

**Zeitschrift:** Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione

**Herausgeber:** Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

**Band:** 19 (1997)

**Heft:** 2

**Artikel:** Professionalität und Geschlecht

**Autor:** Rüegg, Susanne

**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-786176>

### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

### **Conditions d'utilisation**

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

### **Terms of use**

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

**Download PDF:** 24.05.2025

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

# Professionalität und Geschlecht

## Eine Studie zum Fortbildungsverhalten von Lehrerinnen und Lehrern am Beispiel des Kantons Aargau

Susanne Rüegg

*In diesem Artikel wird eine im Kanton Aargau durchgeführte empirische Studie vorgestellt, die das Fortbildungsverhalten von Lehrerinnen und Lehrern untersucht. Dabei ist deutlich geworden, wie unterschiedlich weibliche und männliche Lehrpersonen ihre professionelle Aufgabe, nämlich Fortbildung wahrnehmen. Aus den Ergebnissen lässt sich schliessen, dass wir ein geschlechtstypisches Fortbildungsverhalten bei Lehrpersonen vorfinden, das den geschlechtstypischen Verhaltenstendenzen entspricht, wie sie aus der Geschlechterforschung in vielfacher Hinsicht belegt worden sind. Die Analyse macht deutlich, dass die Professionalisierung des Lehrberufs nur unter Einbezug der Geschlechterfrage gelingen kann.*

### **1. Forschungslücke Geschlecht und Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung**

Die Bedeutung der Fortbildung von Lehrpersonen ist in allen schweizerischen Reformprojekten zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung unbestritten. Dies zeigen einerseits die Bemühungen, durch gesetzliche Bestimmungen den Umfang der Fortbildung zu vergrössern (vgl. dazu das Gesetz über die Lehrerinnen- und Lehrerbildung des Kantons Bern 1995). Andererseits bestehen Bestrebungen, die Zusammenarbeit zwischen Grundausbildung und Fortbildung zu verstärken, wie dies im EDK-Bericht «Lehrerfortbildung von morgen» (1991) postuliert wird. Obwohl damit die Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung eine Schlüsselfunktion in der qualitativen Weiterentwicklung der Lehrpersonen einnimmt, fehlen aktuelle Studien, die Lehrerinnen- Lehrerfortbildung in der Schweiz überhaupt thematisieren.

Wie die Koedukationsforschung (vgl. Glumpler 1994) zeigt, gibt es grosse geschlechtsspezifische Disparitäten in bezug darauf, wie Schule wahrgenommen und gelebt wird. Dies belegen empirische Untersuchungen zu Interaktions- und Kommunikationsstrukturen im koedukativen Schulalltag (vgl. Enders-Drägässer & Fuchs 1989, Horstkemper 1992) und zur unterschiedlichen Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler durch die Lehrkraft (vgl. Frasch & Wagner 1982), sowie Studien zur Berufsbiographie, Berufswahlmotiven, Einstellungen, Problemwahrnehmungen und –bewältigungen von Lehrerinnen und Lehrern (vgl. Hirsch et.al 1990, Flaake 1989, Terhart 1994). Angesichts dieser Tatsachen, hat der Faktor Geschlecht sowohl in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung als auch in der Fortbildung eine ausschlaggebende Bedeutung. Für die schweizerische Reform der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften, haben die Befunde der Koeduktations- und Geschlechterforschung zentralen Stellenwert, da sie konkreten Innovationsbedarf begründen und aufzeigen.

Die in diesem Artikel vorgestellte Studie (Rüegg 1994) stellt das Fortbildungsverhalten von Lehrerinnen und Lehrern unter Einbezug der Geschlechterperspektive ins Zentrum. Dabei wird besonders deutlich, wie unterschiedlich weibliche und männliche Lehrpersonen einen Teil ihrer professionellen Aufgabe, nämlich Fortbildung, wahrnehmen. Aufgrund dieses empirischen Befunds, erhält die Diskussion der Professionalität im Lehrberuf eine neue Dimension, da sie die Forderung nach einer Professionalität unterstützt, die Professionsqualitäten wie Emotionalität und Sozialität von Frauen sichtbar und geltend macht. Der zur Zeit herrschende Ruf nach mehr Professionalität im Lehrberuf enthält u.a. ein Verlangen nach mehr Status und Anerkennung des Lehrberufs und folgt damit einem klassischen Modell der Professionalisierung, das sich an den von Männern konzipierten Professionen wie Medizin oder Recht orientiert. In dieser Forderung sind implizit Ansprüche nach mehr Autonomie, Hierarchie, Wettbewerb und Rationalität enthalten (vgl. zusammenfassend Dewe u.a 1992, Berufsleitbild LCH) – Konzeptionen also, die aus Sicht der Geschlechterforschung und insbesondere des Lehrerinnen- und Lehrerberufs kritisch zu reflektieren und zu hinterfragen sind.

## **2. Professionelle sind auch Frauen**

Betrachtet man die Professionalisierungsdiskussion unter geschlechtsspezifischer Perspektive ist unübersehbar, dass sich in den gängigen Konzeptualisierungen von Professionen und Professionalisierung kaum Spuren vom weiblichen Geschlecht finden lassen. Hänsel (1992) stellt für den Lehrberuf fest: «Nicht der hohe Frauenanteil am Lehrberuf, sondern die mit der geschlechtlichen Arbeitsteilung verknüpfte Verengung sowohl des männlichen als auch des weiblichen Lebens und die Herrschaft der Männer über die Frauen» scheint das wesentliche Problem der Professionalisierung zu sein (Hänsel 1992, p. 888). Sie verknüpft die Professionalisierung mit der

Bürgertumsforschung und stellt fest, dass der Professionelle eine historische Figur des 19. Jahrhundert ist, der im Bildungsbürger, einem Mann also, ihren prägnanten Ausdruck findet. In diesem Kontext wendet sich der Mann öffentlichen Aufgaben, also beruflichen Tätigkeiten zu, währenddem die Frau dem Privaten verpflichtet bleibt. «Der männliche Bildungsbürger und Professionelle auf der einen Seite, die bürgerliche Hausfrau und Mutter auf der anderen Seite konstituieren ein bipolares System, das sowohl durch die als bipolar gedachten Geschlechter als auch durch die von ihnen verrichteten Tätigkeiten bestimmt ist (...)»(Hänsel 1992, p. 880). Dieses System stellt mit seinen gegensätzlichen aber aufeinander bezogenen Polen einen spannungsreichen und in sich widersprüchlichen Zusammenhang dar. Die Pole sind indes nicht als gleichwertig zu betrachten, da der weibliche Pol vielmehr durch den männlichen definiert ist und diesem untergeordnet bleibt.

Der Einbruch der Frauen in die Berufswelt geschieht im 19. Jahrhundert vor allem im und über den Lehrberuf (vgl. Brehmer 1980, von Wartburg 1988). Dies ist ein ambivalenter Prozess, sehen sich die Frauen dem Widerspruch ausgesetzt, der sich durch ihre ‚natürliche‘ Bestimmung als Ehefrau und Mutter auf der einen Seite und einer professionellen Karriere auf der anderen Seite ergibt. Die professionelle Tätigkeit ist durch andere Anforderungen bestimmt, so dass die Vereinbarkeit beider Rollen implizit erschwert wird.

Historisch ist dies daran sichtbar, dass zuerst den ledigen Frauen die Ausübung des Lehrberufs vorbehalten ist. So wurde z.B. 1878 ein Gesetzesartikel der Erziehungsbehörde des Kantons Zürich erneuert, der die Ehefrauen vom Lehramt ausschliesst (v. Wartburg-Adler 1988, p. 77). Erst 1912 wurde im Kanton Zürich ein vom Regierungsrat ausgearbeiteter Gesetzesartikel, der verheirateten Frauen die Lehrtätigkeit verbieten wollte, nach heftig geführtem Abstimmungskampf, abgelehnt (v. Wartburg-Adler 1988). Die professionelle Lehrtätigkeit von Frauen wird als Bindeglied zwischen der Rolle als Tochter im Haushalt des Vaters und der Rolle als Frau im zukünftigen Haushalt des Ehemanns akzeptiert, da die Werte wie Mitgefühl und Fürsorge als Essenz der weiblichen und mütterlichen Natur angesehen werden (vgl. Hoffman 1981). Diese Affinität der Lehrerrolle zur Rolle der Mutter bezüglich Geduld und Einfühlungsvermögen erscheint, wegen des Umgangs mit kleinen Kindern und der fehlenden Auseinandersetzung mit höheren geistigen Problemen, für Männer unangemessen (vgl. Maydell 1973). Damit ist klar, dass unter diesen Voraussetzungen Frauen kaum einem klassischen männlich professionellen Konzept entsprechen können.

Trotz Aufhebung der Zölibatsbestimmung, wurden verschiedene Massnahmen ergriffen, um den Zustrom von Frauen in den Lehrberuf in Grenzen zu halten und der Gefahr einer Konkurrenzierung der Männer entgegenzuwirken. Wie sowohl historische als auch zeitgenössische Ereignisse belegen, werden Frauen (Lehrerinnen) je nach Konjunkturlage, als Manövriermasse benutzt. Bereits 1916 wurden zuviel Lehrkräfte in der Schweiz u.a. auch im Kanton Aargau ausgebildet. Das Angebot an Lehrpersonen überstieg die Nachfrage bedeutend (v. Wartburg-Adler 1988, p. 98). Amtlicher Weise und

in Lehrerkreisen wurden Zulassungsbeschränkungen für Mädchen an den Seminarien als einziges Mittel gegen den Lehrerüberfluss erwogen, da den Lehrerinnen die alleinige Schuld am Lehrerüberfluss unterstellt wurde.

Seit der Frauenanteil im Lehrberuf die 50%-Marke überschritten hat, ist drittens die sogenannte Feminisierung für einige männliche Wissenschaftler zur Bedrohung geworden, durch die sie die mangelnde Professionalisierung des Lehrberufs zu erklären versuchen. So warnt Arno Combe (1973) vor der «weiblichen Überbesetzung» des Lehrberufs und sieht darin «ein internationales Problem». Das Problematische an der Situation sei, dass die Frau den Lehrberuf nur als «Überbrückungsberuf» ansieht, dass sie so zum «Unsicherheitsfaktor» in der Planung wird und aufgrund der hohen Verlustquote eine «Fehlinvestition» für den Staat sein kann (Combe 1973, p. 74–76).

Zudem verknüpfen verschiedene Autoren «Feminisierung» mit der Vermutung, dass sich dadurch eine Minderung des Sozialprestiges des Lehrberufs ergibt. Noch in den 80er Jahren warnt der deutsche Erziehungswissenschaftler Schwänke vor dem hohen Frauenanteil, der die Professionalisierung des Lehrberufs gefährden könnte. «Solange die überlieferten Geschlechtsrollenstereotypen prädominieren», erscheint ein hoher Frauenanteil in einem Beruf als Hindernis für eine volle Professionalisierung (Schwänke 1988, p. 134).

Ungeachtet der kritischen Äusserungen verschiedener Autoren ist «der» Professionelle im Lehrberuf häufig eine Frau, wie die einzigen Zusammenstellungen zur Situation der Lehrerinnen in der Schweiz beweisen, die von Anna Borkowsky in «Frauenfragen» (2/1991), im EDK-Bericht «Mädchen – Frauen – Bildung» (1992) und in der Lehrkräftestatistik (Bundesamt für Statistik 1995) veröffentlicht wurden. Der Feminisierungsgrad ist je nach Schulstufe unterschiedlich, die Schweiz verzeichnet jedoch im Vergleich zu anderen europäischen Staaten sowohl auf der Primar- wie auch auf der Sekundarstufe I den geringsten Feminisierungsgrad. In der Schweiz liegt der Frauenanteil gegenwärtig auf der Primarschulstufe bei 68%, auf der Sekundarstufe I bei 36%.

Durch die Behauptung, dass die Senkung des Sozialprestiges mit dem hohen Frauenanteil im Lehrberuf einhergeht, gelingt es u.a. immer wieder, die männliche Hierarchie im Lehrberuf aufrechtzuerhalten, und den Frauen die Basisplätze der Schulhierarchie zuzuweisen. Die Unterrepräsentanz von Frauen in Funktionsstellen kann unterschiedlich erklärt werden. Verschiedene Forscherinnen (Boos-Nünning 1979, Lührig 1990, Schümer 1992, u.a.) weisen den Vorwurf zurück, dass Frauen aus Gründen der Nichtgewilltheit kein Interesse am Aufstieg und an verantwortungsvollen Positionen zeigen. Viel eher glauben sie, dass durch die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung viele Frauen weniger bereit sind, Leitungspositionen zu übernehmen und zugunsten von Männern im Hintergrund bleiben. Zusätzlich erschwerend wirkt sich dabei auch aus, dass Frauen zur Übernahme von Funktionsstellen weniger ermuntert werden als Männer. Männer übernehmen sowohl häufiger Tätigkeiten innerhalb als auch

ausserhalb der Schule, so z.B. in der Lehreraus- und fortbildung, in der Mitarbeit an Lehr- und Lernmitteln, in der Erfüllung von Aufgaben in bildungspolitischen Bereichen (vgl. dazu Schümer 1992). Männer übernehmen Funktionsstellen, da sie im Sinne der klassischen Professionalisierungskriterien professioneller erscheinen. Dass Frauen als Berufstätige oft unentlohnte Haus- und Erziehungsarbeit leisten, wird verschwiegen und ihnen indirekt zum Vorwurf der mangelnden Professionalisierung gemacht. «Professionalisierungsprozesse knüpfen nicht nur an vorgefunde «Frauenbilder» an, sondern geben diesen (oder ganz neuen) Frauenbildern, indem sie Frauen definitiv und faktisch ausgrenzen, einen «wirklichen» Gehalt, machen sie für einen Ausschnitt gesellschaftlicher Wirklichkeit real und damit für weitere Prozesse der Vergeschlechtlichung und für deren Legitimation bezugsfähig» (Wetterer 1992, p. 33).

### 3. Professionelles Selbstverständnis von Lehrerinnen und Lehrern

«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, p. 663). Diese Tatsache belegt eine empirische Untersuchung zur «Beruflichen Orientierung von Lehrerinnen und Lehrern» von Flaake (1989a) in Deutschland. Sie weist darin nach, dass Lehrerinnen für eine «verborgene Dimension von Schule stehen, nämlich für Emotionalität, persönliche Beteiligung und Anteilnahme, die im offiziellen Leben der Institution Schule – zumindest nach den ersten beiden Grundschuljahren – wenig Raum hat.»(Flaake 1989b, p. 122). Diese versorgende und emotional unterstützende Funktion wird innerhalb der Professionalisierungsdiskussion kaum thematisiert, obwohl viele Studien auf diesen Aspekt hinweisen und ihn als konstituierend für die Professionalisierung des Lehrberufs erachten (Freedman 1990, Biklen 1987). Die Ingoranz gegenüber diesen Funktionen ortet Flaake darin, dass mit diesen spezifischen Leistungen ähnliches geschieht wie mit den Funktionen, die Frauen im Privaten, also gegenüber Kindern und ihrem Partner übernehmen: «ihre Leistungen bleiben unsichtbar und sind gesellschaftlich meist weniger angesehen» (Flaake 1989b, p.122). Eine der Konsequenzen daraus ist, dass Lehrerinnen nicht zu den für sie spezifischen, beziehungsorientierten Leistungen stehen, sondern die Tendenz haben, ihren eigenen Wert über die Wertschätzung anderer zu bestimmen. Ihre männlichen Kollegen hingegen schöpfen Kraft aus ihrem Amt und ihren Funktionen. Sie «identifizieren sich meist mit ihrer offiziellen Rolle im Unterricht, ihrer Dominanz und den Möglichkeiten zur Disziplinierung und Leistungsbewertung, und beziehen daraus auch psychische Stabilität» (Flaake 1989b, p.122).

Flaakes Untersuchung zeigt, dass sich in der Schule die Arbeitsteilung zwischen den Geschlechtern wiederholt. So sind für Frauen eher soziale Gesichtspunkte des Arbeitsplatzes bestimmend wie z.B. Betriebsklima, Kooperation und persönliche Anerkennung, während für Männer objektive Beurteilungskriterien wie z.B. Einkommen, Aufstiegschancen und Berufsprestige eine Rolle spielen (Flaake 1989a, 1990a). Flaake fordert daher, dass ein «lehrerinnenspezifisches Selbstbewusstsein» anerkannt wird, und die beziehungsorientierte und auf persönlichem Engagement beruhende Weise der Gestaltung der Arbeit in die Schule eingebunden wird. Damit verlangt sie nach einer Professionalität, die Emotionalität, persönliche Beteiligung und Anteilnahme zu offiziellen Bestandteilen im Lehrberuf macht (Flaake 1990a, p.128).

Akzeptieren wir Flaakes Anforderungen an die Professionalität, so zeigen die Ergebnisse der im folgenden vorzustellenden Studie, dass sich die geschlechtstypischen Polarisierungen auch in der Fortbildung widerspiegeln (vgl. Rüegg 1994). Anstelle eines umfassenden professionellen Verständnisses der Lehrkräfte, finden wir eine den traditionellen Geschlechtsrollenzuschreibungen entsprechende Vereinseitigung des Fortbildungsverhaltens vor. Lehrer wählen eher fach- und karrierebezogene Kurse, Lehrerinnen hingegen eher beziehungsorientierte Kurse. Ein Zustand, der in einer Zeit von Gleichstellungsdebatten nachdenklich stimmt und einen Handlungsbedarf verdeutlicht.

#### **4. Fortbildungsverhalten der Lehrkräfte im Kanton Aargau: Untersuchungsvorgehen<sup>1</sup>**

Die oben erwähnte Studie wurde im Kanton Aargau (1994) durchgeführt und ermöglichte erstmals eine Bestandesaufnahme der zentral organisierten berufsbegleitenden Lehrerinnen- und Lehrerfortbildungsangebote der Schuljahre 1991 bis 1993 in der Schweiz. Dabei handelt es sich um eine einmalige Vollerhebung (1054 Kurse) aller angebotenen Kurse. Die vorliegende Evaluation besteht aus Datenmaterial, das sich aus Kursbeschreibungen und Kursanmeldungen ergibt und auf tatsächlich erfolgten Fortbildungsteilnahmen der Lehrkräfte beruht. Es bestehen bis heute keine Vergleichsdaten, da ähnliche Fortbildungsstudien meistens auf Repräsentativbefragungen von Lehrerinnen und Lehrern basieren (vgl. für Deutschland Haenisch 1992).

Die Kursangebote wurden hinsichtlich verschiedenster Fragen analysiert: Welche Schwerpunkte finden sich im aargauischen Kursprogramm? Gibt es für bestimmte Angebotsfelder Präferenzen oder thematische Lücken? Welche Adressatengruppen werden durch die Kurse angesprochen? Bestehen Zusammenhänge zwischen der Kursdauer, der zeitlichen Verteilung und den vermittelten Inhalten? Wie berücksichtigt das Fortbildungsangebot die berufliche Weiterentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern? Wer besucht die aargauischen Fortbildungsveranstaltungen? Gibt es im Fortbildungsangebot

Veranstaltungen, die bevorzugt von Frauen besucht werden? In welchen Kursbereichen leiten Frauen Kurse?

Der vorliegende Artikel hebt die geschlechtsspezifischen Aspekte der Untersuchung hervor (vgl. Rüegg 1994, p. 102 ff.) und verweist die an Vollständigkeit interessierten Leserinnen und Leser auf die erschienene Publikation.

## 5. Fachwissenschaftlich orientierte Fortbildung

Die Evaluation der Kurse erforderte die Entwicklung eines Messinstrumentes, das alle angebotenen Kurse in Hauptkategorien (*Bezugsfelder Lehrberuf, Fachwissenschaftliches Verstehen/Handeln, didaktisches Verstehen/Handeln, personales Verstehen/Handeln, soziales Verstehen/Handeln, Kaderbildung*) und Unterkategorien erfassen liess. In den Abbildungen 1 bis 3 sind die einzelnen Kurskategorien (Unterkategorien) auf der x-Achse ersichtlich. Für das Verständnis der Abbildungen ist es wichtig zu wissen, dass die einzelnen Kurskategorien nicht mit den Adressatengruppen (z.B. Primarstufe, Sekundarstufe, Hauswirtschaft usw.) identisch sind. So sind z.B. die Kursangebote für die Hauswirtschaftslehrkräfte in den verschiedensten Kurskategorien zu finden (u.a. *Bildungstheorie, Praxisbegleitung, Hauswirtschaft* usw.).

In Abbildung 1 wird deutlich, wieviele Kurse in den jeweiligen Kurskategorien angeboten und durchgeführt wurden. Es zeigt sich, dass in der aargauischen Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung (LLFB) fachwissenschaftliche und didaktische Angebote, insbesondere *Werken, Informatik, Mathematik, Turnen & Sport* dominieren. 65% der durchgeführten Kurse finden in diesem Bereich (*Fachwissenschaftliches Verstehen/Handeln*) statt. In den Bereichen *Berufslaufbahn, Kooperation, Kommunikation* und *Interaktion* besteht eher ein kleines Angebot (je unter 1%), also bei Kursen, bei denen *personales und soziales Verstehen und Handeln* im Vordergrund stehen.

Die Dominanz fachwissenschaftlicher Angebote hat zur Folge, dass in den Hauptkategorien *personales Verstehen/Handeln* (Unterkategorien *Belastung/Bewältigung, Berufslaufbahn/Biographie*), *soziales Verstehen/Handeln* (Unterkategorien *Kooperation, Kommunikation, Interaktion, Praxisbegleitung*) und *Kaderbildung* nur wenige Angebote bestehen. So sind 1% der Kursangebote auf *Kaderbildung* (*Zusatzqualifikation, Kursleitung*) ausgerichtet. Dies bedeutet, dass für die Vorbereitung zur Übernahme von Funktions- und Leitungsstellen innerhalb der Schule kaum Angebote bestehen und kaum Kaderpersonal ausgebildet und fortgebildet wird. Im Hinblick auf einen professionellen Anspruch in der Fortbildung kommt der Qualifikation von Kursleiterinnen und -leitern und anderen Funktions- und Leitungsstellenträgerinnen und -trägern jedoch eine wichtige Bedeutung zu (vgl. Lührig 1990).

Abbildung 1:

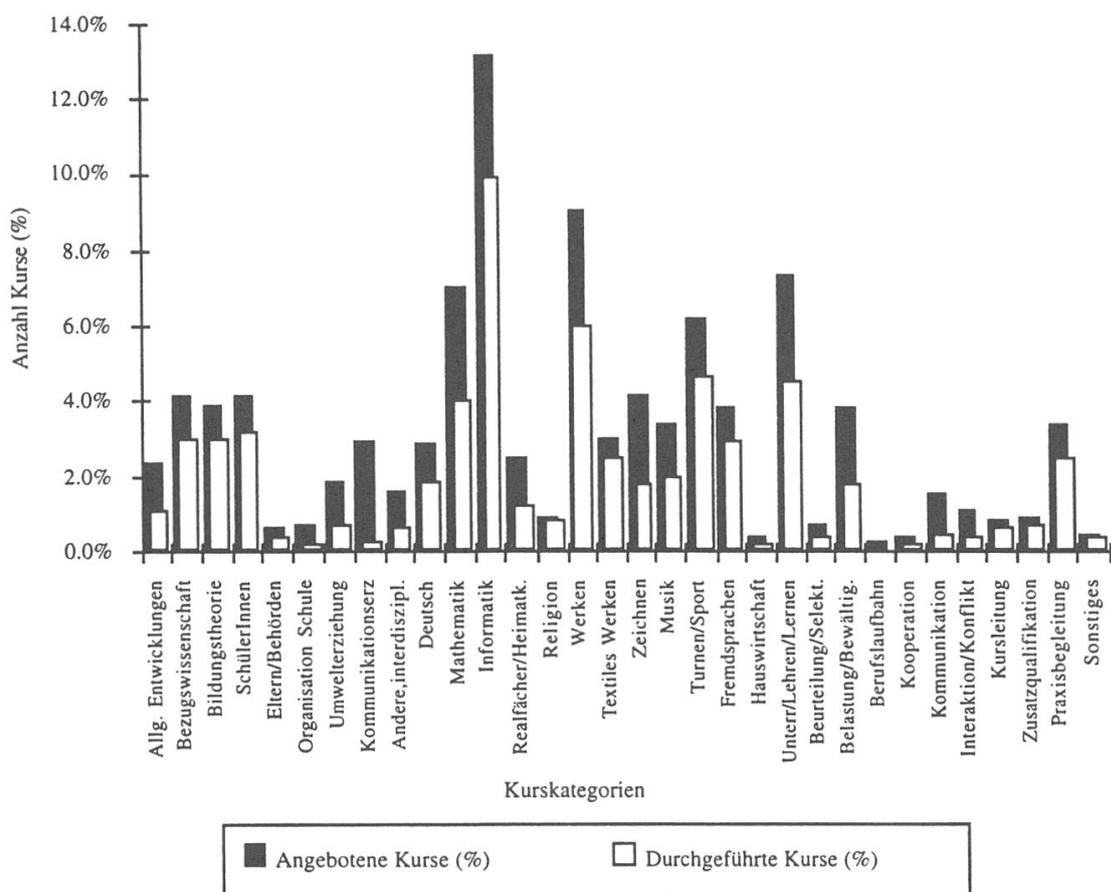


Abbildung 1: Anzahl angebotene Kurse (%) im Vergleich zu den durchgeführten Kursen (%)

## 6. Frauen besuchen Kurse – Männer leiten Kurse

Differenzieren wir das Fortbildungsangebot unter dem Aspekt der Geschlechterzugehörigkeit und stellen die Zahlen in Beziehung zum Gesamtbestand der Lehrkräfte des Kantons Aargau (vgl. Tabelle 1), wird offensichtlich, dass sich Frauen überdurchschnittlich an der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung beteiligen.

Insgesamt unterrichteten im Kanton Aargau 6267 Lehrpersonen im Schuljahr 1991/92, davon waren 3641 weiblichen und 2626 männlichen Geschlechts. Dies entspricht einem durchschnittlichen Frauenanteil von 58%. 6743 Frauen und 2878 Männer besuchten 1991–1993 (2 Jahre) die aargauische Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung. Dies ergibt ein Verhältnis von 70% Frauen und 30% Männern, die an der Fortbildung teilnehmen.<sup>2</sup> Ein aktueller Vergleich der Zahlen bestätigt erneut die These, dass aargauische Lehrer kaum an Fortbildungskursen teilnehmen. (vgl. Tabelle 1).<sup>3</sup>

Tabelle 1:

	Gesamtbestand Lehrkräfte Schuljahr 1991/92	Gesamtbestand Lehrkräfte Schuljahr 1993/94	Anzahl Fortbildungsteilnehmende von 15	durchgeführte Personentage von 1991-93	Anzahl Fortbildungsteilnehmende Schuljahr 1995/96
weiblich	3641 (58%)	3519 (60%)	6743 (70%)	18026 (66%)	4179 (76%)
männlich	2626 (42%)	2346 (40%)	2878 (30%)	9358 (34%)	1313 (24%)

Tabelle 1: Vergleich des Gesamtbestandes der aargauischen Lehrkräfte mit der Anzahl der Fortbildungsteilnehmenden im Zusammenhang mit den aufgewendeten Personentagen (N=660, alle durchgeführten Kurse; Personentage = Anzahl Kurse x Anzahl Teilnehmende x Kursdauer)

Nicht nur in den Gesamtzahlen stellen wir grosse Unterschiede fest, sondern auch, wenn das Gesamtangebot der aargauischen Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung nach Männer- und Frauenanteilen pro Kurskategorie gegliedert wird.

Männer besuchen vor allem Kurse in den Bereichen *Informatik* (61%), *Fremdsprachen* (59%) und *Kaderbildung (Kursleitung; 78% und Zusatzqualifikation; 62%)*, während andere Angebote der Fortbildung kaum von Männern besucht werden. In den Bereichen *Bezugswissenschaften*, *Eltern/Behörden* und *Organisation Schule* liegt der Männeranteil bei 6%, in *Deutsch* bei 5% und im Bereich *Selektion/Beurteilung* bei 3%. Männer besuchen auch kaum Kurse in den Gebieten *Unterrichten/Lehren* (12%) und *Kommunikation* (11%).

Bei Frauen hingegen dominiert die Teilnahme in den Bereichen *Bezugswissenschaft*, *Eltern/Behörden*, *Organisation Schule* mit 94%, *Deutsch* mit 95%, *Beurteilung* mit 97%. Ebenfalls einen hohen Frauenanteil weisen die Kategorien *Bildungstheorie* mit 83%, *Schülerinnen* mit 88%, *Unterrichten/Lehren* mit 88%, *Belastung* mit 82%, *Kommunikation* mit 89% und *Interaktion* mit 87% auf.

Die Zahlen belegen die Tatsache, dass sich in der Fortbildung die übliche geschlechtstypische Polarisierung widerspiegelt. Männliche Lehrpersonen bilden sich vor allem fach- und karrierebezogen weiter. Kurse, die sowohl persönliches als auch soziales Verstehen und Handeln fördern, erhalten von männlichen Lehrpersonen eher wenig Anmeldungen. Dies trifft auch auf die Hauptkategorie *Didaktisches Verstehen/Handeln* mit den Kurskategorien *Unterrichten/Lehren/Lernen*, *Beurteilung/Selektion* zu, die fest in Frauenhand ist. Interessant ist auch, dass sich kaum Männer in der Kategorie *Organisation Schule* finden, in deren Zentrum Kurse zur Schulentwicklung stehen. Dies legt die Vermutung nahe, dass sich Frauen eher mit Schulentwicklungsprozessen auseinandersetzen und sich mit deren Realisierung beschäftigen.

Frauen legen in ihrer Kurswahl Wert auf die Erarbeitung neuer Informationen aus den *Bezugswissenschaften* (z.B. *erziehungswissenschaftliche Themen*), die Zusammenarbeit mit *Eltern/Behörden* und die *Schule* als Ganzes. *Kommunikation*, *Interaktion* und *Unterrichten/Lehren/Lernen* sind Kurskategorien, die zu rund 90% von Lehrerinnen besucht werden.

Weder männliche noch weibliche Lehrpersonen nutzen die Angebote der Kurskategorie *Berufslaufbahn*. Frauen besuchen daher kaum Kurse, die sich

auf ihre Berufsplanung und Karriere beziehen. Männer hingegen bilden sich vor allem in Kaderkursen weiter, die Aspekte der Auseinandersetzung mit der eigenen Berufsbiographie beinhalten.

Gehen wir davon aus, dass während der Erhebungsperiode von jeder Lehrperson acht Fortbildungstage in Kursen zu absolvieren waren (vgl. Verordnung über die berufliche Fortbildung der Lehrkräfte an den Volksschulen und Kindergärten), so wurde diese Bestimmung von Männern zu 40%, von Frauen zu 61% erfüllt. Die erstaunliche Tatsache, dass sich vor allem Frauen für die Kursangebote der aargauischen LLFB anmelden, macht die Frage unausweichlich, wo und wie sich aargauische männliche Lehrpersonen fortbilden. Die vorliegende Studie lässt diese Frage unbeantwortet, da dieser Aspekt zuerst durch die Analyse weiterer Fortbildungsmöglichkeiten für Lehrerinnen und Lehrer (u.a. schulinterne Fortbildung) näher abgeklärt werden müsste.

Die geschlechtsspezifischen Unterschiede innerhalb der Kurskategorien lassen sich nicht mit dem Argument entschärfen, dass die Kurse für frauen- oder männertypische Adressatengruppen bestimmt sind. Nur gerade in den als frauentypisch zu bezeichnenden Abnehmergruppen (Kindergarten, Textiles Werken/Hauswirtschaft) entspricht der Frauenanteil an der Fortbildung den tatsächlichen Anstellungsverhältnissen, ansonsten liegt er *überall* höher!

Der Frauenanteil bei den Lehrkräften auf der Primarstufe entspricht etwa 70%, in der Fortbildung liegt er höher, bei 74%. Die Sekundarstufe 1 weist einen Frauenanteil von rund 25% auf, und an der Fortbildung nehmen auf dieser Stufe 35% Frauen teil. Die Adressatengruppe *alle Lehrkräfte* weist einen 70%igen Fortbildungs-Frauenanteil auf und übersteigt damit den durchschnittlichen Anteil von 58% Frauen um 12%.

Die unterdurchschnittliche Beteiligung der Männer (unter 10%!) in der Hauptkategorie *Bezugsfelder (Bezugswissenschaften, Bildungstheorie, SchülerInnen, Eltern/Behörden, Organisation Schule)* ist mit der Adressatenzugehörigkeit nicht zu erklären. Auch die Hauptkategorien *didaktisches, personales* und *soziales Verstehen und Handeln* sind mit Angeboten an *alle Lehrkräfte* abgedeckt, und trotzdem sind die Männeranteile sehr gering! Die oben beschriebenen Verhältnisse verändern sich massiv, wenn die Geschlechteranteile in den Kursleitungen ins Zentrum gestellt werden. Vergleichen wir die prozentualen Frauenanteile mit den Männeranteilen bezüglich den Kursleitungen stellen wir ein massives Absinken der Frauenanteile fest. In 19 von 32 Kursbereichen liegt der Anteil der Frauen an den Kursleitungen unter der 50%-Marke. Dies sogar in Kurskategorien, die mehrheitlich von Frauen besucht werden. So ist z.B. die Kurskategorie *Interaktion/Konflikt* Führungsmässig eine Männerdomäne (100% Kursleiter), obwohl kaum Männer daran teilnehmen. Dasselbe gilt erstaunlicherweise selbst in der Kurskategorie *Hauswirtschaft*, die bekanntlich von Frauen besucht wird. Beziehen wir mit ein, dass Frauen kaum Kurse für *Kursleitung* und *Zusatzqualifikation* besuchen, wird das dargestellte Ungleichgewicht zwischen den Geschlechteranteilen in der Kursleitung

ohne entsprechende Gegenmassnahmen weiterhin fortbestehen. Zudem ist zu überlegen, wie Lehrer und Lehrerinnen für Kursbereiche motiviert werden können, die von ihnen ausgeblendet werden (z.B. Lehrer für didaktische, personale, und soziale Kurskategorien; Lehrerinnen für Kaderbildung). Dass sich männliche Lehrpersonen kaum in Bereichen wie soziales und personales Verstehen und Handeln fortbilden, sollte uns aufhorchen lassen.

### *Einfluss struktureller Faktoren auf die Anmeldungen*

Die Studie untersucht neben thematischen auch den Einfluss struktureller Faktoren auf die Kursanmeldungen. Dabei zeigt sich, dass sowohl die *zeitliche Ansetzung* (z.B. Unterrichtszeit) als auch die *zeitliche Organisationsform* (z.B. Blockkurs) eines Kurses einen statistisch signifikanten Einfluss auf die Anmeldungen von Frauen und Männern ausüben. Unabhängig von der Anzahl der angebotenen Kurse wählen sowohl Männer als auch Frauen signifikant häufiger Kurse in der *Unterrichtszeit* (vgl. Tabelle 2). Kurse in der *Unterrichtsfreien Zeit* während des Schulquartals werden am häufigsten von Frauen besucht. Kurse während der Schulferien sind jedoch sowohl bei den Männern als auch bei den Frauen unbeliebt.

	Unterrichtszeit	Unterrichtsfreie Zeit (Schulquartal)	Unterrichtsfreie Zeit (Schulferien)	durchschnittlicher Mittelwert
Mittelwert Frauenanmeldungen	11.68	7.37	4.61	7.83
Mittelwert Männeranmeldungen	6.43	2.29	3.14	3.17
Anzahl Kurse	184	687	122	

Tabelle 2: Kursanmeldungen nach zeitlicher Ansetzung und Geschlecht;, N=992, 62 missing values, ANOVA, hoch signifikant,  $p < 0.001$ )

Neben der zeitlichen Ansetzung eines Kurses übt auch die Organisationsform einen Einfluss auf die Anmeldungen aus (vgl. Tabelle 3). Frauen belegen statistisch signifikant häufiger einmalige Kurse, während periodische Kurse, Blockkurse und solche mit gemischten Formen fast gleich viele Anmeldungen von Frauen erhalten, aber alle drei Formen unter dem Mittelwert liegen. Männer hingegen bevorzugen gegenüber den Frauen eindeutig Blockkurse, d.h. Kurse, die meistens während der Unterrichtszeit oder in den Schulferien stattfinden.

	einmalig	periodisch	Block	gemischte Form	durchschnittlicher Mittelwert
Mittelwert Frauenanmeldungen	11.15	6.9	7.1	7.46	7.83
Mittelwert Männeranmeldungen	3.19	2.38	4.93	2.79	3.17
Anzahl Kurse	198	504	234	57	

Tabelle 3: Mittelwerte Frauen- Männeranmeldungen nach zeitlicher Organisationsform;(N=992, 62 missing values, ANOVA, hoch signifikant,  $p < 0.001$ )

Der Einfluss von *zeitlicher Ansetzung* und *zeitlicher Organisationsform* auf die geschlechtsspezifischen Anmeldungen wirkt sich hoch signifikant auf die Kursanmeldungen von Frauen und Männern aus.

Männer wählen signifikant am wenigsten Kurse in der unterrichtsfreien Zeit während des Schulquartals. Dies ist umso erstaunlicher, als 78% des Gesamtangebotes der aargauischen Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung zu diesem Zeitpunkt angesetzt ist.

Die Tatsache, dass auch strukturelle Faktoren (*zeitliche Ansetzung, zeitliche Organisationsform, Verpflichtungsgrad*) das Kurswahlverhalten von Lehrerinnen und Lehrern beeinflussen, sollte bei der organisatorischen Gestaltung von Fortbildung vermehrt berücksichtigt werden.

### ***Mögliche Folgerungen und Konsequenzen***

Die durchgeführte Analyse der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildungskursprogramme des Kantons Aargau ermöglicht erstmal das Kurswahlverhalten von Lehrerinnen und Lehrern besser zu verstehen und Konsequenzen für eine professionellere Gestaltung der Fortbildung daraus abzuleiten. Mit Hilfe eines Kategoriensystems können verschiedenen Ungleichgewichte innerhalb der Kurskategorien sichtbar gemacht und im Hinblick auf weitere Planung genutzt werden (vgl. Abbildung 1). Die Verwendung des Instruments hilft Lücken zu vermeiden oder gezielt Schwerpunkte zu setzen. Der Umstand, dass wir bis heute wenig über das Fortbildungsverhalten von Lehrpersonen wissen, erfordert weitere systematische Evaluationen von Fortbildungsprogrammen und -angeboten in der Schweiz.

Ob im Kanton Aargau Fortbildung Frauensache ist, kann nicht abschliessend beantwortet werden. Je nach Perspektive (z.B. von den Teilnehmenden oder den Leitenden aus) wird sie zur Männer- oder Frauensache. Nachdenklich sollte uns aber stimmen, dass Fortbildung vor allem von Männern organisiert und durchgeführt wird, während es v.a. die Frauen sind, die an ihr teilnehmen. Für Männer, so lässt sich auf Grund der Daten zeigen, ist Fortbildung nur dann attraktiv, wenn sie karrierefördernd und profilbildend ist.

Die These, dass wir bei Lehrern eher ein objektivierendes-unterrichtendes-distanzierendes Prinzip antreffen, wohingegen bei Lehrerinnen eher eine personenbezogene-erzieherische-involvierte Perspektive überwiegt

(vgl. Flaake 1989a), lässt sich auch auf der Ebene der Fortbildung bestätigen. Sowohl Lehrer als auch Lehrerinnen stärken durch ihre Fortbildungsteilnahme die ihnen traditionell zugeschriebene Geschlechterrolle und unterstützen damit ein Schulsystem, indem sich geschlechterstereotype Merkmale immer noch als prägend erweisen. Da Schule aus Frauen und Männern besteht, gilt es, beide Geschlechter gezielt auf eine Entwicklung von Schulkultur vorzubereiten, die auf Kooperation und Kommunikation beruht. Eine über die rein formale Realisierung von Koeduktion und Gleichstellung hinausgehende Entwicklung kann nur dann gelingen, wenn u.a. auch die Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung gezielt die soziale Differenz der Geschlechter erkennen hilft und zu einer qualitativen Weiterentwicklung beiträgt. Professionalität der Lehrperson ist nicht ein Zustand oder ein Status, sondern eine *Haltung* und ein *Prozess*, der die Berufstätigkeit der Lehrenden auf der Grundlage der initiierten Ausbildung und der reflektierenden Berufserfahrung und Fortbildung ständig weiterentwickelt (vgl. Hoyle 1982, Terhart 1992). Dieser Prozess wird einerseits individuell vollzogen, andererseits geschieht er im sozialen System der Schule, in dem er seine Wirkung entfaltet. Professionalität ist im Lehrberuf weit mehr als ein Fachspezialistentum, das sich durch eigene Wissenssysteme legitimiert. Lehrende verfügen über wissenschaftliche und praktische Grundlagen, um den Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule in Zusammenarbeit mit den Schülerinnen und Schülern wahrzunehmen. Daneben sollten Lehrpersonen ein professionelles Selbstverständnis entwickeln, mit dem sie als Erziehende und Beratende die Schule als Lern- und Lehrort gestalten.

Wird die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als Teil der Professionalisierung anerkannt, erhält eine permanente Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer eine wichtige Bedeutung. Es wird eine der Aufgaben zukünftiger Fortbildung sein müssen, vermehrt Frauen für Kaderfunktionen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und der Schule auszubilden und/oder zu suchen. Dazu brauchen wir eine Fortbildung, die gezielt als Instrument benutzt wird, um den beruflichen Aufstieg von Frauen zu fördern.

### Notes

In diesem Zusammenhang sei auf die einzige zur Zeit laufende Studie «Evaluation der Lehrerfortbildung in der Schweiz» (Landert) innerhalb des Nationalen Forschungsprogramm 33 verwiesen, die in einer sehr breiten Ausrichtung das Fortbildungssystem Schweiz untersucht.

<sup>1</sup> Die Ergebnisse sind auch im «Forum Lehrerfortbildung» veröffentlicht worden.

<sup>2</sup> Die Zahlen der Gesamtbestände greifen auf die vom Erziehungsdepartement des Kantons Aargau veröffentlichten Studie «Genügend Lehrerinnen und Lehrer für unsere Schule» (1992) zurück, da bis zum Auswertungszeitpunkt keine Lehrkräftestatistik im Kanton Aargau zugänglich war. Erstmals wurden in der Schweiz 1995, Daten zu den Lehrkräften der öffentlichen Schulen publiziert (vgl. Bundesamt für Statistik 1995).

<sup>3</sup> Die aktuellen Gesamtzahlen stellte mir die Leiterin der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung des Kantons Aargau, Frau Pia Hirt, zusammen.

## Literatur

- Biklen, Sari Knopp (1987). Schoolteaching, professionalism, and gender. *Teacher Educational Quarterly*, (14), 2, p. 17–24.
- Borkowsky, Anna (1991). Lehrerinnen: Statistische Facetten. In: *Frauenfragen (Eidg. Kommission für Frauenfragen)*, (14), 2, p. 22–31.
- Brehmer, Ilse (Hrsg.)(1980). *Lehrerinnen. Zur Geschichte eines Frauenberufes. Texte aus dem Lehrerinnenalltag*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Bundesamt für Statistik (1995). *Lehrkräfte 1993/94. Obligatorische Schule*. Bern: B.f. Statistik.
- Combe, Arno (1973). *Kritik der Lehrerrolle: gesellschaftliche Voraussetzung und soziale Folgen des Lehrerbewusstseins*. München: List.
- Dewe, Bernd, Ferchhoff, Wilfried, Radtke, Frank-Olaf (1992). *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern*. Opladen: Leske+Budrich.
- Enders-Drägässer, Uta & Fuchs, Claudia (1989). *Interaktion der Geschlechter. Sexismuststrukturen in der Schule. Eine Untersuchung an hessischen Schulen*. Weinheim: Juventa.
- Erziehungsdepartement des Kantons Aargau (1992). *Kündigungsgründe von Lehrerinnen und Lehrern im Kanton Aargau. Ergebnisse einer Untersuchung im Rahmen des Projekts «Genügend Lehrerinnen und Lehrer für unsere Schule*. Aarau: Erziehungsdepartement des Kantons Aargau.
- Flaake, Karin (1989a). *Berufliche Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern. Eine empirische Untersuchung*. Frankfurt: Campus.
- Flaake, Karin (1989b). Die Angst vor der Stärke – Zum ambivalenten Verhältnis von Lehrerinnen zu Autorität und Macht. In: Kreienbaum, Maria Anna (Hrsg.). *Frauen bilden Macht. Dokumentation zum 7. Fachkongress Frauen und Schule*. Dortmund: Weissbach, p. 121–131.
- Flaake, Karin (1990a). Geschlechtsdifferenz und Institution Schule. Das unterschiedliche Verhältnis von Lehrerinnen und Lehrern zu ihrem Beruf. In: *Die Deutsche Schule (1. Beiheft)*, p. 160–172.
- Flaake, Karin (1990b). Grenzenlose Wünsche – Beschränkte Möglichkeiten. In: *Pädagogik (10)*, p.34–37.
- Frasch, Heidi & Wagner, Angelika C. (1982). «Auf Jungen achtet man einfach mehr...». Eine empirische Untersuchung zu geschlechtsspezifischen Unterschieden im Lehrer/innenverhalten gegenüber Jungen und Mädchen in der Grundschule. In: Brehmer, Ilse (Hrsg.): *Sexismus in der Schule. Der heimliche Lehrplan der Frauendiskriminierung*. Weinheim: Beltz, p. 260–278.
- Freedman, S. (1990). Weeding women out of 'woman's true profession': The effects of the reforms on teaching and teachers. In: Sari Knopp Biklen & Joyce Antler (Eds.), *Changing Education. Women as Radicals and Conservators*. New York: State University.
- Glumpler, Edith (Hrsg.)(1992). *Frauenforschung in der LehrerInnenbildung. Reihe Mädchenbildung – Frauenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Glumpler, Edith (Hrsg.) (1993). *Erträge der Frauenforschung für die Lehrerinnenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Glumpler, E. (Hrsg.). (1994). *Koedukation. Entwicklungen und Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Horstkemper, Marianne (1991). *Schule, Geschlecht und Selbstvertrauen. Eine Längsschnittstudie über Mädchensozialisation in der Schule*. Weinheim: Juventa.
- Hänsel, Dagmar (1991). Die weibliche und die männliche Form des Lehrerseins. In: *Neue Sammlung* (31), 2, p. 187–202.
- Hänsel, Dagmar (1992). Wer ist der Professionelle? Analyse der Professionalisierungsproblematik im Geschlechterzusammenhang. In: *Zeitschrift für Pädagogik* (38), 6, p. 873–893.
- Haenisch, Hans (1992). *Lehrerarbeit und Lehrerfortbildung. Eine empirische Untersuchung zu Fortbildungseinstellungen, -aktivitäten und -präferenzen sowie zu den Bedingungen des*

- Zugangs zu und der Information über Lehrerfortbildung.* Reihe Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen. Soest: Soester Verlagskontor (Landesinstitut für Schule und Weiterbildung)
- Hirsch, Gertrude / Ganguillet, Gilbert / Trier, Uri Peter (1990). *Wege und Erfahrungen im Lehrerberuf. Eine lebensgeschichtliche Untersuchung über Einstellungen, Engagement und Belastungen bei Zürcher Oberstufenlehrern.* Bern: Haupt (Bd. 7. Reihe Arbeits- und Forschungsberichte der Pädagogischen Abteilung der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich).
- Hoffman, N. (1981). *Woman's , True' Profession: Voices from the History of Teaching.* New York: Feminist Press.
- Hoyle, Eric (1982) The Professionalization of Teachers: A Paradox. In: *British Journal of Educational Studies* (30), 2, p. 161–171.
- Kanton Aargau (1973). Verordnung über die berufliche Fortbildung der Lehrkräfte an den Volksschulen und Kindergärten. Vom 20. August 1973.
- Kanton Bern (1995). *Gesetz über die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Vom 9. Mai 1995.*
- Lehrerinnen und Lehrer Schweiz , LCH (1993). *Lehrerin/Lehrer sein. LCH-Berufsleitbild.* Lehrerinnen und Lehrer Schweiz (LCH).
- Lührig, Marion (1990). Karrierehindernisse auf dem Weg zur pädagogischen Führungskraft. In: *Die Deutsche Schule* (1. Beiheft), p. 173–185.
- Maydell, Jost v. (1973). *Probleme einer Feminisierung der Lehrerrolle. Eine Untersuchung der Vorstellungen von PH-Studenten über ihren künftigen Beruf.* Hamburg (Dissertation).
- Rüegg, Susanne (1994). *Professionalisierung des Lehrberufs und die Auswirkungen auf die Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung. Eine theoriegeleitete Evaluation der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung des Kantons Aargau.* Bern: Universität Bern (Abteilung Pädagogische Psychologie, Forschungsbericht Nr.11).
- Schümer, Gundel (1992). Unterschiede in der Berufsausübung von Lehrern und Lehrerinnen. In: *Zeitschrift für Pädagogik* (38), 5, p. 655–679.
- Schwänke, Ulf (1988). *Der Beruf des Lehrers.* Weinheim: Juventa .
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (Hrsg.) (1992). *Mädchen-Frauen-Bildung. Unterwegs zur Gleichstellung.* Bern: Sekretariat EDK.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (Ed.). (1991). *Lehrerfortbildung von morgen (LEFOMO). Vorprojekt: Schlussbericht.* Bern: Sekretariat EDK.
- Terhart, Ewald (1992). Lehrberuf und Professionalität. In: Dewe, Bernd / Ferchhoff, Wilfried / Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.). *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern.* Opladen: Leske und Budrich, p. 102–131.
- Terhart, Ewald u.a.(1994). *Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen.* Frankfurt: Lang.
- Wartburg-Adler, Marianne von (1988). *Die Lehrerinnen. Ein Beitrag zu ihrer Sozialgeschichte von 1862–1918. Im Spiegel der Schweiz. Lehrerinnenzeitung und der Schweiz. Lehrerzeitung.* Zürich: Universität Zürich, Pädagogisches Institut (Dissertation).
- Wetterer, Angelika (Hrsg.) (1992). *Profession und Geschlecht. Über die Marginalität von Frauen in noch-qualifizierten Berufen.* Frankfurt a.M.: Campus.

## Professionalisme et genre. Une étude des comportements en matière de formation continue des enseignantes et enseignants. L'exemple du canton d'Argovie

### *Résumé*

Nous présentons dans cet article une recherche empirique, réalisée dans le canton d'Argovie, portant sur le comportement en matière de formation continue d'enseignantes et enseignants. Elle met en évidence les différences de représentations des enseignantes et enseignants en ce qui concerne une de leurs obligations professionnelles: la formation continue. Le comportement en matière de formation continue semble suivre les tendances spécifiques des genres, telles qu'elles ont été relevées par la recherche sexiste. L'analyse montre que la professionnalisation du métier d'enseignant ne peut réussir si l'on prend en considération la question des genres.

## Professionalità e sesso. Studio sul comportamento degli insegnanti nell'ambito della formazione continua. L'esempio del canton Argovia.

### *Riassunto*

In questo articolo viene presentata un'indagine empirica sulla formazione continua dei docenti condotta nel canton Argovia. Dai risultati si evince quanto sia marcata la differenza tra maschi e femmine nel far fronte agli impegni professionali di aggiornamento. Si tratta di una constatazione che rientra in un profilo tipico già messo in rilievo da altre ricerche sull'incidenza del sesso sui comportamenti. L'analisi dei dati permette di segnalare che la strada verso la professionalizzazione del mestiere dell'insegnante passa attraverso la considerazione dei comportamenti tipici per l'uno e l'altro sesso.

# Professionalism and further education of male and female teachers.

## A gender study in the canton of Aarau

### *Summary*

This article is about an empirical study investigating the further professional development of teachers in the Swiss canton of Aargau. It shows how different female and male teachers perceive their professional task. The results of the study prove first that the way in which teachers continue their professional development depends heavily on them being male or female. This typical behaviour is very similar to what is known from gender studies and has been demonstrated in many other areas. The analysis shows that the professionalization of the teaching profession can only be successful if the gender question is given sufficient consideration.