



Unterwegs zur geschlechtergerechten Schule

Massnahmen der Kantone
zur Gleichstellung der Geschlechter
im Bildungswesen

Trendbericht

SKBF



Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung
Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation
Centro svizzero di coordinamento della ricerca educativa
Swiss coordination centre for research in education

Nr. 10

Aarau, 2006

© Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung
Entfelderstrasse 61
5000 Aarau

Layout: liberA – Buchherstellung, Miriam Dalla Libera, Basel
Umschlagillustration: Brigitte Lattmann
Satz: Peter Meyer, SKBF

ISBN-10: 3-905684-00-4

ISBN-13: 978-3-905684-00-1

Schweizerische
Koordinationsstelle
für Bildungs-
forschung (SKBF)

Unterwegs zur geschlechtergerechten Schule

*Massnahmen der Kantone zur Gleichstellung
der Geschlechter im Bildungswesen*

Silvia Grossenbacher

INHALTSVERZEICHNIS

| | |
|---|----|
| 1. Einleitung und Lesehilfe | 5 |
| 2. Bildungspolitische Empfehlungen zum Geschlechterthema in der Schweiz | 7 |
| Grundsätze zur Mädchenbildung | 7 |
| Empfehlungen zu gleichen Ausbildungschancen | 8 |
| Abbau stereotyper Rollenvorstellungen erweist sich als schwierig | 9 |
| Gleichstellung von Frau und Mann im Bildungswesen | 12 |
| 3. Vorkehrungen der Kantone zur Verwirklichung der Gleichstellung von Frau und Mann im Bildungswesen | 14 |
| Rechtliche Grundlagen auf nationaler und kantonaler Ebene | 14 |
| Die EDK-Empfehlungen von 1993 und die Massnahmen zu ihrer Umsetzung | 15 |
| Unterstützungsstrukturen zur Umsetzung der Empfehlungen | 31 |
| Ausbildung der Lehrpersonen zum geschlechtergerechten Unterricht | 35 |
| Netzwerke zu Geschlechterfragen im Bildungsbereich | 37 |
| Exkurs: Massnahmen in der Bereichen Berufs- und Hochschulbildung | 39 |
| 4. Einschätzung der EDK-Empfehlungen zur Gleichstellung von Frau und Mann im Lichte neuerer Forschungsergebnisse | 49 |
| 5. Bilanz und Perspektiven | 74 |
| Von punktuellen Umsetzungsmassnahmen ... | 74 |
| ... zu einer Strategie des Gender Mainstreaming | 75 |
| | |
| Anhänge | 85 |
| Literaturverzeichnis | 89 |

1. EINLEITUNG UND LESEHILFE

Die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) hat seit den 70er Jahren des vergangenen Jahrhunderts immer wieder Stellung bezogen zur Situation von Frauen und Männern im Bildungswesen. So hat sie 1972, 1981 und 1993 Grundsätze bzw. Empfehlungen zu diesem Thema veröffentlicht. Der vorliegende Trendbericht der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung bezieht sich auf die letzte Verlautbarung, die «Empfehlungen zur Gleichstellung von Frau und Mann im Bildungswesen» vom 28. Oktober 1993. Die Arbeiten an dieser Publikation begannen im Dezember 2003, also rund 10 Jahre nach Veröffentlichung der erwähnten EDK-Empfehlungen. Die Anregung dazu war von Ron Halbright ausgegangen, Mitbegründer des Netzwerks Schulische Bubenarbeit, der die Autorin anlässlich einer Tagung dieses Netzwerks auf die Wünschbarkeit eines solchen Trendberichts ansprach. Die Arbeit wurde im Folgenden durch Mitglieder des Netzwerks Schulische Bubenarbeit wie auch der Arbeitsgruppe «Geschlechterrollen und Gleichstellung auf der Sekundarstufe II» begleitet. Auch seitens des Generalsekretariats der EDK erhielt das Projekt Unterstützung. Wesentlich beigetragen zur Realisierung haben ferner die Kontaktpersonen in den Kantonen, die Fragen nach den Umsetzungsmassnahmen zu den «Empfehlungen zur Gleichstellung von Frau und Mann im Bildungswesen» beantworteten. Allen diesen Personen sei an dieser Stelle für ihren Beitrag gedankt.

Mit der vorliegenden Publikation verfolgt die Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung zwei Ziele:

1. Der Trendbericht soll einen Überblick vermitteln über die vielen und vielfältigen Massnahmen, die zur Umsetzung der EDK-Empfehlungen zur Gleichstellung von Frau und Mann im Bildungswesen von 1993 ergriffen worden sind. Dies wird im Kapitel 3 geleistet; es ist so abgefasst, dass es auch isoliert gelesen werden kann. Vorgestellt werden hier vor allem Massnahmen im Bereich Volksschule. Im Exkurs werden ergänzend Massnahmen mit der gleichen Stossrichtung geschildert, die in den Bereichen Berufs- und Hochschulbildung ergriffen worden sind.
2. Im Trendbericht soll auch die Frage beantwortet werden, wie die Empfehlungen von 1993 im Lichte neuerer Forschungsergebnisse einzuschätzen sind. Es geht darum abzuklären, ob die einzelnen Empfehlungen noch aktuell sind und ob sie allenfalls für die Umsetzung zu ergänzen, zu präzisieren oder zu modifizieren wären. Diese Einschätzung liefert das Kapitel 4, das ebenfalls unabhängig vom Rest der Publikation gelesen werden kann. Eiligen Leserinnen

und Lesern, die sich nur für die Quintessenz der erwähnten Einschätzung interessieren, sei das Kapitel 5 empfohlen, in dem eine Bilanz gezogen wird und Perspektiven entwickelt werden.

Das Kapitel 2 stellt die Empfehlungen von 1993 in die oben erwähnte Reihe ähnlich gelagerter EDK-Verlautbarungen und beleuchtet deren Hintergrund.

2. BILDUNGSPOLITISCHE EMPFEHLUNGEN ZUM GESCHLECHTERTHEMA IN DER SCHWEIZ

Schon in den 60er Jahren beschäftigte sich die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) mit der Geschlechterfrage im Bildungswesen. Der so genannte Sputnik-Schock, ausgelöst durch die erfolgreiche Platzierung eines Satelliten im Weltall durch die UdSSR im Jahr 1957, führte im Westen zu einer intensiven Bildungsdiskussion. Man kam unter anderem zum Schluss, in Sachen Demokratisierung der Bildung und Ausschöpfung von Begabungsreserven sei einiges verpasst worden. Die Analyse der Bildungsbenachteiligung in Deutschland führte zur bekannten Formel des «katholischen Arbeiter-Mädchens vom Lande», welche die am stärksten von Bildungsbenachteiligung betroffenen Bevölkerungskreise bezeichnete.

Grundsätze zur Mädchenbildung

Die oben erwähnte Bildungsdiskussion fand auch in der Schweiz ihren Nachhall. Die Untervertretung von Mädchen und jungen Frauen im Bereich der weiterführenden und höheren Bildung war augenfällig und veranlasste die Erziehungsdirektorenkonferenz dazu, im Rahmen der «Kommission für interkantonale Zusammenarbeit im Schulwesen» eine Subkommission «Mädchenbildung» einzusetzen. Diese Subkommission führte in ihrem Bericht die Untervertretung der jungen Frauen in der höheren Bildung auf Probleme in der Volksschule zurück. In etlichen Kantonen konnten Mädchen in Fächern, die für die Promotion in höhere Schulstufen relevant waren, nicht die gleiche Anzahl Unterrichtsstunden besuchen wie Knaben. Diese Ungleichheit ergab sich, weil Mädchen spezifischen Unterricht in Handarbeit und Hauswirtschaft zu absolvieren hatten, der ihr Stundenkonto belastete. Aufgrund des Berichts der Subkommission erliess die EDK 1972 «Grundsätze zur Mädchenbildung», die auf eine *gleichwertige* Volksschulbildung für Mädchen und Knaben abzielten. Sie enthielten folgende Richtlinien:

- Knaben- und Mädchenhandarbeit sollten in gleichem Ausmass entwickelt werden.
- In Stundenplänen und Stoffprogrammen sollte darauf geachtet werden, dass Mädchenhandarbeit und Hauswirtschaftsunterricht nicht mehr auf Kosten der Promotionsfächer erteilt würden.

- Auf der Oberstufe sollten über Wahl- und Freifächer Möglichkeiten der Differenzierung geschaffen werden.

Nicht thematisiert wurden damals die unterschiedlichen Rollenvorstellungen, die dem ungleichen Bildungsangebot für Mädchen und Knaben zugrunde lagen. Die verbreitete bildungspolitische Ausrichtung entsprach dem gesellschaftlich vorherrschenden Rollenmuster, das seine Grundlage in der bürgerlichen Familienkonzeption (Ernährer – Hausfrau) hatte. Die Bildungsgrundsätze orientierten sich somit weiterhin an einem für Mädchen/Frauen und Knaben/Männer unterschiedlichen Programm, dem die Vorstellung unterschiedlicher Wesenszüge von Frauen und Männern zugrunde lag. Diese Konzeption geriet jedoch zunehmend in Widerspruch zur von der Wirtschaft geforderten «Ausschöpfung der Begabungsreserven», d. h. zum steigenden Bedarf an qualifizierten Arbeitskräften beiderlei Geschlechts.

Empfehlungen zu gleichen Ausbildungschancen

Eine Ad-hoc-Kommission überprüfte die Umsetzung der «Grundsätze zur Mädchenbildung» zu Beginn der 80er Jahre. Sie stellte fest, der Mädchenanteil auf der Volksschulstufe und in den allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe II sei angemessen; die jungen Frauen seien in der Berufsbildung und an den Hochschulen jedoch nach wie vor untervertreten. Sie forderte deshalb die *gleiche* Ausbildung für die beiden Geschlechter, dies nicht zuletzt mit Blick auf den neu in der Bundesverfassung verankerten Gleichstellungsartikel, der die Gleichstellung der Geschlechter insbesondere auch in der Ausbildung verlangte. Die entsprechenden Empfehlungen der EDK, unter dem Titel «Gleiche Ausbildungschancen für Mädchen und Knaben», verabschiedet am 30. Oktober 1981, postulierten unmissverständlich, Mädchen und Knaben sei während der obligatorischen Schulzeit dieselbe Ausbildung anzubieten. Im Detail forderten die Empfehlungen:

- identische Lehrpläne und Stundentafeln für Knaben und Mädchen in den Promotionsfächern,
- den ungehinderten Besuch aller angebotenen Pflicht-, Wahl- und Freifächer für beide Geschlechter,
- eine umfassende Erziehung einschliesslich Handarbeit, Werken und Hauswirtschaft für Mädchen und Knaben,
- die Einführung bzw. Ausdehnung der Koedukation auf allen Schulstufen der obligatorischen Schulzeit,
- den Abschied von einseitigen Rollenvorstellungen bei der Entwicklung von

- Lehrplänen, Stundentafeln und Lehrmitteln sowie in der Ausbildung von Lehrpersonen und in der Zusammenarbeit mit Eltern,
- die Öffnung der Ausbildungsgänge für Lehrpersonen für beide Geschlechter und die zentrale Berücksichtigung des Grundsatzes des gleichen Ausbildungsangebots für Knaben und Mädchen als zentrales Thema in dieser Ausbildung,
 - eine Berufswahlvorbereitung, -information und -beratung für beide Geschlechter ausschliesslich nach berufsbezogenen Kriterien.

Mit den Empfehlungen von 1981 vollzog die Bildungspolitik einen Richtungswechsel. Die für Frauen und Männer unterschiedliche Bildungskonzeption wurde aufgegeben zugunsten einer an der prinzipiellen Gleichheit der Geschlechter orientierten Konzeption. Zentrale Elemente dieser Ausrichtung waren gleiche Bildungsinhalte, generalisierte Koedukation und die Vermeidung einseitiger Rollenvorstellungen. Damit wurden die gesellschaftlich sich abzeichnenden Veränderungen im Geschlechterverhältnis und die verfassungsrechtliche Verankerung der Gleichstellung auf der bildungspolitischen Ebene nachvollzogen.

Abbau stereotyper Rollenvorstellungen erweist sich als schwierig

Rund zehn Jahre nach der Verabschiedung der Empfehlungen «Gleiche Ausbildungschancen für Mädchen und Knaben» beauftragte die EDK Anfang der 90er Jahre erneut eine Ad-hoc-Kommission mit der Überprüfung der Umsetzung. Vorgenommen wurden eine Umfrage bei den Kantonen und eine ausführlich Literaturanalyse deutscher und französischsprachiger Forschungsliteratur zum Thema. Die Umfrage bei den Kantonen zeitigte folgende Resultate:

- Die Empfehlungen zum gleichen schulischen Angebot konnten als erfüllt betrachtet werden. In sämtlichen Kantonen waren alle Schulstufen und Schultypen sowohl Mädchen wie auch Knaben zugänglich. Die wenigen Ausnahmen betrafen Privatschulen.
- Im Bereich des Fächerangebots, der Stundendotation, des Lehrplans und der Koedukation ergab sich ein weniger einheitliches Bild. Von den 26 Kantonen bestätigten lediglich 12, in der Volksschule keine Unterschiede im Angebot für die Geschlechter mehr zu machen. Die «kognitiven» Fächer wurden in der grossen Mehrzahl der Kantone für die beiden Geschlechter gleich und koedukativ unterrichtet. In drei Kantonen gab es noch Unterschiede in den Fächern Geometrisches Zeichnen, Geometrie und Physik; in 14 Kantonen bestanden weiterhin Unterschiede im Fach Handarbeiten (z. B. textile Handarbeit für Mädchen und Werken für Knaben) und in 7 Kantonen im Fach Hauswirt-

schaft. Die Mehrbelastung der Mädchen war in den meisten Kantonen ausgeglichen worden, doch in zwei Kantonen bestanden weiterhin Unterschiede in der Stundendotation. Die Koedukation war im Bereich Hauswirtschaft bereits in einer Mehrheit, im Fach Handarbeiten jedoch erst in einer Minderheit der Kantone verwirklicht.

- Was die Vermeidung einseitiger Rollenvorstellungen bei der Entwicklung von Lehrplänen und Lehrmitteln sowie in der Ausbildung von Lehrpersonen anbelangt, kam die Überprüfung zu ernüchternden Ergebnissen. Nur gerade sieben Kantone hatten Massnahmen betreffend Lehrpläne und Lehrmittel ergriffen, und drei davon erwähnten auch Massnahmen in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. Aus den Antworten der Kantone war zu schliessen, dass entweder die Sensibilität für die Problematik stereotyper Rollenvorstellungen fehlte oder dass die Meinung vorherrschte, mit der Einführung der Koedukation sei diese Problematik beseitigt.
- Die Ausbildungsgänge für Lehrpersonen standen im Zeitpunkt der Befragung bis auf wenige Ausnahmen beiden Geschlechtern offen. Die traditionell «weiblichen» Ausbildungsgänge für Kindergarten, textile Handarbeit und Hauswirtschaft wurden aber jeweils nur von wenigen Männern gewählt.
- Im Bereich einer offenen, die Geschlechtersegregation überschreitenden Berufswahlvorbereitung und Berufsberatung zeichnete sich in einigen Kantonen eine Zusammenarbeit mit den Gleichstellungsbeauftragten oder mit entsprechenden Initiativen im Rahmen der Berufsberatung ab.

Nebst Fragen mit direktem Bezug zu den Empfehlungen von 1981 waren auch solche nach der Realisierung schulorganisatorischer Massnahmen gestellt worden, die dem Wandel der Familie und der zunehmenden Erwerbstätigkeit beider Eltern Rechnung trugen. 11 Kantone beantworteten die Frage negativ. In zwei Kantonen bestanden bereits recht gut ausgebaute schulergänzende Betreuungsstrukturen. In 7 Kantonen waren Bestrebungen im Gang (Richtlinien, Vorschläge zu Blockzeiten in Ausarbeitung oder Prüfung) und die übrigen Kantone meldeten entsprechende Entwicklungen in einzelnen Gemeinden.

Zusammenfassend stellte die Ad-hoc-Kommission vor allem hinsichtlich des Abbaus stereotyper Rollenvorstellungen und der Anpassung der Schule an den Wandel der Familie noch beträchtlichen Handlungsbedarf fest. Die im Bericht ebenfalls vorgelegte statistische Analyse zeigte, dass Bildungsunterschiede trotz beträchtlichen Aufholens der Mädchen und Frauen weiter bestanden. Die obligatorische Schulzeit meisterten Mädchen etwas besser als Knaben. Auf der Sekundarstufe II waren junge Frauen vor allem in der Berufsbildung untervertreten, und in noch stärkerem Mass traf dies auf die Tertiärstufe zu. Die Ad-hoc-Kommission stellte fest, die Bildungswege seien nach wie vor stark durch Rollennormen geprägt. Zu deren Überwindung sei die rechtliche Verankerung des Anspruchs auf Gleichstel-

lung ein zwar notwendiger, aber nicht hinreichender Schritt. Um den Verfassungsgrundsatz einzulösen, seien weitere und tiefer greifende Anstrengungen im Bildungswesen unabdingbar.

Die im Bericht der Ad-hoc-Kommission enthaltene Literaturanalyse zeigte anhand von Untersuchungsergebnissen auf, «wie stark die Sozialisationsinstanz Schule die geschlechtsspezifische Entwicklung der Kinder prägt» (EDK 1992, 54). Hier wurden zunächst Studien dargestellt, die nahe legten, dass Koedukation die Rollennormen eher verstärkt als abbaut, und zwar sowohl auf Seiten der Lehrpersonen (geschlechtsspezifische Verzerrung in der Beurteilung) wie auch der Schülerinnen und Schüler (stereotypenkonforme Interessenentwicklung und Verhaltensprägung, Behinderung in der Selbstwertentwicklung). Im Weiteren gingen die referierten Untersuchungen auf verschiedene Aspekte des Schul- und Unterrichtsaltags und die damit verbundenen geschlechtsspezifischen Benachteiligungen ein:

- Schulstrukturen (fehlende Tagesstrukturen, formale Koedukation ohne Reflexion über Unterschiede in Lernvoraussetzungen und Lebensperspektiven zwischen den Geschlechtern);
- Lerninhalte (einseitig auf männliche Interessen ausgerichtete Stoffvorgaben und an männlichen Biografiemustern orientierte Lernzielvorgaben);
- Didaktik (einseitig an der Weltwahrnehmung der Knaben orientierte Unterrichtsgestaltung);
- Lehrmittel (Übervertretung männlicher Identifikationsfiguren und unvoreilhaftige Darstellung von Frauen in Text und Bild, Übermittlung traditioneller Muster der Arbeits- und Rollenverteilung zwischen den Geschlechtern, Ausklammerung weiblicher Leistungen und Lebenswelten);
- Unterrichtssprache (generalisiertes Maskulinum, sprachliches Übergehen von Frauen und damit verbundene Abwertung des Weiblichen);
- Interaktionen zwischen Lehrkräften und Schüler(inne)n (quantitative und qualitative Ungleichbehandlung der Geschlechter, unterschiedliche Zuschreibungen von Begabung und Anstrengung);
- Interaktionen zwischen den Kindern bzw. Jugendlichen (unterschiedliche Interaktionsstile: Präferenz für Kooperation bei Mädchen, für Wettbewerb bei Knaben);
- Gewalt in der Schule (gehäuftes aggressives Verhalten von Knaben gegenüber Mädchen, ausgelöst durch Unterlegenheitsgefühle aufgrund besserer Schulleistungen und grösserer Anpasstheit von Mädchen an schulisch geforderte Verhaltensnormen).

Zusammenfassend wird im Bericht festgehalten: «Mädchen werden im heutigen Unterricht auf vielfältige Weise benachteiligt. Und Mädchen und Buben werden auf ein Rollenbild fixiert, das der heutigen Welt in keiner Weise mehr entspricht»

(EDK 1992, 84). Um dies zu ändern, sei nicht etwa auf Koedukation zu verzichten, sondern der koedukative Unterricht sei bewusst so zu gestalten, dass weder Mädchen noch Buben diskriminiert würden. Zwei Ziele für einen Mädchen und Knaben gleichwertig fördernden Unterricht werden in den Vordergrund gestellt: «Einerseits sind die traditionellen Rollenzuschreibungen für Mädchen und Buben in den Schulstrukturen, in den Stoffplänen, in den Lehrmitteln, in der Sprache und in den stattfindenden Interaktionen zu hinterfragen, damit beiden Geschlechtern eine grössere Rollenfreiheit ermöglicht wird. Andererseits ist die Selbstwertentwicklung der Mädchen und die Sozialkompetenz der Buben gezielt zu fördern» (ebd., 86f.).

In den Schlussfolgerungen nennt der Bericht die folgenden Problemkreise als dringend anzugehen:

- Abschied von den traditionellen stereotypen Darstellungen der Geschlechterrollen in Unterricht und Unterrichtsmitteln, Integration der weiblichen Perspektive, beide Geschlechter berücksichtigender Sprachgebrauch.
- Abbau der Bevorzugung des einen oder anderen Geschlechts durch bestimmte Interaktionsformen (Sprachgebrauch, Aufmerksamkeitsverteilung, Rückmeldungen, Interessenberücksichtigung).
- Bearbeitung der geschlechtsspezifischen Diskriminierung und insbesondere der geschlechtsspezifischen Interaktionsmuster in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen.
- Ausgleich der einseitigen Verteilung von Frauen und Männern im Lehrkörper der verschiedenen Schulstufen.
- Thematisierung und Abbau der stereotypen Berufsbilder und Lebensentwürfe in der Berufs- und Studienwahlvorbereitung. Gleichwertige Auseinandersetzung mit allen Lebensbereichen (Perspektiven für Beruf, Partnerschaft und Kindererziehung den Knaben und den Mädchen ermöglichen).
- Anpassung der Schulorganisation an die veränderten Lebensverhältnisse und gesellschaftlichen Bedürfnisse.
- Einrichtung eines Schwerpunkts mit entsprechenden Ressourcen zum Thema Gleichstellung der Geschlechter in allen Pädagogischen Arbeitsstellen.

Gleichstellung von Frau und Mann im Bildungswesen

Diese Vorschläge der Ad-hoc-Kommission wurden in modifizierter Form in die Empfehlungen der EDK übernommen, die am 28. Oktober 1993 unter dem Titel «Empfehlungen zur Gleichstellung von Frau und Mann im Bildungswesen» verabschiedet wurden (Empfehlungen im Wortlaut siehe Anhang).

In den Empfehlungen wurden zunächst ältere Grundsätze (gleicher Zugang zu allen Ausbildungsgängen für beide Geschlechter, gleiche Ausrichtung und inhaltliche Gestaltung des Bildungsangebotes und Koedukation, gleicher Zugang zu Lehrberufen) bekräftigt und gleichzeitig erweitert. Neben dem gleichen Zugang zur Lehrberufsausbildung soll dort wie auch in der Bildungsverwaltung ein ausgewogenes Geschlechterverhältnis angestrebt werden. Neben der grundsätzlichen Koedukation solle auch seedukativer Unterricht möglich sein, wenn dies die Gleichstellung der Geschlechter fördert. Die Empfehlungen der Ad-hoc-Kommission zur inhaltlichen Unterrichtsgestaltung und zu den Interaktionen im Unterricht wurden nur in sehr knapper Form berücksichtigt. Im Übrigen folgen die Empfehlungen weitgehend den Vorschlägen der Kommission, was die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen, die Berufs- und Studienwahlvorbereitung, die Schulorganisation und die Forschung betrifft.

In den Empfehlungen zur Gleichstellung von Frau und Mann im Bildungswesen von 1993 kommt zum Ausdruck, dass Gleichstellung weder mit einem Paukenschlag zu dekretieren ist noch mit eindimensionalen strukturellen Massnahmen wie der Koedukation verwirklicht werden kann. Die Einführung und Generalisierung der Koedukation wie auch die formale rechtliche Verankerung der Gleichstellung, beide waren sie wichtige Schritte auf dem Weg zur Gleichstellung. Diese kann aber nur über zahlreiche aufeinander abgestimmte Massnahmen auf verschiedenen Ebenen erreicht werden. Wie die Kantone diese Aufgabe nach 1993 anpackten, beschreibt das folgende Kapitel.

3. VORKEHRUNGEN DER KANTONE ZUR VERWIRKLICHUNG DER GLEICHSTELLUNG VON FRAU UND MANN IM BILDUNGSWESEN

Dieses Kapitel basiert auf einer Umfrage, welche die Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung zwischen Dezember 2003 und Oktober 2004 bei allen 26 Kantonen der Schweiz durchgeführt hat. Im Zentrum der Befragung standen die Massnahmen, welche die Kantone zur Umsetzung der EDK-Empfehlungen «Gleichstellung von Frau und Mann im Bildungswesen» vom 28. Oktober 1993 ergriffen haben. Die Fragen an die Kantone waren bewusst sehr offen formuliert worden (siehe Fragebogen im Anhang). Die Kategorisierung, wie sie im übernächsten Abschnitt und in der tabellarischen Zusammenstellung am Schluss des Kapitels erscheint, wurde aufgrund der Antworten vorgenommen. In der tabellarischen Darstellung werden die Kantone in alphabetischer Reihenfolge aufgeführt.

Rechtliche Grundlagen auf nationaler und kantonaler Ebene

Aus bildungspolitischer Sicht wird heute in der Schweiz die formale und die faktische Gleichstellung der Geschlechter gefordert (Lehmann 2003, 26). Die rechtliche Grundlage dafür bieten der Gleichstellungsartikel in der Bundesverfassung¹ und das entsprechende Bundesgesetz über die Gleichstellung von Mann und Frau.²

Auch in vielen Kantonen finden sich in den Schul- oder Bildungsgesetzen Hinweise auf die Gleichstellung der Geschlechter. Wenn sich auch die Formulierungen erheblich unterscheiden, so konnten doch in 13 kantonalen Schul- oder Bildungsgesetzen Vorgaben zur Gleichstellung eruiert werden. Das Luzerner Volksschulgesetz etwa hält explizit fest, dass die Volksschule «die Gleichstellung von Frau und Mann» zu fördern habe (Gesetz über die Volksschulbildung vom 22.

-
- 1 Art. 8, Abs. 3 der Bundesverfassung lautet: «Mann und Frau sind gleichberechtigt. Das Gesetz sorgt für ihre rechtliche und tatsächliche Gleichstellung, vor allem in Familie, Ausbildung und Arbeit. Mann und Frau haben Anspruch auf gleichen Lohn für gleichwertige Arbeit.»
 - 2 Im Bundesgesetz über die Gleichstellung von Mann und Frau wird das Diskriminierungsverbot (Artikel 3) wie folgt präzisiert: «Angemessene Massnahmen zur Verwirklichung der tatsächlichen Gleichstellung stellen keine Diskriminierung dar» (3. Abs.).

März 1999). Ähnlich lautet die Formulierung im Tessiner Schulgesetz: «In particolare la scuola (...) promuove il principio di parità tra uomo e donna (...)» (Legge della Scuola vom 1. Februar 1990). Im Schulgesetz des Kantons Appenzell Ausserrhoden steht geschrieben, dass Bildung und Erziehung u. a. «die Achtung vor dem Mitmenschen, insbesondere vor dem anderen Geschlecht» fördern sollen (Gesetz über Schule und Bildung vom 24. September 2000). Das Bildungsgesetz des Kantons Basel-Landschaft verlangt, dass Schule, Lehrbetriebe und andere Bildungsstätten die «geschlechtliche und kulturelle Identität» der Schülerinnen, Schüler und Auszubildenden zu achten hätten (Bildungsgesetz vom 6. Juni 2002). Die Schwyzer Verordnung über die Volksschulen (vom 25. Januar 1973) hält fest: «Allen Jugendlichen sind ohne Rücksicht auf das Geschlecht, die Konfession, die soziale und regionale Herkunft die gleichen Bildungschancen zu gewährleisten.» Ähnlich formuliert es das Gesetz über das Bildungswesen (vom 17. April 2002) im Kanton Nidwalden: «Schülerinnen und Schüler dürfen nicht aufgrund ihres Geschlechts, ihrer Herkunft oder ihrer Konfession benachteiligt oder grundsätzlich getrennt unterrichtet werden.» Zudem hält das Nidwaldner Gesetz fest, dass die öffentliche Schule Schülerinnen und Schüler gleichermaßen zu fördern habe. Fast analog lautet die Formulierung (von 1984) im Volksschulgesetz des Kantons Zürich: Die Volksschule «fördert Knaben und Mädchen gleichermaßen». Und in der Fassung von 1997 heisst es für die Oberstufe: «Knaben und Mädchen werden dieselben Unterrichtsgegenstände angeboten. Der Unterricht wird für Knaben und Mädchen gemeinsam erteilt, soweit nicht der Lehrplan Ausnahmen vorsieht oder einzelne Unterrichtsprojekte Abweichungen erfordern. Geschlechtsgetrennter Unterricht ist möglich, soweit er die tatsächliche Gleichstellung der Geschlechter fördert.» Das Aargauer Schulgesetz (vom 17. März 1981) hält ebenso wie das Urner Gesetz über Schule und Bildung (vom 2. März 1997) und die jurassische Loi scolaire (vom 20. Dezember 1990) fest, dass Mädchen und Knaben Anspruch auf die gleichen Bildungsmöglichkeiten haben. In den Gesetzestexten des Kantons Genf findet sich die Formulierung: «L'école publique a pour but (...) de tendre à corriger les inégalités de chance de réussite scolaire des élèves» (Genève, Loi sur l'instruction publique, 6. November 1940). Das Schulgesetz des Kantons Basel-Stadt (vom 4. April 1929, in der Fassung des einschlägigen Artikels vom 16. Oktober 1958) und das Unterrichtsgesetz des Kantons Thurgau (vom 1. März 1980) halten beide fest, dass Knaben und Mädchen in der Regel gemeinsam zu unterrichten seien.

Die EDK-Empfehlungen von 1993 und die Massnahmen zu ihrer Umsetzung

Für die kantonale Bildungspolitik relevant sind neben den rechtlichen Vorgaben die Empfehlungen der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdi-

rektoren EDK. Wie erwähnt, hat die EDK letztmals am 28. Oktober 1993 mit den «Empfehlungen zur Gleichstellung von Frau und Mann» zur Geschlechterthematik Stellung genommen. Sie reagierte damit auf die Ergebnisse der in ihrem Auftrag erstellten Bestandesaufnahme «Mädchen – Frauen – Bildung. Unterwegs zur Gleichstellung» (EDK 1992) und entwickelte ähnlich gelagerte Empfehlungen weiter, wie sie bereits die «Grundsätze zur Mädchenbildung» (vom 2. November 1972) und die Empfehlungen «Gleiche Ausbildungschancen für Mädchen und Knaben» (vom 30. Oktober 1981) enthalten hatten.

Die Empfehlungen von 1993 umfassen die folgenden Punkte (sie werden hier zusammenfassend dargestellt; der Wortlaut der Empfehlungen findet sich im Anhang):

1. Grundsätze: gleicher Zugang sowie gleiche Ziele und Inhalte von Ausbildungsgängen für beide Geschlechter; anzustrebendes ausgewogenes Geschlechterverhältnis in Unterrichtsberufen und Verwaltung.
2. Koedukation: Unterricht grundsätzlich koedukativ, Seedukation im Dienste der Gleichstellung aber möglich.
3. Gleichwertigkeit: Lebens- und Berufswelt beider Geschlechter werden in Unterricht und Lehrmitteln offen und vielfältig behandelt, Gleichwertigkeit auch in Kommunikation und Sprachgebrauch.³
4. Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte: Gleichstellung obligatorisches Thema, Lehrpersonen sind zu befähigen, Benachteiligung zu erkennen und zu korrigieren.
5. Berufs- und Studienberatung: Jugendliche so beraten, dass Berufswahl unabhängig von Geschlechterstereotypen möglich wird.
6. Schulorganisation: Vereinbarkeit von Beruf und Familie durch Blockzeiten, Tagesstrukturen usw.
7. Schulentwicklung und Forschung: Kantone fördern Studien und Projekte zur Gleichstellung.

Nacharbeiten zu den Empfehlungen von 1981

Die Bestandesaufnahme der EDK von 1992 zeigte, dass noch nicht alle Kantone die Empfehlungen von 1981 «Gleiche Ausbildungschancen für Mädchen und Knaben» umgesetzt hatten. Es bestand also Nachholbedarf. Einige Kantone haben denn in der aktuellen Umfrage der SKBF auch darauf hingewiesen, dass sie seit 1993 die formelle Gleichstellung erreicht hätten, ein gleiches Unterrichtsangebot

3 Zum Sprachgebrauch hat die EDK bereits am 17. September 1992 Richtlinien erlassen.

für alle zur Verfügung stellten und Koedukation in allen Fächern grundsätzlich eingeführt sei (explizite Hinweise von Appenzell Innerrhoden, Graubünden, Thurgau, Luzern, Uri).

Gleichwertigkeit im Unterricht: Vorgaben in Lehrplänen

In einigen Kantonen wird das Thema Geschlechtergleichstellung in den Leitideen der Lehrpläne angesprochen. Das Spektrum reicht dabei von sehr allgemeinen und knappen Formulierungen bis hin zu ausführlichen Abschnitten unter einem eigenen Titel, welche die in den Empfehlungen der EDK enthaltenen Prinzipien konkretisieren. So heisst es im Solothurner Lehrplan von 1992 in den allgemeinen Leitideen für die Volksschule unter dem Stichwort Menschenbildung:

«Die Volksschule vermeidet eine Fixierung der Heranwachsenden auf bestimmte gesellschaftliche und geschlechtsspezifische Rollen. Aus diesem Grunde hat auch die Volksschule ein gleiches Angebot für Knaben und Mädchen sicherzustellen.»

Im Lehrplan Primarschule des Kantons Basel-Stadt von 1991 findet sich der entsprechende Hinweis ebenfalls in den allgemeinen Leitideen:

«Erziehung zu gemeinschaftsfähigen Individuen heisst daher, die Kinder schon frühzeitig an Spielregeln gewöhnen, sie mit pädagogischen Mitteln in die Gemeinschaft einbinden. Sie beinhaltet auch, Mädchen und Knaben gleichwertig zu fördern, und damit beiden Geschlechtern eine grösstmögliche Rollenfreiheit zu ermöglichen.»

Ausführlicher werden im Kanton Basel-Stadt Geschlechterfragen in den Lehrplänen der Orientierungsschule, der Weiterbildungsschule und des Gymnasiums behandelt. Hier werden auch Hinweise gegeben zur Teambildung unter Lehrpersonen, zur Zusammensetzung von Klassen, zum seeduzierten Unterrichten, zum Sprachgebrauch, zur Darstellung der Geschlechter in Lehrmitteln, zur Berücksichtigung von Schülerinnen und Schülern im interaktiven Geschehen und zum Arbeiten in geschlechterhomogenen Gruppen.

Detailliert wird das Thema Gleichstellung im Berner Lehrplan von 1995 abgehandelt. Ein ganzes Kapitel der «Allgemeinen Hinweise und Bestimmungen» steht unter dem Titel «Gleichstellung von Mädchen und Knaben». Der hervorgehobene Ingress zum Kapitel lautet folgendermassen:

«Gleichstellung von Mädchen und Knaben heisst, beide Geschlechter mit ihren je eigenen Fähigkeiten und Erfahrungen ernst zu nehmen und zu fördern. Mädchen

und Knaben sollen die Möglichkeit erhalten, ihre Wertvorstellungen zu überdenken, sie allenfalls in Frage zu stellen und sich geschlechtsunabhängig an unterschiedlichen Lebensformen zu orientieren. Die Schule bietet zahlreiche Möglichkeiten, das gleichberechtigte Zusammenleben der Geschlechter einzuüben.»

Nach dieser Einleitung werden die Vorbildwirkung der Lehrpersonen und die folgenden Ebenen der Unterrichtsgestaltung angesprochen: Berücksichtigung der Lebensrealitäten beider Geschlechter in Zielen und Inhalten, grundsätzliche Koedukation bei Möglichkeit der Seedukation, Berücksichtigung spezifischer Fähigkeiten und Erfahrungen in Lehrformen und Arbeitsweisen, Thematisierung von Stereotypen und deren Überwindung, Mädchen und Frauen explizit nennender Sprachgebrauch, gleichwertige und vielfältige Darstellung der Geschlechter in Unterrichtsmaterialien, Thematisierung von Verhaltensmustern, Vermeidung von pauschalen Aussagen über die Geschlechter.

Mit kleinen Modifikationen wurden diese Ausführungen in «Weisungen zur Gleichstellung von Mädchen und Knaben in Kindergarten und Volksschule» als Beilage zum Lehrplan des Kantons St. Gallen übernommen.

Im neuen Stufenlehrplan der Sekundarstufe I im Kanton Basel-Landschaft wurde dem Aspekt Geschlechtergleichstellung ebenfalls ein hoher Stellenwert eingeräumt.

Neben den genannten fünf Kantonen (Basel-Landschaft, Basel-Stadt, Bern, St. Gallen und Solothurn) haben laut Umfrage auch die Kantone Appenzell Ausserrhoden, Aargau, Glarus, Schaffhausen und Zürich Grundsätze und Leitideen zur Gleichstellung in den Lehrplänen verankert. Insgesamt machten also 10 Kantone entsprechend lautende Angaben.

Zusätzlich zu den Leitideen haben die Kantone auch bei den Zielformulierungen in den Lehrplänen Aspekte der Gleichstellung berücksichtigt. Zur Illustration werden hier Beispiele aus dem St. Galler Lehrplan angeführt. Im Teilbereich Hauswirtschaft lautet ein verbindliches Grobziel unter dem Stichwort «Zusammenarbeit üben»: «Eigenes und fremdes Rollenverhalten erkennen und überdenken». Unter den möglichen Inhalten werden genannt: «Typisch weiblich – typisch männlich, eigene Familiensituation, Gruppeneinteilungen, Gruppendruck». Als mögliche Bezüge werden «Erwerbsarbeit, Betreuungsarbeit, Freizeit» genannt. Im Teilbereich Individuum und Gemeinschaft erscheinen unter dem Stichwort «Mit Freundschaft und Liebe vertraut werden» die Grobziele «geschlechtsspezifisches Verhalten und geschlechtsspezifische Vorurteile kennen und hinterfragen». Unter dem Stichwort «Berufswahlkompetenz anstreben» lautet ein Grobziel «Arbeiten im Erwerbs- und Betreuungsbereich erkunden und ausführen».

Umsetzungshilfen zu den Lehrplanvorgaben

Um den Lehrpersonen die Umsetzung der in den Leitideen formulierten Vorgaben zur Gleichstellung der Geschlechter zu erleichtern, sind in einigen Kantonen Handreichungen geschaffen worden. So beinhaltet der Berner Lehrplan eine ausführliche Umsetzungshilfe. Dort wird zunächst das Prinzip Gleichstellung geklärt und gegenüber möglichen Missverständnissen (Gleichmacherei, einseitige Anpassung des einen ans andere Geschlecht usw.) abgegrenzt. In den Zielsetzungen heisst es dann, dass Lehrkräfte, die Gleichstellung umsetzen wollen, insbesondere zwei Grundsätze zu beachten hätten:

- «Die Lehrkraft ist sich ihres geschlechtsspezifischen Vorbildes bewusst und handelt dementsprechend.
- Mädchen und Knaben erhalten während des Unterrichts immer wieder Gelegenheit, sich mit ihren geschlechtsspezifischen Erfahrungen auseinanderzusetzen und voneinander zu lernen.»

Es folgen konkretisierende Vorschläge für den Unterrichtsalltag zu den Aspekten Erwartungen, Beurteilung, Interaktionen, Sprache, Lehrmittel, Lernzugänge und Unterrichtsatmosphäre.

Im Jahre 1998 erarbeitete der damalige Zentralschweizerische Beratungsdienst für Schulfragen (heute Bildungsplanung Zentralschweiz) für die Region eine Literaturliste für den geschlechtergerechten Unterricht. «Alles klara», wie der Titel dieser Broschüre lautet, enthält kommentierte Hinweise auf Unterrichtshilfen, Materialien und Hintergrundliteratur für Lehrpersonen und soll damit «bei der Beantwortung von Fragen und der Umsetzung von Themen» helfen. Die Materialien werden nach Fächern geordnet aufgeführt, und es werden mögliche Bezüge zu anderen Fächern aufgezeigt. Der Leitfaden zeigt exemplarisch für das Fach Geschichte, wie Lehrerinnen und Lehrer in Übereinstimmung mit dem offiziellen Lehrplan Frauen und ihre Leistungen zum Thema machen können.

Für die französischsprachigen Kantone gab die regionale Konferenz der Gleichstellungsbeauftragten (Conférence latine des déléguées à l'égalité des droits entre femmes et hommes) im Jahre 1997 einen Ordner mit Unterrichtshilfen heraus («Apprendre l'égalité»). Er soll jenen Lehrpersonen dienen, die Gleichstellung im Unterricht zum Thema machen wollen. Die Unterlagen machen deutlich, dass dies in allen Fächern zu allen möglichen Themen geschehen kann. «Apprendre l'égalité» unterstützt die Lehrpersonen mit zahlreichen Ideen für die Unterrichtsgestaltung, ergänzt sie mit didaktischen Hinweisen und liefert oft auch gleich die nötigen Vorlagen zum Kopieren mit.

Als jüngstes Beispiel sei hier ein «Materialienkoffer» (Bader & Häseli 2004) genannt, der im Auftrag der Fachstelle für die Gleichstellung von Frauen und Männern im Kanton Aargau realisiert und veröffentlicht wurde. Der «Materialienkoffer für einen geschlechterbewussten Unterricht» soll auf der Kindergarten- und der Primarschulstufe zum Einsatz kommen und Lehrpersonen und Kinder an Themen wie «geschlechtstypische Rollenzuteilung und Rollenvielfalt» oder «Begabungszuschreibungen und beruflich-familiäre Zukunftsvorstellungen» heranführen.

Berücksichtigen wir auch die regional erstellten Handreichungen, können wir davon ausgehen, dass 14 Kantone (6 Kantone und das Oberwallis in der Region Zentralschweiz, 6 Kantone der Westschweiz und die Kantone Aargau und Bern) über Handreichungen verfügen, die den Lehrpersonen die Umsetzung von Gleichstellungsgrundsätzen im Unterricht erleichtern. Darüber hinaus wurden in den Kantonen Basel-Landschaft, Basel-Stadt und im Tessin Publikationen zur Sensibilisierung von Lehrpersonen erstellt (siehe nächsten Abschnitt).

Publikationen zur Sensibilisierung

Geschlechtergleichstellung sei eine Frage von Einstellungen und Haltungen, betonen mehrere Antwortende in der Umfrage der SKBF bei den Kantonen. Um diese Einstellungen zu beeinflussen, wurden denn auch in verschiedenen Kantonen eigene Publikationen erstellt. Als Beispiel sei der Kanton Luzern erwähnt, dessen Amt für Volksschulbildung im Mai 2004 unter dem Titel «Coole Mädchen – nette Jungs» ein Themenheft zur geschlechterbezogenen Pädagogik veröffentlicht und im Schulbereich verbreitet hat (Luzern, Amt für Volksschulbildung 2004). In andern Kantonen wurden Themennummern der jeweiligen Schulblätter gestaltet (z. B. Basellandschaftliche Schulnachrichten 5, 1996 oder Scuola Ticinese Nr. 254, 2003). Schliesslich sind auch einzelne Beiträge zum Thema in Schulblättern erschienen. Erwähnt sei etwa der Bericht zweier Lehrpersonen zum seedukativen Unterricht im gemeinsamen Schulblatt der Kantone Ob- und Nidwalden (Meier & Jenni 2004).

In den Biblio- und Mediotheken von Ausbildungsstätten für Lehrpersonen oder didaktischen Zentren, aber auch von Gleichstellungsbüros findet sich spezifische Literatur zum Thema der Gleichstellung im Bildungswesen. Einige Kantone verweisen in ihren Antworten auf diese Ressourcen für interessierte Lehrpersonen.

Gleichwertigkeit im Unterricht (Lehrmittel)

Laut EDK-Empfehlungen soll im Unterricht und in den Unterrichtsmitteln die Lebens- und Berufswelt beider Geschlechter offen und in ihrer Vielfalt behandelt

werden. Wieweit dieses Postulat von einzelnen Lehrpersonen im Unterricht umgesetzt wird, konnte mit dem Mittel der Umfrage bei den Kantonen selbstverständlich nicht erfasst werden. Einige Antwortende wiesen darauf hin, dass mit der Teilautonomisierung von Schulen auch der pädagogische Gestaltungsspielraum dieser Schulen vergrössert und die Verantwortung für derartige Aufgaben an die Schulen delegiert worden sei.

Von den zuständigen Stellen wird aber darauf geachtet, dass die Geschlechter in den Lehrmitteln in ausgewogener, nicht stereotyper Weise in Wort und Bild dargestellt werden. Das Prinzip gilt in diesem Bereich bei der Auftragserteilung an Autorinnen und Autoren, bei der eigenen Produktion (z. B. des Lehrmittelverlags) und bei der Auswahl von Lehrmitteln durch die zuständigen Kommissionen. Dabei wird in der Regel nach einer Kriterienliste verfahren. Dank einer Initiative der Büros für die Gleichstellung von Frau und Mann verfügt das französische Sprachgebiet schon seit längerem über einen entsprechenden Führer für die Herstellung von Lehrmitteln und das Auffinden von Quellen für den geschlechtergerechten Unterricht in verschiedenen Fachbereichen (Moreau 1994). Ende der 90er Jahre haben die deutschschweizerischen Gleichstellungsbüros nachgezogen und aufgrund einer Analyse von Sprachlehrmitteln Standards und einen Leitfaden für die Erarbeitung neuer Lehrmittel herausgegeben (Schweizerische Konferenz der Gleichstellungsbeauftragten 1999). Das jüngste Produkt mit dieser Stossrichtung ist 2004 beim Lehrmittelverlag des Kantons Zürich erschienen. Es handelt sich um einen Leitfaden zur Erarbeitung von geschlechtergerechten Lehrmitteln. Der Leitfaden orientiert sich an den Standards des Zürcher Bildungsrates (siehe weiter unten) und umfasst zahlreiche kommentierte Beispiele aus den einzelnen Fachbereichen. Auch das Thema der Illustrationen wird angesprochen (Ryter et al. 2004).

Sieben Kantone verweisen in der Umfrage auf den Aspekt Lehrmittel und geben zum Teil an, Kriterien für deren Auswahl oder Erarbeitung aufgestellt zu haben (Sankt Gallen, Schaffhausen, Zürich, Bern, Luzern, Genf, Neuenburg).

Sprachgebrauch

Am 17. September 1992 hatten die Erziehungsdirektoren der deutschsprachigen Kantone «Richtlinien zur sprachlichen Gleichbehandlung von Frau und Mann» erlassen, auf die in den Empfehlungen zur Gleichstellung von 1993 nochmals verwiesen wurde. Die Richtlinien zielten darauf ab, den Sprachgebrauch so zu verändern, dass Frauen und Männer in gleicher Weise angesprochen werden.

In den offiziellen Dokumenten der Bildungsverwaltung (Schulgesetze, Verordnungen, Lehrpläne usw.) lässt sich denn auch beobachten, dass vermehrt Doppel-

nennungen («Schülerinnen und Schüler») oder neutrale Ausdrücke (Lehrende, Jugendliche usw.) verwendet werden. Allerdings gibt es auch nach 1992 erlassene Gesetze, die sich nicht nach diesen Regeln richten oder einen so genannten Generalartikel beinhalten, in dem festgehalten wird, dass die männlichen Bezeichnungen («Schüler», «Lehrer») für Personen beider Geschlechter Gültigkeit hätten.

Viele der antwortenden Kontaktpersonen der Kantone weisen auf die Verbreitung bzw. Durchsetzung der Richtlinien zum Sprachgebrauch in ihrem Einflussbereich hin. Da sie aber bereits vor den Empfehlungen zur Gleichstellung von 1993 erlassen wurden, ist ihre Umsetzung nicht Gegenstand der vorliegenden Bestandesaufnahme.

Angebote in der Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

Die am häufigsten ergriffenen Massnahmen zielen auf die Sensibilisierung von Lehrpersonen und anderen im Bildungswesen tätigen Fachleuten ab und streben die Steigerung der Genderkompetenz von Lehrpersonen an. Sie drücken sich in Angeboten der Fort- und Weiterbildungsstellen für Lehrpersonen aus. Diese Institutionen bieten regelmässig Kurse zu allgemein pädagogischen oder zu methodisch-didaktischen Aspekten der Umsetzung von Gleichstellung im Unterricht an.

Dabei werden verschiedene Wege beschritten. In einzelnen Kantonen (etwa in Luzern) wird neben dem freien Angebot in der Weiterbildung von Lehrpersonen viel Wert auf die Sensibilisierung und Schulung von Schlüsselpersonen und Kaderleuten gelegt (Schulentwicklung, Schulaufsicht, Verwaltung, Politik, Ausbildung der Ausbilder[innen], Schulleitungen), für die eigens Tagungen und Workshops organisiert werden. Im Kanton Bern wurde 1996 an der Zentralstelle für Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung ein Projektteam eingesetzt, mit dem Auftrag, Weiterbildungen zur Umsetzung des Lehrplanauftrags Gleichstellung auszuarbeiten. Das Projektteam wandte sich mit seinem Kursangebot an Lehrpersonen und Kollegien. Aufgrund mangelnder Nachfrage wurde ein neuartiges Angebot unter dem Titel Pilotklasse geschaffen. Im Rahmen dieses niederschweligen Angebots arbeiten jeweils zwei Mitglieder des Projektteams, eine Frau und ein Mann, während zweier Halbtage in einer Klasse zum Geschlechterthema und lassen sich von den Lehrpersonen gezielt beobachten. So erhalten die Lehrpersonen Hinweise zur Geschlechterdynamik in der Klasse und Impulse für die eigene Arbeit. Dieses Angebot erwies sich als sehr erfolgreich und liess auch die Nachfrage nach Kursen, Beratung und massgeschneiderter Weiterbildungsarbeit mit Kollegien steigen. Die Arbeit des Projektteams gibt auch Anstoss zu Entwicklungsprozessen und wird bisweilen zum integrierten Bestandteil von Schulentwicklungsprojekten.

Die Mehrheit der Kantone (18) weisen in der Umfrage explizit auf Angebote zum Thema Gleichstellung im Rahmen der Weiterbildung für Lehrpersonen hin.

Offene Berufswahlvorbereitung

Berufswahlvorbereitung ist eine schulische Aufgabe, die für die Gleichstellung der Geschlechter unmittelbar bedeutsam ist. Entsprechend setzen laut unserer Umfrage viele Kantone hier einen Schwerpunkt. Dabei geht es zum einen um die Berufsinformation, welche von Berufsinformationszentren oder Berufs- und Studienberatungsstellen zur Verfügung gestellt wird. Zum andern geht es um die konkreten Herangehensweisen der Beratungsstellen im Umgang mit den Interessen und Suchstrategien der ratsuchenden Jugendlichen. Das eigentliche schulische Kerngeschäft aber ist der Berufswahlunterricht. Dort sollen die Jugendlichen Gelegenheit haben, sich mit ihren Zukunftsvorstellungen, Berufswünschen und Lebensplänen auseinander zu setzen.

Wie die Forschung gezeigt hat, liegt hier ein entscheidender Angelpunkt, an dem Geschlechterstereotype ihre Wirkung nach wie vor massiv entfalten können (siehe Hurni & Stalder 1994; Grünewald-Huber 1997). Damit Jugendliche eine Schul- und Berufswahl unabhängig von geschlechtsspezifischen Vorurteilen treffen können, wie es die EDK-Empfehlungen postulieren, muss der Berufswahlunterricht Gelegenheiten bieten, gängige Rollenmuster zu hinterfragen, alternative Möglichkeiten der Lebensgestaltung kennen zu lernen und auch in geschlechtsuntypischen Berufsfeldern zu schnuppern. Um solche Auseinandersetzungen und Suchbewegungen anzuregen, sind in den letzten Jahren vielfältige Materialien erarbeitet worden, die in den Schulen rege genutzt werden. In diesem Bereich sind vor allem die Gleichstellungsbüros aktiv geworden.

Das Büro für die Gleichstellung von Frau und Mann der Stadt Zürich hat eine Reihe von Heften jeweils für Mädchen, Knaben und Eltern herausgegeben, die auch in die wichtigsten Sprachen der Migration übersetzt wurden (Zürich, Büro für die Gleichstellung von Frau und Mann 1995). Die Schweizerische Konferenz der Gleichstellungsbeauftragten publizierte 1996 ebenfalls eine Hefereihe unter dem Titel «Zug um Zug. Mädchen und Jungen – auf zu einer offenen Berufswahl». Der von der Conférence latine des déléguées à l'égalité 1997 herausgegebene Ordner «Apprendre l'égalité» enthält ein Kapitel zum Thema «Choisir un métier» mit zahlreichen Unterrichtsvorschlägen. Ein neueres Produkt dieser Art ist die von der Fachstelle für Gleichberechtigungsfragen im Kanton St. Gallen und der Fachstelle für die Gleichstellung von Frauen und Männern von Appenzell Ausserrhodens 2001 veröffentlichte Broschüre «Neue Horizonte in Sicht», die Arbeitsblätter für den Berufswahlunterricht enthält.

Das von der Schweizerischen Konferenz der Gleichstellungsbeauftragten im Rahmen der Lehrstellenbeschlüsse 1 und 2⁴ lancierte Projekt 16+ umfasst ebenfalls einige Teilprojekte zur Berufswahl. So wurde eine Projektwoche mit speziellen Angeboten für Mädchen und Knaben ausgearbeitet (Avanti), eine CD-ROM mit Berufsinformationen erstellt (Cybilla), Videos über junge Berufsfrauen und -männer in untypischen Berufen gedreht (Junge Berufsfrauen [Berufsmänner] mit Perspektiven) und Unterlagen für Schnupperlehren bereitgestellt (Schnuppern ohne Grenzen). Unterrichtseinheiten, die zeigen, dass Technik und Informatik keine Männersache sind, stehen ebenso zur Verfügung (Bits and bytes for girls) wie Unterrichtsideen für die ersten Schritte zur Berufswahl (Die Reise). Um die Zusammenarbeit mit Eltern im Zusammenhang mit der Berufswahl zu erleichtern, wurden weitere Unterlagen geschaffen (Teamwork Berufswahl). Schliesslich rief das Projektteam den nun alljährlich stattfindenden Tochtertag ins Leben, in dessen Rahmen Mädchen den Arbeitsplatz und die Tätigkeit ihrer Väter (oder Mütter) kennen lernen können, während Knaben sich in der Klasse mit Gleichstellungsfragen beschäftigen (siehe dazu auch den Exkurs «Massnahmen in den Bereichen Berufs- und Hochschulbildung» in diesem Bericht).

In den Kantonen wurde und wird rege auf diese von den Gleichstellungsbüros ausgearbeiteten Projekte und Materialien zurückgegriffen. Von den 19 Kantonen, die in der Umfrage Massnahmen für eine offene Berufswahl als Beitrag zur Umsetzung der EDK-Empfehlungen nennen, weisen 11 explizit auf mindestens eines der Projekte von 16+ hin. Insbesondere der Tochtertag scheint bei den Kantonen auf grosse Akzeptanz zu stossen. Im Kanton Waadt wurde das Konzept dergestalt verändert, dass auch Knaben Erkundungen in der Arbeitswelt machen, indem sie eine weibliche Bezugsperson in einem «Frauenberuf» begleiten. Andere Kantone haben teilweise in bilateraler Kooperation eigene Projekte lanciert und sie ebenfalls über den Lehrstellenbeschluss 2 oder über andere Programme finanziert (z. B. Basellandschaft und Basel-Stadt mit einem Projekt «Mädchen werden Informatikerinnen»). Auch die von den Hochschulen organisierten speziellen «Mädchentechniktage» oder ähnliche Informationsveranstaltungen für Sekundarschülerinnen oder Gymnasiastinnen werden von den Kontaktpersonen in einigen Kantonen genannt. Erwähnenswert ist in diesem Zusammenhang auch ein Vorbereitungsjahr

4 «Bundesbeschluss über die Finanzierung der Massnahmen zur Verbesserung des Lehrstellenangebotes für die Ausbildungsjahre 1997, 1998 und 1999» vom 30. April 1997 (LSB 1) und «Bundesbeschluss über die Finanzierung der Massnahmen zur Verbesserung des Lehrstellenangebotes und zur Entwicklung der Berufsbildung» vom 8. Juni 1999» (LSB 2). Neben der Erhöhung des Lehrstellenangebotes ging es vor allem im LSB 2 auch darum, strukturelle Probleme des Lehrstellenmarkts zu beheben, die tatsächliche Gleichstellung der Geschlechter zu fördern sowie eine Brücke zum revidierten Berufsbildungsgesetz zu schlagen.

für junge Frauen, die sich für den Beruf als Ingenieurin interessieren, wie es an der Haute école d'ingénieur-e-s et de gestion du Canton de Vaud (HEIG-VD) durchgeführt wird (siehe www.future-ingenieure.ch). Das als Praktikum anerkannte Vorbereitungsjahr ermöglicht es den Teilnehmerinnen, sich als Ingenieurin zu erleben und ihren Berufswunsch zu festigen (Puipe 2005, 19)

Schulorganisation

Die EDK-Empfehlungen zur Gleichstellung stipulieren, dass die Schulorganisation in flexibler Weise die Vereinbarkeit von Beruf und Familie für Mütter und Väter ermöglicht. Als Massnahmen werden genannt: Blockzeiten, Mittagsverpflegung, Aufgabenhilfe, gleitende Aufnahmezeiten, Tagesschulen und flexible Anstellungsbedingungen für Lehrpersonen mit Familienpflichten.

Der Datenbank des Informationsdienstes der Erziehungsdirektorenkonferenz⁵ (Stand Ende 2002) ist zu entnehmen, dass in 24 von 26 Kantonen Regelungen zu *Blockzeiten* bestehen. Allerdings sind diese Blockzeiten je nach Gemeinde oder Schule unterschiedlich geregelt und dauern in manchen Kantonen nur gerade zwei oder drei Stunden bzw. Lektionen oder gelten nur an zwei bis vier Halbtagen pro Woche. Von den 18 Kantonen, die Angaben über den Grad der Einführung machen können, geben 9 an, bei ihnen funktionierten alle Primarschulen mit Blockzeiten. 20 der 26 Kantone geben an, es würden Mittagstische angeboten. Allerdings ist auch hier der Deckungsgrad bescheiden. Es sind einzelne Gemeinden, Schulstandorte oder private Organisationen, die Mittagstische anbieten. Ein relativ hoher Deckungsgrad wird dort erreicht, wo Kinder lange Schulwege haben und eine Heimkehr über Mittag unzumutbar wäre. Eine interessante Aussage zum Zusammenhang zwischen den beiden Massnahmen (Blockzeiten und Mittagstisch) stammt aus dem Kanton St. Gallen, wo darauf hingewiesen wird, dass ohne umfassende Blockzeiten die Mittagstische kaum genutzt würden. In elf Kantonen gibt es *Tagesschulen*, wobei sechs Kantone präzisieren, dass es sich dabei um eine einzige Schule auf dem Kantonsgebiet handle. Drei weitere Kantone beziffern den Deckungsgrad auf etwa 3%.

Einige Kantone haben auch in der Umfrage Stellung zum Thema Schulorganisation genommen. Im Kanton Basel-Landschaft sieht das neue Bildungsgesetz vor, dass die Schulträger bei Bedarf einen Mittagstisch anbieten. Die Gemeinden füh-

5 Für detaillierte Angaben siehe www.edk.ch → Das schweizerische Bildungswesen → Grundlegende Informationen zum Bildungswesen in der Schweiz und im Fürstentum Liechtenstein.

ren selbständig alle drei Jahre Bedarfsabklärungen durch. In der Antwort aus dem Kanton Basel-Stadt wird auf das neue Gesetz zur Tagesbetreuung hingewiesen, welches das Angebot an Betreuungsplätzen dem Bedarf weiter annähern will. Im Kanton Neuenburg ist eine Motion zur besseren Vereinbarkeit von Familien- und Erwerbsarbeit hängig; sie verlangt das Einrichten von Blockzeiten, ein grösseres Angebot an ausserschulischen Betreuungsplätzen sowie Aufgabenhilfe. Zudem ist im Jahre 2001 eine Volksinitiative angenommen worden, die ebenfalls auf die Vergrösserung des Angebotes an Betreuungsplätzen zielte.

In diesem Zusammenhang ist hinzuweisen auf ein Programm des Bundes, das «Finanzhilfen für familienergänzende Kinderbetreuung» zur Verfügung stellt. Es handelt sich dabei um ein auf acht Jahre befristetes Impulsprogramm, das die Schaffung zusätzlicher Plätze für die Tagesbetreuung von Kindern fördern soll. Eine erste Bilanz nach einem Jahr Laufzeit zeigte den grossen Bedarf; 462 Beitragsgesuche wurden im Rahmen des Programmes eingereicht. 167 davon betrafen Einrichtungen für schulergänzende Betreuung.

Schulentwicklung und Forschung

Die Empfehlungen der Erziehungsdirektorenkonferenz zur Gleichstellung legen den Kantonen nahe, Studien und Projekte zu fördern, die zur Gleichstellung von Frau und Mann im Bildungswesen beitragen.

Sieben Kantone (Appenzell Ausserrhoden, Graubünden, Aargau, Bern, Basellandschaft, Genf, Jura) geben in der Antwort auf die Umfrage an, dass Gleichstellung zu den Querschnittsaufgaben im Bildungswesen gehöre.

Speziell erwähnt werden sollen hier jene Kantone, die in der Umfrage angegeben haben, ihre Gleichstellungsarbeiten aufgrund eines internen Berichts bzw. einer Bestandesaufnahme zum Thema konzipiert zu haben. Vier Kantone – Zürich, Luzern, Obwalden und Waadt – weisen explizit ein solches Vorgehen aus; im Kanton Aargau wurde dieses Vorgehen für die kantonalen Schulen gewählt.

Der Kanton Zürich liess von der kantonalen Fachstelle für Gleichberechtigungsfragen (FFG) einen Bericht zur «Förderung von Mädchen und Knaben in der Zürcher Volksschule» erarbeiten (2002). In der Folge erliess der Bildungsrat Qualitätsstandards zur Verankerung der Gleichstellung der Geschlechter im Zürcher Bildungswesen (2003). Diese Standards werden unter anderem bei der Lehrmittelproduktion, im Rahmen der Schulqualitätssicherung und in der Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen umgesetzt.

Im Kanton Luzern wurde 1993 ein Konzept «Gleichstellung von Mädchen und Knaben im Schulsystem» von einer internen Arbeitsgruppe erstellt. Nach diesem Konzept wurden eine Checkliste zum Stand der Verwirklichung von Gleichstellungsanliegen im Kanton und eine Prioritätenliste für die Weiterarbeit zur Gleichstellung im Departement erarbeitet. Die Prioritätenliste ging zur Umsetzung an sämtliche Dienststellen. Die Arbeitsgruppe hat aufgrund dieser Prioritätenliste zahlreiche Veranstaltungen (für Bildungskader, Schulleiter[innen], Lehrpersonen, Schulpflegen und Eltern) und Publikationen realisiert. Nach acht Jahren (2001) hat die Arbeitsgruppe die Umsetzung des Konzeptes überprüft, Fortschritte verzeichnet, Lücken eruiert und weiteren Handlungsbedarf formuliert. Diese Bilanz wurde wiederum den Dienststellen zur Verfügung gestellt.

Im Jahr 1999 erarbeitete das Bildungs- und Kulturdepartement des Kantons Obwalden ein Bildungskonzept, das auch eine Gegenüberstellung von Ist- und Soll-Zustand im Bereich Chancengleichheit von Mädchen und Knaben und eine Liste möglicher Massnahmen enthält.

Im Kanton Waadt erstellte das Gleichstellungsbüro einen Bericht zur Gleichstellung der Geschlechter in der Schul- und Berufsbildung und formulierte Empfehlungen, die jenen der EDK noch einmal Nachdruck verliehen (Waadt, Bureau cantonal de l'égalité entre les femmes et les hommes 2002).

Eine Arbeitsgruppe hat im Kanton Aargau einen Bericht zur «Gleichstellung von Frau und Mann an kantonalen Schulen» mit integriertem Massnahmenplan erstellt. Darauf stützte sich der Regierungsrat, als er im Januar 1999 die kantonalen Schulen anwies, in eigener Verantwortung die für sie geeigneten Massnahmen umzusetzen, in ihrer Jahresplanung gleichstellungsrelevante Ziele zu formulieren und über deren Erreichung jeweils Bericht zu erstatten.

Standards

Standards zur Gleichstellung können dazu dienen, auf kantonaler Ebene die Empfehlungen der EDK zu präzisieren und ihnen einen gewissen Grad an Verbindlichkeit zu verleihen.

Im Kanton Zürich erliess der Bildungsrat 2003 eine Reihe von Standards zur Gleichstellung. Sie fassen auf dem oben bereits erwähnten Bericht der kantonalen Fachstelle für Gleichberechtigungsfragen und wurden mit der Verabschiedung durch den Bildungsrat verbindlich. Die 10 Standards sind nach Wirkungsbereichen gegliedert und lauten wie folgt:

Qualitätsstandards zur Verankerung der Gleichstellung der Geschlechter im Zürcher Bildungswesen

A. Lerninhalte

- In Sprache, Texten und Bildern werden beide Geschlechter gleichwertig behandelt.
- Lehrpläne, Lehrmittel und Lerninhalte orientieren sich an den Interessen beider Geschlechter und zeigen Frauen und Männer, Mädchen und Knaben in zeitgemässen, vielfältigen Rollen.
- Lehrpersonen sensibilisieren Schülerinnen und Schüler dafür, geschlechtsspezifische Stereotype und Diskriminierungen zu erkennen und aufzubrechen.

B. Unterricht

- Mädchen und Knaben kommen im Unterricht quantitativ und qualitativ ausgewogen zum Zug.
- Lehrpersonen fördern Mädchen und Knaben geschlechterbewusst und methodisch gezielt.

C. Schulentwicklung und Bildungsperspektiven

- Bildungsverantwortliche nehmen Gleichstellung als Querschnittaufgabe wahr.
- Frauen und Männer sind auf allen Hierarchiestufen und in allen Gremien möglichst ausgewogen vertreten.
- Der Stand der Gleichstellung wird regelmässig in der Qualitätssicherung überprüft.

D. Aus- und Weiterbildung

- In der Ausbildung ist sichergestellt, dass alle Lehrpersonen Genderkompetenzen erwerben und diese vermitteln können.
- In der Weiterbildung ist der Umgang mit Heterogenität und Geschlechterdifferenz fester Bestandteil des Angebots und als Querschnittsthema etabliert.

Im Kanton Basel-Stadt wurden von der Fachgruppe für Gleichstellung und Genderbewusstsein an den Basler Schulen («Drehscheibe») im Jahr 2000 praktisch gleich lautende «Qualitätsstandards zur Gleichstellung für den Unterricht» erarbeitet. Diese Vorarbeiten dienten als Grundlage für die Lancierung eines Projekts, dessen Ziel es ist, die Gleichstellungs- und Genderperspektive in die an den Schulen angelaufenen Diskussionen zur Schulqualität einzubringen («Love me gender – Gleichstellung an Basler Schulen», siehe unten, Projekte).

Projekte

Wie erwähnt, legten viele Kantone bei der Umsetzung der EDK-Empfehlungen besonderes Gewicht auf die Berufswahlvorbereitung. Viele Antwortende wiesen auf die Frage nach konkreten Umsetzungsprojekten zur Gleichstellung auf Projekte hin, die in engem Zusammenhang mit Berufswahl und Lebensplanung stehen. Sie sollen hier nicht noch einmal erwähnt werden. Andere Kontaktpersonen merkten zu dieser Frage an, dass sie vom Kanton her keinen Überblick über Projekte an einzelnen Schulen hätten. Die hier folgende Zusammenstellung kann also lediglich exemplarisch auf einige projektartige Umsetzungen hinweisen.

- Im Rahmen der Integration von Computern in den Schulen stockte der Kanton St. Gallen sein Kader für Informatikkurse auf und bot zu diesem Zweck einen speziellen Ausbildungsgang für Frauen an. Das gleiche gilt für den Kanton Neuenburg.
- In der Antwort des Kantons Zürich wird als Beispiel einer Umsetzung der kantonalen Qualitätsstandards zur Gleichstellung ein Projekt an einer Oberstufenschule erwähnt. Diese Schule wählte für das Schuljahr 2002/03 das Thema «Mädchen sind anders – Jungen auch» zum Jahresschwerpunkt. Das Thema wurde, abgestützt auf eine Zielvereinbarung, je nach Jahrgangsteam, Lehrperson und Fach unterschiedlich umgesetzt. Die Schule suchte dazu die Zusammenarbeit mit einer Suchtpräventionsstelle und einem Jugendtreff. Die Jugendlichen der 7. Klassen hatten Gelegenheit, sich anhand von Rollenspielen, Theatersequenzen und Improvisationen mit Geschlechterzuschreibungen und Geschlechtsidentität auseinander zu setzen. Die 8. Jahrgangsstufe führte eine geschlechtergetrennte Projektwoche durch, bei der es um die Beschäftigung mit der eigenen Geschlechtsrolle ging. Die Jugendlichen der 9. Klassen setzten sich im Laufe des Jahres mit verschiedenen Formen der Gewalt und dem eigenen Gewaltpotenzial auseinander. Als Wirkung der Aktivitäten zum Jahresthema konstatierten die Lehrpersonen ein gestiegenes Selbstvertrauen bei Schülerinnen und Schülern. Der Schwerpunkt wurde fest ins Schulprogramm übernommen. So erscheint das Ziel der gleichwertigen Förderung von Mädchen und Knaben im Leitbild der Schule. Es wird eine Gender-Dokumentation erstellt, die allen Lehrpersonen zur Verfügung steht. Das Team bemüht sich um geschlechterbewussten Sprachgebrauch und eine geschlechtergerechte Unterrichtsgestaltung. Schliesslich werden phasenweise geschlechtergetrennte Unterrichtseinheiten fest eingeführt (Ott 2004).
- In der Antwort des Kantons Basel-Landschaft wird auf die Erarbeitung des neuen Lehrplans verwiesen, bei der dem Genderaspekt besondere Beachtung zukam und Fachpersonen zu Gleichstellungsfragen einbezogen wurden.
- Das Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt lancierte 2002 das Projekt «Love me gender – Gleichstellung an Basler Schulen». Im Rahmen dieses

Projektes sollte die Genderperspektive in Qualitätsentwicklungsprozesse in Schulen einfließen. Lehrpersonen, Schulen oder ganze Schulstufen konnten in Leitbilddiskussionen, Qualitätszirkeln oder bei ähnlichen Gelegenheiten die Genderthematik bearbeiten und erhielten fachliche und prozessorientierte Unterstützung (Kern 2005).

- Das Projekt «Höhere Unterrichtsqualität durch Genderkompetenz im Unterricht» wird von der Stelle für Forschung und Entwicklung der Berner Lehrerinnen- und Lehrerbildung finanziert. Es umfasst eine Weiterqualifizierung von Dozierenden und Praxislehrpersonen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und soll zu einem weiteren Anschub und einer breiten Verankerung der Thematik in der Ausbildung künftiger Lehrpersonen beitragen.
- Die für den Kanton Luzern antwortende Fachperson verwies auf Projekte einzelner Schulen zur Bubenarbeit, von denen sie allerdings vermutete, dass sie eher im Zusammenhang mit Gewaltprävention denn mit Geschlechtergleichstellung durchgeführt worden seien.
- Auch der Antwort aus dem Kanton Obwalden lässt sich entnehmen, dass in einzelnen Schulen Projekte zur Bubenarbeit durchgeführt worden sind.
- Seitens des Kantons Schwyz wird erwähnt, an der privaten Mittelschule Theresianum Ingenbohl werde der Thematik besondere Aufmerksamkeit geschenkt.
- Verschiedene Kantone aus dem französischsprachigen Landesteil haben in der Umfrage darauf hingewiesen, dass der Ordner «Apprendre l'égalité» überarbeitet und neuen didaktisch-methodischen Anforderungen angepasst werde.
- Im Kanton Genf beschäftigte man sich zur Zeit der Befragung mit der Frage, wie Väter und Mütter gleichermaßen in die Zusammenarbeit mit der Schule einbezogen werden können. Um den Müttern (insbesondere Migrantinnen) die Partizipation zu erleichtern, werden da und dort Hütedienste für kleinere Kinder angeboten und Übersetzerinnen bzw. Übersetzer beigezogen.
- Im Kanton Wallis lancierte das Gleichstellungsbüro zusammen mit der Pädagogischen Hochschule eine Machbarkeitsstudie. Abgeklärt werden soll die Akzeptanz gegenüber einem «Wandersystem», in dem spezialisierte Lehrpersonen von Klasse zu Klasse wandern und dort Unterrichtssequenzen zum Thema Gleichstellung durchführen (Darbellay Métrailler 2005).
- Die Antwort des Kantons Tessin macht auf ein Ausbildungsprojekt aufmerksam, das vom Schweizerischen Institut für Berufspädagogik (Istituto svizzero di pedagogia per la formazione professionale, ISFPF) und der Abteilung Berufsbildung des Erziehungsdepartements realisiert wurde und die Ausbildung von «Referent(inn)en für Gleichstellung und Genderkultur» (Referente in pari opportunità e cultura di genere) umfasste. Die Absolventinnen und Absolventen des Kurses haben Projekte in verschiedenen Bereichen – darunter auch im Schulbereich – umgesetzt. Eines davon war die bereits erwähnte Themennummer des Schulblatts «Scuola Ticinese» (Nr. 254, 2003).

Unterstützungsstrukturen zur Umsetzung der Empfehlungen

In der Umfrage betreffend die EDK-Empfehlungen zur Gleichstellung wurde auch gefragt, ob die Kantone Unterstützungsstrukturen zur Umsetzung der Empfehlungen aufgebaut haben. Angesprochen wurden damit Beratungsangebote, die Schulen und Lehrpersonen bei der Umsetzung der Empfehlungen fachlich unterstützen, oder Fachgruppen bzw. Fachpersonen innerhalb der Verwaltung, welche sich spezifisch um die Umsetzung von Gleichstellungsmassnahmen im Bildungsbereich kümmern.

Beratungsangebote

Von den 26 Kantonen beantworteten 18 die Frage nach einem Beratungsangebot positiv; acht Kantone verneinten die Frage nach einem Beratungsangebot.

Zwei Kantone (Bern und Basel-Landschaft) verfügen über ein spezifisches Angebot. In Bern berät das Projektteam «Gleichstellung – geschlechterbezogene Pädagogik» der Zentralstelle für Lehrerinnen- und Lehrerbildung Kollegien insbesondere im Hinblick auf Projekte, Jahresthemen und geschlechtergerechte Schulentwicklung. Die Fachstelle Unterstützung im basellandschaftlichen Amt für Volksschule verfügt über eine Genderbeauftragte, die Schulen und Lehrpersonen beratend zur Seite steht. In drei weiteren Kantonen wird diese Funktion im Rahmen der kantonalen Schul- und Lehrpersonenberatung wahrgenommen (Appenzell Ausserrhoden, St. Gallen, Thurgau). In den Kantonen Zürich und Neuenburg besteht zwar kein offizielles Beratungsangebot, doch werden von den pädagogischen Hochschulen Kurse und Workshops durchgeführt, die ähnlichen Zwecken dienen. Im Kanton Genf nimmt der Primarschulbereich in Zusammenarbeit mit dem Gleichstellungsbüro beratende Aufgaben wahr.

Neun Kantone (Graubünden, Aargau, Nidwalden, Obwalden, Freiburg, Jura, Tessin, Waadt und Wallis) verweisen bezüglich Beratungsangebot generell auf die kantonalen Fachstellen oder Büros für Gleichstellung. Kein eigentliches Beratungsangebot macht der Kanton Schwyz, doch besteht im Bedarfsfall die Möglichkeit, sich an die Gleichstellungskommission zu wenden.

Fachgruppen

13 der 26 Kantone bejahten die Frage nach dem Bestehen einer Fachgruppe. Dabei nennen 8 Kantone eine Fachgruppe, die sich spezifisch mit Umsetzungsaufga-

ben rund um Gleichstellung befasst. Im Kanton *Zürich* ist eine «Koordinationsgruppe Gender» aktiv. Sie soll zwischen den Institutionen und Ämtern die Koordination in der Frage der Gleichstellung gewährleisten und unter anderem die Kontinuität bei der Umsetzung der Aufträge des Bildungsrates fördern, Synergien nutzen und den Informationsstand à jour halten, die Vernetzung für die Bearbeitung von Anfragen (Parlament, Medien usw.) sicherstellen und die Ansprechpersonen in den einzelnen Ämtern und Institutionen bezeichnen. Im Kanton *Aargau* gibt es zwar keine ständige Fachgruppe, doch werden solche Gruppen nach Bedarf eingesetzt, wie z. B. die Arbeitsgruppe zur «Gleichstellung von Frau und Mann an den kantonalen Schulen», welche dem Regierungsrat im Jahre 1999 einen Bericht mit integriertem Massnahmenkatalog zum Beschluss vorlegen konnte. Seit dem Jahre 2001 gibt es im Departement Bildung, Kultur und Sport eine Personal- und Gleichstellungskommission, welche sich mit Fragen zur Gleichstellung innerhalb des Departements, aber auch über die Departemente hinweg auseinandersetzt. Im Kanton *Bern* nimmt die Arbeitsgruppe Bildung der kantonalen Fachkommission für Gleichstellungsfragen entsprechende Aufgaben wahr. Im Kanton *Basel-Landschaft* bestand für die Erarbeitung des neuen Lehrplans für die Sekundarstufe I eine Fachgruppe. Zudem befasst sich auch die Kommission Gleichstellung im Kanton mit Bildungsfragen. In *Basel-Stadt* besteht seit 1991 eine interdisziplinäre Fachgruppe mit dem Namen Drehscheibe. Ihr Ziel ist das Voranbringen der schulischen Gleichstellung. Die Drehscheibe hat mehrere Publikationen zum Thema veröffentlicht, sie hat Qualitätsstandards für den Unterricht und zur Gleichstellung für Schulentwicklung und Bildungsplanung entwickelt und war wesentlich an der Initiierung des Projekts «Love me gender – Gleichstellung an Basler Schulen» beteiligt. In *Luzern* ist die Arbeitsgruppe Chancengleichheit der Gruppe Volksschulen mandatiert worden, Aktivitäten in der eigenen Dienststelle anzuregen, zu unterstützen und zu koordinieren (Thema «warmhalten»). Sie dient auch als Koordinationsstelle für externe und interne Anfragen und Anliegen. Die Arbeitsgruppe sorgt für Erfahrungsaustausch und für die gegenseitige Unterstützung sowie den Aufbau eines Netzwerkes. Schliesslich obliegt ihr die Aufgabe der Information nach aussen. Im Kanton *Genève* gibt es zwar keine Fachgruppe, die sich spezifisch mit Genderfragen befasst, doch nimmt die Kommission für Kinderrechte, in deren Arbeitsprinzipien die Gleichstellung von Mädchen und Knaben explizit festgehalten ist, diese Aufgabe wahr. Eine ämterübergreifende Gruppe hat der Kanton *Jura* im Zusammenhang mit den diversen Aktivitäten seitens des Bundes, der Sprachregion und des Kantons zur Gleichstellung in der Berufsberatung ins Leben gerufen.

In den Kantonen *Appenzell Ausserrhoden* und *Waadt* wachen die Pädagogische Fachstelle bzw. die pädagogische Direktion über die Umsetzung von Gleichstellungsbemühungen. Aus der Antwort des Kantons *Graubünden* ist zu entnehmen, dass die Stabsstelle für Gleichstellungsfragen Koordinationsfunktionen wahrnimmt; in *Neuenburg* tut dies das Office de la politique familiale et de l'égalité. Der

Kanton *Schwyz* verweist bei dieser Frage ganz generell auf die kantonale Gleichstellungskommission.

Aus zwei Kantonen liegen keine Angaben vor; elf Kantone beantworteten die Frage negativ.⁶

Fachpersonen

14 Kantone beantworteten die Frage nach einer im Kanton für die Umsetzung von Massnahmen zur Gleichstellung zuständigen Fachperson positiv. Das Departement für Bildung, Kultur und Sport des Kantons Aargau verfügt über eine Gleichstellungsbeauftragte, die mit 20 Stellenprozent Themen zur Geschlechterproblematik bearbeitet, koordiniert und initiiert. Auch im Kanton Bern wurde eine Stabsstelle Gender Mainstreaming in der Erziehungsdirektion eingerichtet. In vier Kantonen (Schaffhausen, Thurgau, Basel-Landschaft und Basel-Stadt) nimmt jeweils die pädagogische Mitarbeiterin oder die entsprechende Stabsstelle des Erziehungsdepartements diese Aufgabe wahr. Sieben Kantone (Appenzell Ausserrhoden, Graubünden, Luzern, Nidwalden, Obwalden, Freiburg und Neuenburg) verweisen darauf, dass bei Bedarf die Spezialistinnen der kantonalen Fachstellen für Gleichstellungsfragen beigezogen werden können. Der Kanton Jura erinnert an seine ämterübergreifende Fachgruppe. Aus drei Kantonen liegen keine Angaben vor und neun beantworten die Frage nach einer für die Umsetzung von Gleichstellungsmassnahmen zuständigen Fachperson negativ.

6 Hierzu ist allerdings zu bemerken, dass in der Region Zentralschweiz von 1994 bis 2000 eine Arbeitsgruppe «Gleichstellung im Bildungswesen» aktiv war, der Vertretungen aus allen der Bildungsdirektorenkonferenz Zentralschweiz angeschlossenen Kantone angehörten. Koordiniert wurde die Gruppe vom Zentralschweizerischen Dienst für Schulfragen ZBS (heute: Bildungsplanung Zentralschweiz).

Tabelle 1: Handhabung der Geschlechterthematik in den kantonalen Schulsystemen der Schweiz (beruhend auf der Selbstdeklaration der Kantone in der SKBF-Umfrage)

| | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • <i>Geschlechterthema in kantonalen Bildungsgesetzen</i> <ul style="list-style-type: none"> – Gleichstellung explizit – Achtung vor dem anderen Geschlecht bzw. Achtung von geschlechtlicher und kultureller Identität – gleiche Bildungschancen bzw. gleiche Bildungsmöglichkeiten, unabhängig vom Geschlecht – Schule fördert Knaben und Mädchen gleichermaßen – corriger les inégalités – gemeinsamer Unterricht • Gleiches Unterrichtsangebot • Geschlechterthema in den Leitideen zum Lehrplan • Umsetzungshilfen • Publikation(en) zur Sensibilisierung • Lehrmittel (Produktion, Auswahl) • Angebote in der Weiterbildung für Lehrpersonen | <p>LU TI</p> <p>AR BL</p> <p>AG JU NW SZ UR</p> <p>ZH</p> <p>GE</p> <p>BS TG</p> <p>AI GR JU LU TG UR</p> <p>AG AR BE BL BS GE GL SG SH SO</p> <p>AG BE BKZ* CIIP* SG</p> <p>BL BS LU NW OW TI</p> <p>AG BE GE LU NE SG SH ZH</p> <p>AG AR BE BL BS GE GL GR LU NW OW SH UR ZG</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> • Massnahmen im Rahmen der Berufswahlvorbereitung | <p>AG BE BL BS FR GE GR JU NE SH SZ TG TI UR VD VS</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> • Gleichstellung als Querschnittsthema der Schulentwicklung definiert • Bericht/Bestandesaufnahme • Standards • <i>Unterstützungsstrukturen</i> <ul style="list-style-type: none"> – Beratung spezifisch – im Rahmen der Schulberatung oder der Weiterbildung bzw. Beratung von Lehrpersonen – Verweis auf Gleichstellungsbeauftragte • <i>Fachgruppe</i> <ul style="list-style-type: none"> – spezifisch zum Thema – Verweis auf pädagogische Fachstellen – Verweis auf Gleichstellungsbeauftragte • <i>Fachperson</i> <ul style="list-style-type: none"> – spezifisch zum Thema – Verweis auf pädagogische Fachstellen – Verweis auf Gleichstellungsbeauftragte | <p>AG AR BE BL GE GR JU</p> <p>LU OW VD ZH</p> <p>BS ZH</p> <p>BE BL</p> <p>AR GE NE SG TG ZH</p> <p>AG FR GR JU NW OW SZ TI VD VS</p> <p>AG BE (BKZ) BL BS GE LU JU ZH</p> <p>AR VD</p> <p>FR GR NE SZ</p> <p>AG BE</p> <p>BL BS SH TG</p> <p>AR FR GR LU NE NW OW</p> |

* *Legende:*

BKZ = Bildungsdirektorenkonferenz Zentralschweiz (LU, NW, OW, SZ, UR, VS, ZG)

CIIP = Conférence intercantonal de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin; hier ohne Tessin, also: BE, FR, GE, JU, NE, VD, VS

Gestützt auf die Empfehlungen der Erziehungsdirektorenkonferenz verabschiedete der Ausschuss Lehrerbildung gemeinsam mit der Pädagogischen Kommission ebendieser Konferenz 1996 ein Papier zur Gleichstellung mit Blick auf die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern (EDK 1996). Im Papier wird davon ausgegangen, dass das Schulsystem als Spiegel der bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse die Entwicklungs- und Bildungschancen einenge. Kritisch wird vermerkt, dass die Männerwelt bei den Lerninhalten im Zentrum stehe, Mädchen und Knaben im Unterricht unterschiedlich behandelt würden und Mädchen unter der Dominanz von Knaben leiden könnten.

Den Lehrpersonen kommt gemäss dem Papier eine zentrale Rolle zu, als Vorbilder und Identifikationsfiguren wie auch als Personen, die Schulleben und Unterricht prägen und gestalten. Daraus wird abgeleitet, dass dem Thema Gleichstellung in der Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer grosse Bedeutung zugemessen werden müsse. Lehrpersonen müssten um die historische Bedingtheit der Geschlechterverhältnisse und deren Veränderbarkeit wissen und sich der eigenen Rolle als Frau oder Mann bewusst sein. Sie hätten sich mit der eigenen Werthaltung und Lernbiografie auseinanderzusetzen, sich für Geschlechterfragen zu sensibilisieren und sich klar zu werden über die Handlungsspielräume, welche ihnen für einen geschlechtergerechten Unterricht offen stehen. In diesem Sinne müssten Geschlechterverhältnisse und Gleichstellung in der Ausbildung verpflichtendes Thema sein. Das Papier fordert, dass das Thema in allen berufswissenschaftlichen Fächern behandelt werde und auch Prüfungsgegenstand sein müsse. In der Fachdidaktik seien die Möglichkeiten und Grenzen der Koedukation zu diskutieren und die Gestaltung von geschlechtergetrennten Sequenzen zu bearbeiten. Grosses Gewicht komme der Wahrnehmung und Analyse von Kommunikation und Interaktion in der Klasse zu, um diskriminierende Mechanismen erkennen und durchbrechen zu können. Eine Ausbildung in diesem Sinne könne, so das Papier, nur gewährleistet werden, wenn Gleichstellung zu einem Bestandteil der Schulkultur und der Qualitätskontrolle der Ausbildungsstätte werde und die Dozierenden durch entsprechende Fortbildung für Gleichstellung sensibilisiert seien. Im Rahmen von Forschung und Entwicklung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sei dem Thema ebenfalls nachzugehen (EDK 1996).

In den Ausbildungsstätten für Lehrpersonen wurden Initiativen zur Förderung der Thematik in verschiedenen Bereichen ergriffen; häufig geschah dies auf Betreiben einzelner Dozentinnen oder (seltener) Dozenten oder sensibilisierter Gruppen. Die bereits erwähnten Foren der Arbeitsgruppe «Geschlechterrollen und Gleich-

stellung auf der Sekundarstufe II» stiessen bei Dozierenden der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf Interesse. Im Jahr 2001 veröffentlichte die Zeitschrift «Beiträge zur Lehrerbildung» eine Themennummer zu «Genderfragen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung» mit zahlreichen, aus der Sicht verschiedener Disziplinen geschriebenen Artikeln.

Mit dem Übergang zu pädagogischen Hochschulen wurde die Geschlechterthematik in der Ausbildung von Lehrpersonen verankert. Häufig werden die Geschlechterfragen im Rahmen übergeordneter Module zum Thema Heterogenität bearbeitet. Zur Verankerung der Thematik in Schulkultur und Qualitätsentwicklung haben einige pädagogische Hochschulen Gleichstellungskommissionen oder Gleichstellungsbeauftragte eingesetzt.

Auch im Bereich Forschung und Entwicklung an pädagogischen Hochschulen konnten bereits Projekte realisiert oder entsprechende Schwerpunkte fixiert werden. So plant die Hochschule für Pädagogik und Soziale Arbeit beider Basel einen Schwerpunkt Heterogenität. Am Schweizerischen Institut für Berufspädagogik (Ausbildung von Berufsschullehrerinnen und -lehrern) entstand ein Projekt mit dem Titel «Gendergerecht unterrichten an Berufsschulen», welches mit finanziellen Mitteln aus dem Lehrstellenbeschluss 2 unterstützt wurde. Ebenfalls in enger Verbindung mit der Ausbildung von Lehrpersonen sind Forschungs- und Entwicklungsprojekte zu sehen, die an der Universität Bern durchgeführt wurden. So untersuchte eine Forschungsgruppe Bedingungen eines geschlechtergerechten Unterrichts in Physik (Herzog et al. 1999); eine weitere Forschungsarbeit befasste sich mit dem Thema Koedukation und Gleichstellung (Grünewald-Huber 1997). Diese beiden Projekte wurden vom Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung im Rahmen des Nationalen Forschungsprogramms «Frauen in Recht und Gesellschaft» finanziert (NFP 35). An der Universität Bern entstand zudem eine Dissertation, die sich mit dem geschlechtergerechten Unterricht im Bereich Sprache auseinandersetzte (Lehmann 2003). Im Auftrag der Koordinationsstelle für Weiterbildung der Universität Bern und der Zürcher Fachhochschule konzipierte die Pädagogische Hochschule Zürich einen Nachdiplomkurs für Dozierende an Universitäten, technischen Hochschulen, Fachhochschulen und pädagogischen Hochschulen zur Vermittlung von Genderkompetenz im Hochschulunterricht (www.genderkompetenz.ch).

Arbeitsgruppe «Geschlechterrollen und Gleichstellung auf der Sekundarstufe II»

Die Arbeitsgruppe ist 1997 ins Leben gerufen worden. Getragen wird sie gemeinsam von der Schweizerischen Zentralstelle für die Weiterbildung von Mittelschullehrpersonen (WBZ) und dem Schweizerischen Institut für Berufspädagogik (SIBP). In der Arbeitsgruppe engagieren sich Fachleute aus diesen beiden Trägerinstitutionen, aus Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, aus Mittel- und Berufsschulen. Vertreten ist auch die Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung. Die Arbeitsgruppe organisiert alljährlich ein Forum zu aktuellen Fragestellungen rund um die Gleichstellung auf der Sekundarstufe II. Themen wie «Männer und Frauen an Gymnasien und Berufsschulen», «Geschlechterrollen und Gleichstellung», «Geschlechterrollen in der Praxis», «Genderaspekte in der Bildungsarbeit», «Geschlechtergerecht unterrichten an Gymnasien und Berufsschulen» bildeten Schwerpunkte dieser Foren. Die Veranstaltungen stehen allen Lehrpersonen der Sekundarstufe II offen und haben immer auch Dozierende aus der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sowie Fachleute des Gleichstellungsbereichs angezogen. Sinn der Foren ist es, Projekte und damit «best practice» aus der Gleichstellungsarbeit auf der Sekundarstufe II zu präsentieren und den Erfahrungsaustausch zu pflegen.

Mit dem «Kriterienkatalog Geschlechtergleichstellung in Unterrichtsgestaltung und Schulentwicklung» ist die Arbeitsgruppe 1998 an eine breitere Öffentlichkeit getreten. Im Kriterienkatalog sind aus der Sicht der Arbeitsgruppe die wichtigsten Fragen zur Gleichstellung in Schulen der Sekundarstufe II zusammengetragen. Die Kriterien sind jeweils kurz formuliert und durch erläuternde Fragestellungen ergänzt. Zudem finden sich Hinweise auf Umsetzungshilfen, Literatur zum Thema und nützliche Internet-Adressen. Der Katalog ist gegliedert in die Bereiche Unterrichtsinhalte, Didaktik, Interaktionen im Unterricht, Institution Schule und Schulentwicklung. Der Kriterienkatalog richtet sich an Lehrpersonen, Schulleitungen und Schulbehörden sowie an Fachpersonen, die in Schulentwicklung und Weiterbildung tätig sind. Er soll Denkanstöße liefern für all jene, die ihren Unterricht, ihre Schule oder den Schulentwicklungsprozess geschlechtergerecht gestalten wollen. Der Kriterienkatalog soll die Sensibilität für das Geschlechterthema erhöhen und Handlungsmöglichkeiten aufzeigen bzw. zur Evaluation bereits in Gang gekommener Aktivitäten dienen (WBZ-SIBP-Arbeitsgruppe «Geschlechterrollen und Gleichstellung auf der Sekundarstufe II» 2000, 5). Der Kriterienkatalog diene neben anderen Materialien als Grundlage für die Erarbeitung von Qualitätsstandards zur Gleichstellung in der Schule im Kanton Zürich (Zürich, Fachstelle für Gleichberechtigungsfragen [FFG] 2001, 30).

Die Mitglieder der Arbeitsgruppe stehen für Umsetzungsprojekte in beratender und begleitender Funktion zur Verfügung und äussern sich in der pädagogischen Fachpresse zu Gleichstellungsfragen.

Netzwerk Schulische Bubenarbeit

Das Netzwerk Schulische Bubenarbeit ist ein Verein von interessierten Personen und Institutionen aus der Deutschschweiz, welche die geschlechtsbezogene Arbeit mit Buben und männlichen Jugendlichen in der Schule – im Unterricht, in Projekten, im Schulalltag und in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – verstärken wollen (www.nwsb.ch → Portrait). Nachdem in einzelnen Kantonen bereits seit einiger Zeit engagierte Männer (zusammen mit Frauen) auf der Ebene von Schulklassen oder ganzen Schulen mit Schülern die männliche Identität in Zusammenhang mit Sucht- und Gewaltprävention, Berufswahl, Sexualität u. a. reflektiert hatten, bestand das Bedürfnis zur Koordination dieser lokalen Initiativen. So kam es im Jahr 2000 zur Gründung des Vereins. Seither fördert der Verein die geschlechtsbezogene Arbeit mit Buben und männlichen Jugendlichen im Schulbereich. Dabei geht es nicht nur um eine gezielte Bearbeitung der Probleme, die Buben in der Schule haben und bereiten, sondern auch um die Eröffnung eines Handlungsspielraums, der einen ressourcenorientierten und vielseitigen Zugang zum Mannsein ermöglicht (ebd.).

Das Netzwerk Schulische Bubenarbeit ist interdisziplinär zusammengesetzt, die Fachleute kommen aus verschiedenen Bereichen wie Pädagogik, Sozialarbeit, Gleichstellung, Männerbüros usw. und arbeiten zum grossen Teil im Schulbereich. Die Dienstleistungen des Netzwerks umfassen Tagungen, Kurse, Fachberatungen und publizistische Tätigkeiten.⁷ Das Netzwerk verfügt über eine Geschäftsstelle mit 50 Stellenprozent. Organisiert ist das Netzwerk in Regionalgruppen, die zum Teil virtuell kommunizieren, zum andern Teil sich reell treffen.

Bereits etabliert haben sich die regelmässig vom Netzwerk Schulische Bubenarbeit durchgeführten Impulstagungen, Grund- und Aufbaukurse. Die Impulstagungen sind niederschwellige Veranstaltungen für Frauen und Männer. Der Grundkurs «Bubenarbeit macht Schule» richtet sich an männliche Lehrpersonen von Kindergarten bis Mittelschulen ohne Vorkenntnisse, und der gleichnamige Aufbaukurs

⁷ Für das Berichtsjahr 2003 werden 46 Leitungen und Moderationen von Fortbildungen, Workshops usw., 8 Fachberatungen, 15 Referate, 13 Artikel, Expertisen und eine Herausgeberschaft/Koordination Fachbuch ausgewiesen.

wendet sich an Männer im Bildungswesen, welche sich bereits Grundlagenkenntnisse zur Thematik angeeignet haben. Neu angeboten werden soll ein Weiterbildungskurs nur für Frauen unter dem Motto «Buben – eine Herausforderung für Frauen im Schulbereich». Zusammen mit der Suchtpräventionsstelle der Stadt Zürich hat das Netzwerk eine Posterserie zu den Themen Gewalt, Risikoverhalten, Liebe, Schönheit/Körper und Gefühle realisiert, die, mit einem Begleitheft ergänzt, von Lehrpersonen als Unterrichtshilfe eingesetzt werden kann. In eine ähnliche Richtung zielt eine ausleihbare Ausstellung. Das Netzwerk Schulische Bubenarbeit bietet zudem kompetente Beratung und Unterstützung für Lehrpersonen und Schulen für Vorhaben und Projekte auf Klassen- oder Schulebene an.

Schliesslich hat das Netzwerk Schulische Bubenarbeit im Rahmen der Finanzhilfen nach dem Gleichstellungsgesetz ein Projekt lanciert, das der Sensibilisierung für männliche Erziehungsarbeit dienen soll. Die Informationskampagne «Männer in die Unterstufe!» soll den Männeranteil in den Berufen Kindergärtner und Unterstufenlehrer erhöhen (topbox.ch).

EXKURS: MASSNAHMEN IN DEN BEREICHEN BERUFS- UND HOCHSCHULBILDUNG

Dieser Exkurs skizziert kurz die Anstrengungen, die in den Bereichen Berufsbildung und Hochschulbildung zur Gleichstellung der Geschlechter unternommen werden.

Berufsbildung

In den 90er Jahren veröffentlichte das Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (zuerst noch unter der alten Bezeichnung Bundesamt für Industrie, Gewerbe und Arbeit) zwei grundlegende Berichte zur Situation der Frauen in der beruflichen Aus- und Weiterbildung (BIGA 1990; BBT 1998). Auch im zweiten statistischen Bericht zur Gleichstellung des Bundesamtes für Statistik nimmt der Aspekt Bildung einen wichtigen Platz ein (BFS 1996). Übereinstimmend hielten die Berichte fest, junge Frauen trafen ihre Berufswahl aus einem schmaleren Spektrum von Berufen vor allem des Dienstleistungssektors, seien in Ausbildungsberufen mit kürzerer Lehrdauer und weniger Entwicklungsmöglichkeiten übervertreten und in der höheren Berufsbildung entsprechend untervertreten und könnten auch von beruflichen Weiterbildungsmöglichkeiten weniger profitieren als ihre männlichen Kollegen. Die Ursachen für diese Ungleichgewichte wurden sowohl in strukturellen Problemen des Ausbildungs- und Arbeitsmarktes gesehen wie auch in persön-

lichen Einstellungen von Frauen und Männern selbst (z. B. Vorwegnahme unterschiedlicher künftiger familiärer Verpflichtungen im Sinne der traditionellen Rollenteilung bei Berufswahl und Laufbahnplanung). Aufgrund der Berichte und entsprechender parlamentarischer Vorstösse verstärkte das Bundesamt für Berufsbildung und Technologie in den 90er Jahren seine Bemühungen zur Gleichstellung der Frauen in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Einige dieser Bemühungen sollen hier aufgelistet werden (ohne Anspruch auf Vollständigkeit).

- Im Rahmen der Weiterbildungsoffensive (offizielle Bezeichnung: «Sondermassnahmen zugunsten der beruflichen und universitären Weiterbildung sowie zur Förderung neuer Technologien im Fertigungsbereich») vom 28. Juni 1989 wurde ein Kredit für die Weiterbildung von Frauen sowie für die Förderung des beruflichen Wiedereinstiegs vorgesehen.
- Aus der Evaluation spezifischer Weiterbildungsbemühungen für Frauen, die von den eidgenössischen und kantonalen Verwaltungen unternommen wurden, resultierte ein Handbuch zur Weiterbildung im Betrieb unter dem Titel «Frauenförderung konkret» (Stalder et al. 1997).
- Eine nationalrätliche Motion (1993 eingereicht von Judith Stamm) zur beruflichen Weiterbildung im Baukastensystem führte zu Bestrebungen in Richtung einer Modularisierung der Weiterbildungsangebote sowie Bemühungen um ihre Koordination und um eine Anerkennung (siehe www.moduqua.ch). Diese Veränderungen sollten nicht zuletzt den Frauen den Weg in die Weiterbildung ebnen.
- Im Zusammenhang mit Weiterbildung und Wiedereinstieg wurden Instrumente geschaffen, die dazu dienen, in der ausserberuflichen Arbeit (Hausarbeit und Familientätigkeit, Freiwilligenarbeit usw.) erworbene Qualifikationen zu erfassen und auszuweisen (Q-Handbuch, Bilan des compétences usw.).
- Im ersten Bundesbeschluss über Massnahmen zur Verbesserung des Lehrstellenangebotes für die Ausbildungsjahre 1997, 1998 und 1999 vom 30. April 1997 (Lehrstellenbeschluss 1), dessen deklariertes Ziel darin bestand, das Lehrstellenangebot zu erhalten und auszuweiten, die Jugendlichen ohne Lehrstelle auf eine Berufslehre vorzubereiten und die Berufsinformation zu aktualisieren, wurde auch auf die Erhöhung der Vertretung von Frauen in der Berufsbildung generell und auf die Ausweitung der Berufswahl junger Frauen grosser Wert gelegt. In der Evaluation des Lehrstellenbeschlusses 1 (LSB 1) konnten zwar keine direkten Auswirkungen auf die Bildungsbeteiligung der Geschlechter oder die Berufswahl festgestellt werden; dafür waren die Massnahmen viel zu kurzfristig angelegt gewesen. Gleichwohl hielt der Evaluationsbericht fest, dass mit dem LSB 1 das Gleichstellungspostulat als wichtiges Anliegen der Berufsbildung positioniert werden konnte und Einstellungen, Denk- und Handlungsweisen verändert oder zumindest aufgeweicht worden seien. Der LSB 1 habe auch Erfahrungswerte über geeignete Interventionsformen ge-

schaffen, zu neuen Angeboten mit spezifisch den Frauen förderlichem Potenzial geführt und einen Beitrag zur Entwicklung der notwendigen Infrastruktur zur nachhaltigen Förderung der Gleichstellung geleistet (Gertsch, Gerlings & Weber 2000). Ein umfangreiches und anspruchsvolles Projekt (16+), eingereicht von der Schweizerischen Konferenz der Gleichstellungsbeauftragten, umfasste konkret z. B. die Einrichtung eines Nachweises für Lehrstellen in Firmen des technischen Bereichs, die bereit waren, junge Frauen einzustellen (LENA-Girl), ein Verbundprojekt für auszubildende Kleinunternehmerinnen (KLUB+) sowie die Bereitstellung von Materialien für den Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur, einer interaktiven CD-ROM zur Unterstützung der Berufswahl von Migrantinnen (Cybilla), eines Leitfadens mit konkreten Anweisungen und Hilfestellungen für die Umsetzung der Gleichstellung im LSB wie auch zahlreicher Materialien zur Information, Sensibilisierung und Motivation. Die Conférence des offices de la formation professionnelle de la Romandie et du Tessin lancierte unter dem Namen «tekna» eine Motivationskampagne, die junge Frauen ermutigen sollte, technische Berufe zu ergreifen. Auch in 13 Kantonen wurden Projekte entwickelt, die explizit auf die Förderung der Gleichstellung abzielten.

- Im zweiten Bundesbeschluss über die Finanzierung der Massnahmen zur Verbesserung des Lehrstellenangebotes und zur Entwicklung der Berufsbildung (Lehrstellenbeschluss 2) vom 8. Juni 1999 wurde das Postulat Gleichstellung fest verankert. Von den zur Verfügung stehenden 100 Millionen Franken waren 10 für die Realisierung von Gleichstellungsprojekten reserviert, und auch in allen anderen Eingaben mussten Gleichstellungsbemühungen ausgewiesen werden. Rund 60 lokale, regionale und kantonale Gleichstellungsprojekte sind umgesetzt worden. In der «Kantonstranche» des Lehrstellenbeschlusses 2 (LSB 2) haben 15 Kantone Gleichstellungsprojekte eingegeben, und im Rahmen der «Bundestranche» realisierten vier Trägerschaften Projekte, wobei an erster Stelle wiederum das Projekt 16+ der Schweizerischen Konferenz der Gleichstellungsbeauftragten zu nennen ist. Angesprochen wurden mit den Projekten häufig Jugendliche in der Schulphase, bei den kantonalen Projekten insbesondere Mädchen; die Projekte der Bundesebene, welche die Schulphase fokussierten, richteten sich dagegen eher an Mädchen *und* Knaben. Verhältnismässig viele Vorhaben führten laut Evaluation zu Veranstaltungen und Informationen (etwa Schnupperangebote, Ausstellungsstände, Kampagnen) oder Kursen und Beratungen (etwa Begleit- oder Mentoring-Angebote für Schulen oder für Jugendliche in der Lehre, Kurse, Projektwochen oder individuelle Beratung). Schliesslich sind auch Beratungs- und Weiterbildungsangebote für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren (etwa für Schlüsselpersonen in der Berufswahl) zu nennen. Die intendierten Wirkungen liegen auf drei Ebenen: Sensibilisierung, Veränderung von Kompetenzen, strukturelle Anpassungen. Insgesamt führten die Vorgaben im LSB 2 dazu, dass Gleichstel-

lungsfachleute ihr fachliches Know-how direkt in die Umsetzung und Anwendung der vorgegebenen Standards investieren konnten, ohne diese zuerst noch legitimieren zu müssen (Gloor & Meier 2003, 7ff.).

- Parallel zu diesen Aktivitäten wurde das Berufsbildungsgesetz revidiert. Das neue Berufsbildungsgesetz, das 2004 in Kraft getreten ist, verankert die «tatsächliche Gleichstellung von Frau und Mann» als Ziel (Art. 3, Abschnitt c). Erstmals sind alle Berufe (auch die vorwiegend von Frauen ausgeübten Berufe im Gesundheits- und Sozialbereich) unter einem Gesetzesdach vereint. Ins Gesetz aufgenommen wurde die «Anerkennung anderer Lernleistungen», was auf die Anerkennung ausserberuflich erworbener Kompetenzen abzielt und besonders weiblichen Bildungs- und Berufsbiografien Rechnung trägt. In die gleiche Richtung wirken die mit dem Gesetz angestrebte Förderung der berufsorientierten Weiterbildung und die Weiterentwicklung modularer Ausbildungsangebote.
- Um die Kompetenzen in Sachen Gleichstellung im Bereich Berufspädagogik zu erhöhen, wurde im Rahmen des LSB 2 ein Projekt mit dem Titel «Gendergerecht unterrichten an Berufsschulen» lanciert. Es richtete sich an Dozierende des Weiterbildungszentrums für Gesundheitsberufe in Aarau (WEG) und des Schweizerischen Instituts für Berufspädagogik (SIBP) sowie an Lehrpersonen von Berufsschulen. Ziele des Projektes waren der Aufbau von Genderkompetenz bei Dozierenden in inhaltlicher, methodisch-didaktischer und interaktioneller Hinsicht und die Förderung von geschlechtergerechtem Unterricht an Berufsschulen (Grünewald-Huber et al. 2003).
- Das Institut suisse de pédagogie pour la formation professionnelle in Lausanne hat einen Leitfaden für Fachleute der Berufsbildung herausgegeben, der neben theoretischen Ausführungen ein Diagnoseinstrument für die (Selbst-)Evaluation des Unterrichts und praktische Unterrichtshilfen enthält. Er soll Lehrpersonen an Berufsschulen bei der Gestaltung eines geschlechtergerechten Unterrichts unterstützen (Ducret & Lamamra 2005).

Damit sind einige der Aktivitäten zur Förderung der Gleichstellung von Frau und Mann im Berufsbildungsbereich genannt. Um den Kreis zu schliessen und um die Verbindung zu den EDK-Empfehlungen herzustellen, die im Zentrum des vorliegenden Berichtes stehen, sei auf eine zentrale Aktivität nochmals Bezug genommen. Ein wichtiger Anlass für das Lehrstellenprojekt 16+, getragen von der Schweizerischen Konferenz der Gleichstellungsbeauftragten und finanziert über Gelder der Lehrstellenbeschlüsse, war die Thematik der so genannten Frauenberufe und Männerberufe. Da junge Frauen einen Männerberuf kaum in Betracht ziehen und umgekehrt noch weniger Männer einen Frauenberuf anstreben, sollten Mädchen und Knaben zum Nachdenken über eine atypische Berufswahl angeregt werden. Das Projektteam fasst Lehrpersonen als wichtige Zielgruppe ins Auge, da sich Lebenskonzepte von Jugendlichen schon konturieren, bevor «Berufswahlvorberei-

tung» auf dem Stundenplan steht. Hier findet sich eine enge Verknüpfung mit einer der Empfehlungen der EDK, wonach die «Jugendlichen so zu informieren und zu beraten sind, dass sie ihre Schul- und Berufswahl unabhängig von geschlechtsspezifischen Vorurteilen treffen können» (Punkt 5 der EDK-Empfehlungen zur Gleichstellung von Frau und Mann im Bildungswesen vom 28. Oktober 1993). Etliche der Angebote und Materialien, die im Projekt 16+ erarbeitet worden sind, entsprechen der Zielperspektive dieser Empfehlung (siehe weiter oben in diesem Kapitel unter «Offene Berufswahlvorbereitung» und/oder unter www.16plus.ch, «Lehrpersonen»). Im Lehrstellenprojekt 16+ sind damit gleichsam Voraussetzungen in Form von Hilfsmitteln und Handreichungen geschaffen worden, um eine der zentralen Empfehlungen der EDK erfolgreich umzusetzen.

Hochschulbildung

Universitäten und Eidgenössische Technische Hochschulen

Nachdem die Forderung nach Gleichstellung der Geschlechter in den Hochschulen bereits in den 70er Jahren laut geworden war, liess sich in den 90er Jahren eine institutionelle Verankerung dieser Forderung beobachten. Hintergrund bildet die Diskrepanz zwischen dem formal gleichen Zugang der Geschlechter zur tertiären Bildung und der tatsächlichen Position der Geschlechter in diesem Bildungsbereich. Frauen haben in den letzten Jahrzehnten zwar massiv aufgeholt – der Frauenanteil unter den Studierenden erhöhte sich zwischen 1980 und 2002 von 32 auf 47% –, doch die faktische Gleichstellung von Frau und Mann im Bereich der Wissenschaft ist noch nicht erreicht (Helsinki-Gruppe 2004). Frauen sind zunehmend untervertreten, je höher man in der akademischen Hierarchie geht. Fördermassnahmen für Frauen haben aber in den 90er Jahren bereits Wirkung gezeigt. Im Jahre 1996 präsentierte sich der Frauenanteil an den kantonalen Universitäten wie folgt: 43% der Studierenden, 26% des Assistenzpersonals, 6% der Lehrkräfte. Sechs Jahre später ist eine beachtliche Erhöhung festzustellen: 47% der Studierenden, 45% des Assistenzpersonals und 9% der Lehrkräfte (ebd., 10). In den Geistes-, Sozial- und Rechtswissenschaften sind die Frauen bei den Studierenden in der Überzahl, nicht aber bei den Doktorierenden. Auch in anderen Studiengängen sind die Geschlechter ungleich vertreten. In den Bereichen Medizin und Pharmazie überwiegen die Frauen, in den Bereichen Physik und Informatik und in den klassischen Ingenieurstudien (Elektrotechnik, Maschinenbau) sind die Männer massiv übervertreten. Die Untervertretung der Frauen im Lehrkörper ist in allen Bereichen markant. Auch beim eigentlichen Forschungspersonal liegt der Frauenanteil unter einem Drittel. Gegen diese Ungleichgewichte und die empirisch belegten verminderten Karrierechancen von Frauen im Wissenschaftsbereich (Leemann 2002) wurden Massnahmen zur Gleichstellung auf verschiedenen Ebenen ergriffen.

FRAUENBEAUFTRAGTE UND GLEICHSTELLUNGSSTELLEN

Anfang 1990er Jahre haben die ersten Universitäten Frauenförderungsstellen eingerichtet, Frauenbeauftragte eingestellt und Zielvorgaben für die Erhöhung des Frauenanteils formuliert. Seit 2001 verfügen alle Universitäten und die Eidgenössischen Technischen Hochschulen über Frauenbeauftragte bzw. Gleichstellungsstellen. Seit 1992 sind sie in der Konferenz der Frauenbeauftragten an Schweizer Hochschulen (KOFRAH/CODEFUHES) zusammengeschlossen.

NACHWUCHSFÖRDERUNG UND UNTERSTÜTZUNG VON WIEDEREINSTEIGERINNEN

In den frühen 90er Jahren wurden auf Bundesebene zwei Programme zur Förderung von Frauen lanciert. Das eine Programm war die akademische Nachwuchsförderung, die es den Universitäten erlaubte, Oberassistentenstellen und Assistenzprofessuren zu schaffen und diese aus Bundesmitteln zu finanzieren, wobei ein Frauenanteil von 33% vorgeschrieben war; in der letzten Phase wurde er auf 40% erhöht. Dieses Programm, das 2004 aus Spargründen auslief, erwies sich insofern als erfolgreich, als der Prozentsatz von Frauen auf Nachwuchsförderstellen weit über jenem in anderen Personalkategorien liegt. Die qualitative Evaluation zeigte aber auch die strukturellen Barrieren (und teilweise direkten Diskriminierungen), mit welchen Frauen zu kämpfen haben, und dass diese Hindernisse mit Quoten allein nicht zu beseitigen sind (Meyer & Nyffeler 2001, 50). Das zweite Programm betraf Forschungsstipendien für Wiedereinsteigerinnen in der Medizin und den Naturwissenschaften und wurde vom Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung (SNF) unter dem Namen Marie-Heim-Vögtlin-Programm geführt. Dieses Programm sollte gut qualifizierten Wissenschaftlerinnen (Doktorandinnen und Postdoktorandinnen) eine Fortführung ihrer meist durch Familienpflichten verzögerten Karriere ermöglichen. Das Programm wurde 2003 im Bereich der Doktorandenförderung auf die Geistes- und Sozialwissenschaften ausgedehnt.

WEITERE MASSNAHMEN DES SCHWEIZERISCHEN NATIONALFONDS

Mittels verschiedener Programme unterstützt der SNF Forschende: Er gewährt Förderstipendien (Frauenquote 40%), fördert Forschungsprofessuren (Frauenquote 30%) und unterstützt Wiedereinsteigerinnen. Bei der Personenförderung wurde die geltende Alterslimite für Frauen 2001 aufgehoben. Aufgrund des Berichts einer Groupe de réflexion (SNF 2001) wurden eine Gleichstellungskommission (als beratendes Organ des Forschungsrates) und eine Gleichstellungsbeauftragte Forschungsförderung eingesetzt. Gender Mainstreaming konnte als Organisations- und Entscheidungsprinzip im Mehrjahresprogramm 2004–2007 und in den Jahreszielen verankert werden. Im Wahlreglement für den Forschungsrat wurde eine Präferenzregel eingeführt, die bei gleichwertiger Bewerbung die Bevorzugung von Frauen vorschreibt (Helsinki-Gruppe 2004).

BUNDESPROGRAMM CHANGENGLEICHHEIT

Im Jahr 2000 wurde das Bundesprogramm «Chancengleichheit von Frau und Mann an den Universitäten» gestartet mit dem Ziel, bis ins Jahr 2007 den Anteil Professorinnen von 7 auf 14% zu verdoppeln. Das Programm umfasst drei Module:

- Ein Anreizsystem für die Universitäten zur Anstellung von ordentlichen und ausserordentlichen Professorinnen.
- Finanzielle Unterstützung für Universitäten zur Lancierung von Mentoring-Programmen für Diplomandinnen und Doktorandinnen.
- Unterstützungsbeiträge an die Universitäten zum Ausbau von Kinderbetreuungsmöglichkeiten, die es sowohl Studierenden wie Lehrenden erleichtern, Beruf und Familie zu vereinbaren.

Das Programm ist 2004 in seine zweite, bis 2007 laufende Phase getreten; wieder stehen 16 Millionen Franken zur Verfügung. Die Evaluation nach der ersten Periode hat gezeigt, dass das Programm die Institutionalisierung der Gleichstellungsarbeit an den Universitäten förderte, weil es erlaubte, Gleichstellungsstellen zu schaffen und bestehende zu stärken (Helsinki-Gruppe 2004). Die Tatsache, dass die Universitätsleitungen für Projektgesuche und -reportings verantwortlich zeichnen und in der Regel die Hälfte der Finanzmittel als Eigenleistung beisteuern müssen, hat zur Folge, dass Gleichstellung immer wieder auch auf höchster Ebene zum Thema gemacht wird. Während im Bereich der Kinderbetreuung schon nach der ersten Periode klare Erfolge sichtbar waren und auch die Nachhaltigkeit gesichert schien, lagen für das Mentoringprogramm zwar Nachweise vor, dass es Frauen in ihrer akademischen Karriereplanung unterstützte, doch war die Weiterführung unklar. Das Anreizsystem konnte am wenigsten greifen; nur die Universitäten Genf, Luzern und Neuenburg und die Fachbereiche Recht bzw. Geistes- und Sozialwissenschaften konnten den Meilenstein im Jahre 2002 erreichen. Positiv vermerkt wurde in der Evaluation allerdings, dass die Frauenanteile bei Berufungen und Professuren seit dem Start des Programms öffentlich sichtbar sind (Bachmann, Rothmayr & Spreyermann 2004, 9ff.). Damit die quantitativen Ziele bis zum Ende der zweiten Periode (2007) erreicht werden können, empfehlen die Evaluatorinnen, dass die Universitätsleitungen eine Chancengleichheitspolitik im Sinne des Gender Mainstreaming entwickeln und die Kantone Gleichstellungsziele in den Leistungsverträgen mit den Universitäten verankern. Die Schweizerische Universitätskonferenz (SUK) wird aufgefordert, Massnahmen im Bereich der Nachwuchsförderung und der Gleichstellung vermehrt zu koordinieren und ein nationales Chancengleichheits-Controlling einzuführen (ebd., 12).

GENDER STUDIES

Von engagierten Studentinnen, Assistentinnen und Dozentinnen in den 80er Jahren initiiert und anfangs immer wieder Versuchen der Marginalisierung ausgesetzt, sind Gender Studies heute aus den Universitäten nicht mehr wegzudenken. Ein erster wichtiger Schritt zur Verankerung war sicher das Nationale Forschungsprogramm «Frauen in Recht und Gesellschaft – Wege zur Gleichstellung» (NFP 35), das 1993 anlieft. 1999 hat der Schweizerische Wissenschafts- und Technologierat (SWTR) Empfehlungen zur Institutionalisierung von Gender Studies veröffentlicht. An den Universitäten werden sukzessive Professuren geschaffen und Studiengänge oder Nachdiplomstudien eingerichtet. Eine Subkommission «Gender Studies» der KOFRAH erarbeitete im Auftrag der Universitätskonferenz einen Vorschlag für den Ausbau der Lehre in der Schweiz, der sowohl eine breite Institutionalisierung von Gender Studies an allen Universitäten wie auch eine Profilbildung in diesem Bereich anstrebt.

VERNETZUNG

Der Schweizerische Nationalfonds (SNF) lancierte im Rahmen des Schwerpunktprogramms «Zukunft Schweiz» 1998 die Einführung von Graduiertenkollegs. Eines dieser acht Kollegs war dem Thema «Wissen – Gender – Professionalisierung / Geschlechterbeziehungen und soziale Ordnung» gewidmet. Seit 2002 führen die Universitäten Basel, Bern/Freiburg, Genf/Lausanne und Zürich je ein Graduiertenkolleg im Bereich Gender Studies durch. Diese untereinander verbundenen Netzwerke bieten für Doktorierende und Habilitierende einen interdisziplinär ausgerichteten Betreuungs- und Arbeitszusammenhang und Unterstützung in der Promotionsarbeit an. In der bundesrätlichen Botschaft über die Förderung von Bildung, Forschung und Technologie (BFT) für die Jahre 2004–2007 wurde der SNF aufgefordert, bis Ende 2007 insgesamt 14 Graduiertenkollegs mit jeweils 15 Stipendien über drei Jahre einzurichten. Diese Massnahme soll vorerst den Geistes- und Sozialwissenschaften zugute kommen und es wird eine Frauenquote von 40% angestrebt (Helsinki-Gruppe 2004, 18). Im Bereich der Vernetzung sind neben übergreifenden und fachspezifischen Vereinigungen von Akademikerinnen auch der Verein Feministische Wissenschaft mit seiner Datenbank für Expertinnen (Femdat) und die Schweizerische Gesellschaft für Geschlechterforschung zu erwähnen. Die Aktivitäten in den Bereichen Gleichstellung an Universitäten und Gender Studies finden im Gendercampus eine Plattform für den Informations- und Erfahrungsaustausch (siehe www.gendercampus.ch).

Fachhochschulen

Für die Fachhochschulen sind Zielvorgaben zur Gleichstellung in der Eidgenössischen Fachhochschulvereinbarung festgehalten. Die konkrete Umsetzung obliegt der Trägerschaft der einzelnen Schulen und wird in den kantonalen Gesetzen geregelt. Das Bundesprogramm «Chancengleichheit an schweizerischen Fachhoch-

schulen» startete mit einem ersten Aktionsplan im Jahre 1999 und trat 2004 in seine zweite, bis 2007 dauernde Phase. Für beide Perioden standen bzw. stehen je 10 Millionen Franken an Bundesgeldern zur Verfügung. Die Gleichstellungsarbeit konnte institutionalisiert werden. Alle Fachhochschulen verfügen über Gleichstellungsbeauftragte und -kommissionen. Die Konferenz der Fachhochschulen (KFH) hat eine Fachkommission Chancengleichheit eingesetzt, die jene Personen zusammenführt, die für das Programm zuständig sind. Alle im Bereich Gleichstellung tätigen Personen an Fachhochschulen sind in einer Interessengemeinschaft organisiert.

Da Frauen an den Fachhochschulen der Bereiche Technik, Wirtschaft und Informatik stark untervertreten sind, zielt das Programm zum einen darauf ab, mehr Frauen zu motivieren, an Fachhochschulen zu studieren, zu forschen und zu lehren. Zum andern soll Chancengleichheit als Qualitätskriterium an den Fachhochschulen verankert werden. In den Jahren 2000–2003 bewilligte das Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT) über 60 Projekte. Es handelt sich dabei um Projekte, die Frauen zum Fachhochschulstudium motivieren wollen (z. B. Technikschnuppertage), Vernetzungsvorhaben, neue Studiengänge, Bestrebungen zur Erhöhung des Dozentinnenanteils und Projekte zur Finanzierung von Kinderbetreuungsplätzen. Einzelne Projekte richteten sich auch auf die Erhöhung der Genderkompetenz oder die Erleichterung der Umsetzung von Chancengleichheit als Qualitätskriterium. Als Beispiel genannt wird hier das «Handbuch zur Gleichstellung», das von der Fachhochschule Nordwestschweiz herausgegeben wurde (Barben & Ryter 2003a). Das Bundesamt für Berufsbildung und Technologie liess zudem Empfehlungen und Handlungsvorschläge zur Erhöhung des Dozentinnenanteils an Fachhochschulen erarbeiten (Barben & Ryter 2003b).

Die Evaluation der ersten Programmperiode zeigte erfreuliche Resultate. Die Gleichstellungsbeauftragten hatten trotz beschränkter Ressourcen in kurzer Zeit gute Arbeit geleistet, die auch von Dozierenden als wichtig wahrgenommen wurde und bei den Studierenden bekannt war. Es wurde aber die Befürchtung geäußert, dass das grosse Engagement der Gleichstellungsverantwortlichen unter dem Erfolgsdruck auch zu einer Isolation und Personifizierung der Gleichstellungsarbeit führen könnte. Bezüglich der Akzeptanz ergab die Evaluation, dass sowohl die Studierenden wie auch die Dozierenden vermehrt integrierte Massnahmen wünschten, welche Frauen nicht als «Exotinnen» erscheinen lassen und um Gleichstellung nicht allzu viel Aufhebens machen. Studierende empfahlen in diesem Sinne vor allem Massnahmen im Bereich der Zubringerinstitutionen (Sekundarstufe I, Berufsschulen). Dozierende sprachen sich vor allem für die Erhöhung des Frauenanteils bei den Studierenden und im Lehrkörper der technischen Lehrgänge aus. Sie befürworteten in diesem Sinne ausdrücklich den Ausbau frauenorientierter Berufungsverfahren (Stamm & Landert 2003).

Die Resultate der Evaluation flossen in die Formulierung der strategischen Ziele für die zweite Periode des Bundesprogramms ein. Diese Ziele umfassen die *Erhöhung des Studentinnenanteils* in den Studienrichtungen Technik und Wirtschaft, die *Erhöhung des Dozentinnenanteils* im Lehrkörper sowie die Verbesserung der Rahmenbedingungen für die Vereinbarkeit von Familie und Beruf, die Entwicklung von *Genderkompetenz* bei Dozierenden, Führungskräften und Studierenden, die Einführung von Chancengleichheit als *Qualitätskriterium*, den Einsatz von *Gender Mainstreaming* und *Gleichstellungscontrolling* als Teil der Führungsaufgabe und die Unterstützung von *Geschlechterforschung* (Bundesprogramm Chancengleichheit von Frauen und Männern an den Fachhochschulen).

4. EINSCHÄTZUNG DER EDK-EMPFEHLUNGEN ZUR GLEICHSTELLUNG VON FRAU UND MANN IM LICHT NEUERER FORSCHUNGS- ERGEBNISSE

Hier soll geprüft werden, ob die Empfehlungen der EDK zur Gleichstellung von Frau und Mann im Bildungswesen von 1993 nach wie vor aktuell sind oder ob sie als erfüllt abgehakt werden können. Dies geschieht im Licht statistischer Kennzahlen und neuerer Forschungsergebnisse. Die Empfehlungen werden im Wortlaut und in der Reihenfolge abgearbeitet, wie sie 1993 publiziert worden sind; teilweise werden sie dabei in Abschnitte unterteilt, die in Kästchen wiedergegeben werden.

Empfehlung 1: Grundsätze

1a Zugang

Frau und Mann haben gleichen Zugang zu allen schulischen und beruflichen Ausbildungsgängen.

Formal ist heute der Zugang zu allen schulischen und beruflichen Ausbildungsgängen gewährleistet. Faktisch ergeben sich jedoch bereits zu Beginn der Schulzeit Unterschiede. In den Klassen mit besonderem Lehrplan waren die Knaben im Schuljahr 2003/04 mit 62% stark übervertreten (BFS 2004, 42). Auch unter den Kindern, die Klassen wiederholen müssen, sind die Knaben in der Überzahl. Für das Schuljahr 2001/02 betrug laut Bundesamt für Statistik der Anteil der Knaben unter den Wiederholenden 56% (BFS 2003, 29). Als möglichen Grund für das erhöhte Risiko von Knaben, eine Klasse wiederholen zu müssen, weisen Bless, Schüpbach und Bonvin (2004, 88ff.) auf bei den Knaben häufigeres Vorkommen von aggressivem und störendem Verhalten hin. Beide Merkmale könnten aber nicht als allgemeine Risikofaktoren gelten (ebd., 121). Neben der positiven Einstellung der Lehrperson zu Klassenwiederholungen als pädagogischer Massnahme, der Einschätzung des Kindes als entwicklungsverzögert und der Unterschätzung seines kognitiven Potenzials kann auch die Unterschätzung der Leistungen in der Unterrichtssprache direkt zur Entscheidung für eine Klassenwiederholung führen (ebd., 125).

Beim Übergang von der Primarschule in die Sekundarstufe I selektiert das Schulsystem mehr Knaben (55%) als Mädchen (45%) in Schulzüge mit Grundan-

sprüchen. Mehr Mädchen (52%) als Knaben (48%) besuchten im Schuljahr 2003/2004 Schulzüge mit erweiterten Ansprüchen (BFS 2004, 19). Dass die Selektion nicht nur nach Leistungs-, sondern auch nach sozialen Kriterien erfolgt, ist seit längerem bekannt. Aufgrund einer neueren Untersuchung mit über 2000 Schülerinnen und Schülern aus sechsten Klassen in der Deutschschweiz, durchgeführt im Schuljahr 2000/01, hat Imdorf diese Befunde bestätigt. Er hält fest, dass bei einer mittleren schulischen Leistungsfähigkeit die Wahrscheinlichkeit eines Selektionsentscheids zugunsten eines Schultyps mit erweiterten Ansprüchen für ein Schweizermädchen mit einem mittleren oder hohen sozioökonomischen Status drei Mal höher ist als für einen Knaben ausländischer Herkunft mit niedrigem sozioökonomischem Status. Die Zuweisung erfolgt nach Imdorf nicht nur aufgrund der Leistungen, sondern auch aufgrund des erwarteten extrovertierten Sozialverhaltens (Knaben) oder aufgrund antizipierter Sprachprobleme oder «kultureller Differenz» (ausländische Schülerinnen und Schüler) (Imdorf 2002).

Laut den Ergebnissen von PISA⁸ zeichnen sich die Mädchen am Ende der obligatorischen Schulzeit durch höhere Lesekompetenzen aus als die Knaben. Die Abweichung vom Mittelwert, die auch in den meisten anderen OECD-Ländern zu beobachten war, betrug in der Schweiz (Erhebung 2003) 35 Punkte und entsprach damit etwa einem halben Kompetenzniveau (BFS & EDK 2004, 30). Die Auswertung der Erhebung von 2000 hat ergeben, dass die Geschlechterdifferenzen im Lesen zu einem grossen Teil auf das Leseinteresse und die Einstellung zum Lesen zurückzuführen sind (ebd.). Im Bereich Mathematik schnitten die Knaben besser ab als die Mädchen. Bezogen auf den Mittelwert betrug die Geschlechterdifferenz 17 Punkte zugunsten der Knaben. Dabei sind Mädchen vor allem im oberen Leistungsbe- reich untervertreten (ebd., 19ff.). Die Geschlechterdifferenzen verschwinden, wenn Variablen wie das mathematische Selbstkonzept oder die Ängstlichkeit gegenüber Mathematik einbezogen werden. Dies «legt den Schluss nahe, dass Knaben bessere Leistungen erzielen, weil sie gegenüber den Mädchen durchschnittlich ein höheres mathematisches Selbstkonzept aufweisen und weniger Ängstlichkeit gegenüber Mathematik zeigen» (ebd., 26). Auch im naturwissenschaftlichen Bereich bestehen in der Schweiz zwar geringe, aber doch signifikante Leistungsunterschiede zwischen den Geschlechtern, anders als in vielen anderen Ländern, die

8 PISA steht für «Programme for International Student Assessment». Das Ziel von PISA ist es, den OECD-Staaten Indikatoren für die Kompetenzen der 15-jährigen im Lesen, in Mathematik und in den Naturwissenschaften (und ausgewählten anderen Bereichen) zur Verfügung zu stellen. Das Programm soll alle drei Jahre mit wechselndem Schwerpunkt durchgeführt werden (2000: Lesen, 2003: Mathematik, 2006: Naturwissenschaften). An PISA 2000 haben 32 Länder teilgenommen, bei PISA 2003 waren es 40 Länder.

keine solchen Differenzen aufweisen (ebd., 34). Anzumerken ist hier, dass die Leistungsunterschiede innerhalb der Geschlechtergruppen grösser sind als jene zwischen den Geschlechtern und dass die Faktoren «sozioökonomischer Hintergrund» und «Migrationsstatus» einen höheren Einfluss auf die Leistungen ausüben als das Geschlecht (BFS & EDK 2004).

Auf die frühe Genese der Leistungsunterschiede haben Moser, Keller und Tresch anlässlich einer Evaluation von 3. Primarschulklassen im Kanton Zürich hingewiesen. Die Unterschiede im Selbstvertrauen in der Mathematik (selbst bei gleichen Leistungen) zeichneten sich «in einer nicht erwarteten Deutlichkeit ab» (Moser, Keller & Tresch 2002). Die Forschenden bringen diese Ergebnisse mit stereotypen Zuschreibungen und Erwartungen von Lehrpersonen und Eltern in Zusammenhang. Auf diesen Zusammenhang hatte bereits Stöckli (1997) hingewiesen. Auch aus einer Evaluation der Leistungen am Ende der Primarschule gingen bessere Leistungen von Mädchen im Fach Deutsch und schlechtere Leistungen im Fach Mathematik hervor, obwohl bei den getesteten Kindern keine Unterschiede in der kognitiven Leistungsfähigkeit festgestellt wurden. Mit zunehmendem Alter nehmen die Leistungsunterschiede in Mathematik und naturwissenschaftlichen Fächern zuungunsten der Mädchen zu, deren Selbstvertrauen und Interesse in diesen Bereichen schwächer ausgeprägt sind als bei den Knaben (Moser & Rhyn 2000).

Ähnliche Leistungsunterschiede zwischen den Geschlechtern wie in der PISA-Untersuchung waren in der Schweiz bereits im Rahmen von TIMSS⁹ manifest geworden. Für Mathematik und Physik wurden am Gymnasium mittlere bis grosse Geschlechterunterschiede in den Fachleistungen und mittelgrosse Geschlechterunterschiede im mathematikbezogenen Selbstvertrauen konstatiert (Ramseier, Keller & Moser 1999, 225). Bei der Problemlösekompetenz bestehen keine Unterschiede zwischen den Geschlechtern. Dies wird von den PISA-Forschenden mit Blick auf den starken Zusammenhang mit den Leistungen in Mathematik als bemerkenswert eingeschätzt (BFS & EDK 2004, 40). Die Leistungsunterschiede zwischen den Geschlechtern, welche in den international vergleichenden Studien TIMSS und PISA für die Schweiz zutage traten, lassen sich weitgehend durch Unterschiede im Interesse und im Selbstkonzept hinsichtlich des jeweiligen Fachbereichs erklären. Diese Unterschiede (zum Nachteil der Knaben im Bereich Lesen,

9 TIMSS ist die Abkürzung von «Third International Mathematics and Science Study»; diese wurde von der «International Association for the Evaluation of Educational Achievement» (IEA) lanciert. In dieser Studie wurden die Leistungen der Schülerinnen und Schüler der 6., 7. oder 8. Klassen sowie der 10. und 12. Klassen untersucht, namentlich in den Bereichen Mathematik und Naturwissenschaften. 45 Länder beteiligten sich an TIMSS.

zum Nachteil der Mädchen im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich) sind nach Einschätzung der PISA-Forschenden für beide Geschlechter problematisch. Sie haben weitreichende Konsequenzen für die Berufs- und Studienwahl (Ramseier, Keller & Moser 1999, 226), wie auch ganz allgemein für das berufliche und gesellschaftliche Fortkommen (BFS & EDK 2004, 61).

Im Übergang von der Sekundarstufe I zur nachobligatorischen Bildung lassen sich ebenfalls Unterschiede zwischen den Geschlechtern feststellen. Erstens bleiben immer noch mehr junge Frauen als Männer ohne nachobligatorische Ausbildung. Die Differenz hat sich in den 10 Jahren zwischen 1991 und 2001 immerhin von 10 auf 8 Punkte verringert (BFS 2003, 24). Von den Schwierigkeiten, Zugang zu einer mehrjährigen nachobligatorischen Ausbildung zu finden, sind junge Frauen stärker betroffen als junge Männer. Dies hat nicht zuletzt mit hohen Qualifikationsanforderungen zu tun, die in vielen Frauenberufen gestellt werden (Haeberlin, Imdorf & Kronig 2004, 27). Mit den grössten Schwierigkeiten beim Übergang zwischen Schule und Beruf konfrontiert sehen sich junge Migrantinnen. Bei ihnen kumulieren sich verschiedene Benachteiligungen. Kommen sie aus der Realschule, stehen ihre Chancen auf einen Ausbildungsplatz besonders schlecht. Ganz generell stellt Meyer mit Berufung auf Zwischenergebnisse des Jugendlängsschnittes TREE¹⁰ fest, dass sozioökonomisch schlecht gestellte Jugendliche und insbesondere Jugendliche aus den Balkanländern, der Türkei und Portugal die geringsten Chancen haben, nach der obligatorischen Schulzeit bildungsmässig Anschluss zu finden (Meyer, 2004, 19). Im Schulsystem angelegte Hürden und fehlende Beziehungen, die den Zugang zu Informationen und Ausbildungsplätzen erleichtern, erweisen sich als wichtige Gründe für das Scheitern (Hupka & Stalder 2004, 91).

Beurteilung

Was die formale Gleichstellung anbelangt, sind seit Inkrafttreten des Verfassungsartikels vor 25 Jahren grosse Erfolge erzielt worden. Wird die tatsächliche Gleichstellung überprüft, zeigen sich allerdings weiterhin markante Unterschiede (Lehmann 2003, 28). Insbesondere an den Übergängen im Bildungswesen (Kindergarteneintritt, Einschulung, Sonderklassenzuweisung, Übertritt in die Sekundarstufe I) ergeben sich Probleme. Aufmerksamkeit erheischen auch die Leistungsunter-

10 Die Abkürzung TREE bedeutet «Transitionen von der Erstausbildung ins Erwerbsleben»; es handelt sich um die erste nationale Längsschnittstudie zum Übergang Jugendlicher von der Schule ins Erwerbsleben in der Schweiz. Im Zentrum stehen die Ausbildungs- und Erwerbsverläufe nach Austritt aus der obligatorischen Schule. Die Stichprobe umfasst 6000 Jugendliche, die im Jahr 2000 an PISA teilgenommen haben und im selben Jahr aus der obligatorischen Schulpflicht entlassen wurden.

schiede und die diesen zu Grunde liegenden Unterschiede in Interessen und Selbstvertrauen. Keller bezeichnet gleiche Ausbildungschancen für Mädchen und Knaben dann als erreicht, wenn für beide der Zugang zu schulischen und beruflichen Ausbildungsgängen gleich ist und wenn beide Geschlechter die gleichen Voraussetzungen für erfolgreiches Lernen und für die Ausbildungs- und Berufswahl haben. «Gleiche Voraussetzungen sind allerdings erst dann erreicht, wenn keine Geschlechterdifferenzen in der Leistung, im Selbstvertrauen und im Interesse derselben auftreten» (Keller 1998, 11). Wie die Ausführungen gezeigt haben, sind diese Voraussetzungen nicht erfüllt.

Fazit

Die Empfehlung zum gleichen Zugang ist nach wie vor aktuell. Sie müsste allerdings zugespitzt werden auf die Problematik der Übergänge und die Mechanismen der Selektion, auf die Entwicklung von Interessen und Selbstvertrauen als Voraussetzungen erfolgreichen Lernens und auf die spezifische Benachteiligung von Subgruppen unter den Mädchen und den Knaben.

1b Ziele und Inhalte

Die Ziele und Inhalte der Ausbildungsgänge sind für beide Geschlechter gleich.

Mit der Generalisierung der Koedukation auch in den Fachbereichen Werken und Hauswirtschaft sind die Ziele und Inhalte der Ausbildungsgänge in der obligatorischen Schule für die beiden Geschlechter gleich. Allerdings ist auch hier einzuwenden, dass es sich um eine formale Gleichheit handelt. Darüber hinaus ist zu vermuten, dass im Sinne eines «hidden curriculum» nach wie vor implizit unterschiedliche Bildungsziele für Mädchen und Knaben verfolgt werden (Lauer, Rechsteiner & Ryter 1997). Da Bildungsziele und Lehrpläne oft sehr allgemein formuliert sind, lassen sie einen breiten Spielraum für die Interpretation durch die Lehrpersonen. So weisen beispielsweise die PISA-Forschenden darauf hin, dass sich in den Schulen noch «Reste von Mustern alter Rollenverständnisse – ‚Mathematik ist für Mädchen nicht so wichtig‘ – niederzuschlagen» scheinen (BFS & EDK 2004, 61).

Zu betonen ist in diesem Zusammenhang auch, dass ganze Fachbereiche «männlich» oder «weiblich» konnotiert sein können. So haben Herzog et al. (1998, 17) zeigen können, dass Physik für die Jugendlichen eine «männlich» gefärbte Bedeutung hat, während die französische Sprache von den Schülerinnen und Schülern «weiblich» getönt wahrgenommen wird. Keller hat zusätzlich zeigen können, dass Mathematik und Physik nicht nur von Schülerinnen und Schülern, sondern auch von Lehrpersonen als männliche Domäne stereotypisiert werden,

im Gegensatz zu den Sprachen, die als weibliche Domänen stereotypisiert werden. Die Forscherin betont zudem, dass Lehrpersonen im Vergleich mit Schülerinnen und Schülern die Schulfächer noch stärker stereotypisieren (Keller 1998, 94). Keller schliesst aus ihrer Untersuchung, dass Mädchen sich vorwiegend aufgrund ihres schlechteren Selbstvertrauens und geringeren Interesses weniger aktiv mit Mathematik auseinandersetzen und daher schlechtere Leistungen in diesem Fach erbringen. Leistung, Selbstvertrauen und Interesse werden, so Keller, auch durch die Tatsache beeinträchtigt, dass Mädchen Mathematik als männliche Domäne stereotypisieren und sich daher weniger mit dem Fach identifizieren. Der Umstand, dass Mädchen weniger Erwartungen seitens der Lehrpersonen wahrnehmen, und diese ihrerseits Mathematik männlich stereotypisieren, verstärkt den negativen Wirkungszusammenhang zusätzlich. Auf der anderen Seite setzen sich Knaben gemäss der Forscherin aufgrund ihres besseren Selbstvertrauens und höheren Interesses aktiv und autonom mit Mathematik auseinander, und ihre Stereotypisierung der Mathematik fördert zusätzlich ihre Leistungen. Die Stereotype der Lehrpersonen und die von den Knaben wahrgenommenen höheren Erwartungen verstärken demnach den Wirkzusammenhang positiv. Da Jugendliche diesen Mechanismen jahrelang ausgesetzt sind, schreiben Mädchen Mathematik je länger je weniger dem eigenen Geschlecht zu und entwickeln ein schlechteres Selbstvertrauen, während Knaben Mathematik je länger je stärker mit ihrem eigenen Geschlecht verbinden. Dies führt nach Keller schliesslich auch zu einer geschlechtsspezifischen Berufs- und Studienwahl (ebd., 148f.).

Aufgrund ihrer Auseinandersetzung mit der Forschungsliteratur haben Herzog et al. (1998, 10f.) Kriterien eines «mädchengerechten» Physikunterrichts entwickelt. Dazu gehört u. a., dass im Unterricht der Eindruck zu vermeiden ist, Physik sei eine Männerdomäne. Ein zweites Kriterium postuliert den Einbezug der unterschiedlichen (ausserschulischen) Vorerfahrungen von Schülerinnen und Schülern. Und ein drittes Kriterium fordert Kontextbezug, d. h. die Einbettung der zu vermittelnden Stoffe in wissenschaftshistorische und -theoretische Kontexte und die Darbietung der Inhalte mit Bezug auf deren Bedeutung für den Alltag.

Differenzierend zur Empfehlung der EDK postulieren die Qualitätsstandards zur Gleichstellung in der Schule, die im Kanton Zürich vom Bildungsrat verabschiedet worden ist, Folgendes: «Lehrpläne, Lehrmittel und Lerninhalte orientieren sich an den Interessen beider Geschlechter» (Zürich, Fachstelle für Gleichstellungsfragen [FFG] 2001, 30). Kritisch anzumerken ist hier, dass diese Forderung dann problematisch ist, wenn sie nicht individualisierend umgesetzt wird, sondern zur neuerlichen Stereotypisierung von Knaben- und Mädcheninteressen führt. «Doing gender» im Fachunterricht geschieht nämlich auch dann, wenn Lehrpersonen unhinterfragt spezifische Interessen von Mädchen und Knaben vermuten (Willems 2005, 167). In der Konkretisierung eines weiteren Standards heisst es: «Die Kinder

und Jugendlichen werden dazu ermutigt, Rollenbilder zu hinterfragen und neu zu entwerfen» (Zürich, Fachstelle für Gleichstellungsfragen [FFG] 2001, 31). In einer qualitativen Untersuchung zum geschlechtergerechten Unterricht wurden Sprachlehrpersonen an Gymnasien dazu befragt, ob sie im Unterricht Geschlechterfragen thematisieren, unterschiedliche Lebenspläne von Frauen und Männern diskutieren, die Geschlechterperspektive bei der Auswahl von Unterrichtsinhalten berücksichtigen und die Schülerinnen und Schüler bei der Auswahl mitbestimmen lassen (Lehmann 2003, 289ff.). Dabei stellte sich heraus, dass für die befragten Lehrpersonen Geschlechterfragen kein Thema darstellen, das sie regelmässig im Unterricht aufgreifen. Das Thema scheint allenfalls situativ in den Unterricht einzufließen. Das Gleiche gilt für das Thema Lebenspläne. Bei der Auswahl von Unterrichtsinhalten wird die Geschlechterperspektive kaum berücksichtigt, und wenn Jugendliche in die Auswahl einbezogen sind, scheinen geschlechtsspezifische Interessen und Vorlieben eine untergeordnete Rolle zu spielen (ebd., 292).

Beurteilung

Inhalte und Ziele der Ausbildungsgänge sind zwar für beide Geschlechter im formalen Sinne gleich. Sie sind aber in der Regel so allgemein formuliert, dass sie der Interpretation bedürfen. Die Forschung zeigt, dass ganze Fachbereiche als männliche oder weibliche Domänen stereotypisiert werden, und zwar von den Lehrpersonen noch stärker als von den Schülerinnen und Schülern. Da Lehrpersonen von einseitigen Vorstellungen über Männlichkeit und Weiblichkeit nicht frei sind und auch nicht gefeit gegen geschlechtsspezifische Zuschreibungen von Begabungen, Neigungen und Interessen, ist anzunehmen, dass im Sinne des «heimlichen Lehrplanes» subtil unterschiedliche Zielsetzungen für Mädchen und Knaben verfolgt und unterschiedliche Botschaften vermittelt werden.

Fazit

Die Empfehlung kann weiterhin Aktualität beanspruchen. Sie muss allerdings aufgrund subtil wirksamer Mechanismen von Stereotypisierungen mit Vorsicht interpretiert und umgesetzt werden. Das Umsetzen gleicher Ziele und das Bearbeiten gleicher Inhalte setzt voraus, dass Lehrpersonen ihre eigenen Geschlechterbilder kritisch reflektiert haben.

1c Verhältnis der Geschlechter in Unterrichtsberufen und Bildungsverwaltung

Auf allen Stufen der Unterrichtsberufe und der Bildungsverwaltung ist ein ausgewogenes Verhältnis der Geschlechter anzustreben.

Für den Bereich Bildungsverwaltung liegen wenig systematisch erhobene Daten vor. Ein Blick auf die Spitzen der Bildungsverwaltung lässt aber vermuten, dass ein ausgewogenes Verhältnis der Geschlechter nicht erreicht ist. Laut Gremienverzeichnis der EDK (2005) wurden in der Erziehungsdirektorenkonferenz im Referenzjahr 7 von 26 Kantonen von Regierungsrätinnen vertreten, der Konferenz der Departementssekretäre gehörte eine Departementssekretärin an, und auch in der Rektorenkonferenz Pädagogischer Hochschulen findet sich nur eine Vertreterin einer Ausbildungsstätte für Lehrpersonen. In anderen Bereichen der Bildungsverwaltung präsentiert sich das Verhältnis der Geschlechter sicher ausgewogener.

Wie aber sieht das Verhältnis der Geschlechter auf den verschiedenen Stufen der Unterrichtsberufe aus? In der Schweiz wird, wie in anderen Ländern auch, eine Entwicklung thematisiert, die oft mit dem zweifelhaften Stichwort «Feminisierung» benannt wird. Tatsache ist, dass die Gesamtzahl männlicher Lehrpersonen sinkt. Deren Verteilung auf die Schulstufen ist aber sehr unterschiedlich. Auf der Vorschulstufe sowie in den übrigen «Randzonen» des Bildungswesens, in den Betreuungsstrukturen und den Therapieangeboten, arbeiten fast nur Frauen. Auf der Primarstufe lag der Männeranteil 2003/04 bei weniger als einem Viertel. Auf der Sekundarstufe I unterrichteten etwa gleich viele Frauen wie Männer, und in den allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe II betrug der Männeranteil 59% (BFS 2005). Beachtet man nicht nur die reinen Zahlen, sondern auch das «Gewicht» des jeweiligen Geschlechtes auf den verschiedenen Stufen des Lehrberufes, so zeigt sich, dass die Sekundarstufen I und II aufgrund der höheren Zahl der von Männern besetzten Vollzeitstellen klar männlich dominiert sind. Bei den Fachlehrpersonen ist eine Übervertretung von Männern in den mathematisch-naturwissenschaftlich orientierten Fächern und eine Mehrzahl von Frauen in den sprachlich orientierten Fächern zu vermuten. In den Schulleitungen sind Frauen auf allen Stufen unterrepräsentiert, insbesondere in den Mittelschulen, wo der Anteil weiblicher Schulleitender unter 10% liegt (Ryter & Grütter 2004, 2). Ein Blick auf die Statistik der Studierenden an pädagogischen Hochschulen lässt eine Trendumkehr hin zu einer Erhöhung des Männeranteils im Lehrberuf als unwahrscheinlich erscheinen (ebd., 15). Im internationalen Vergleich weist die Schweiz mit Ausnahme des Vorschul- und Primarbereiches einen höheren Männeranteil aus als der Durchschnitt der OECD-Länder (Borkowsky 2001; OECD 2001a). In den Nachbarländern der Schweiz liegt der Anteil männlicher Lehrpersonen auf der Primarschulstufe ebenfalls unter einem Viertel. Auf der Sekundarstufe I unterrichten im OECD-Durchschnitt rund ein Drittel Männer, und auf der Sekundarstufe II ist

das Geschlechterverhältnis ausgeglichen. Die Entwicklung in der Schweiz kann demnach auch als eine Angleichung an die Verhältnisse in anderen Industrienationen interpretiert werden. Die Ursachen für die ungleiche Verteilung der Geschlechter können in Veränderungen des Berufsfeldes hin zu mehr Erziehungsarbeit liegen. Ebenso könnte die sinkende Wertschätzung, die dem Beruf zukommt, für Männer abschreckend wirken (Fries & Hanetseder 2004). Möglich ist auch, dass der Lehrberuf mit seinen Möglichkeiten zum Teilzeiteinsatz und seinen geringen Karrierechancen den Laufbahnvorstellungen von Frauen eher entgegenkommt als jenen von Männern. Ökonomische Vergleiche haben zudem ergeben, dass sich der Lehrberuf für Frauen finanziell eher auszahlt als für Männer, da Frauen im privatwirtschaftlichen Bereich in Berufen mit ähnlichen Anforderungen stärkerer Diskriminierung ausgesetzt sind (Wolter, Denzler & Weber 2003). Über allfällige Auswirkungen der ungleichen Verteilung von Frauen und Männern im Lehrberuf liegen keine wissenschaftlich fundierten Aussagen vor (Borkowsky 2001, 373).

Beurteilung

Das Verhältnis der Geschlechter auf den verschiedenen Stufen der Unterrichtsberufe ist nicht ausgewogen. Von einer «Feminisierung» des Lehrberufs zu sprechen ist nicht nur sachlich problematisch, sondern verwischt auch die Unterschiede nach Schulstufen, «Gewicht» und Positionen. Da Frauen in den besser bezahlten Berufen und Positionen im Schulbereich nach wie vor untervertreten sind, sollten sie weiterhin unterstützt werden, in diese Berufe und Positionen vorzudringen. Eine Steigerung des Anteils von Männern im Vor- und Primarschulbereich wird schwer zu bewerkstelligen sein, da die Abwahl dieser Lehrberufe durch Männer wohl stark durch ökonomisch lohnendere und prestigeträchtigere Angebote in anderen Berufsbereichen bedingt ist. Eine Verbesserung der Rahmenbedingungen, die weitere Professionalisierung des Lehrberufs sowie die Schaffung von mehr und vielfältigeren Entwicklungsmöglichkeiten der Berufslaufbahn könnten dazu beitragen, den Lehrberuf für beide Geschlechter attraktiv zu gestalten (Grossenbacher 2004; Ryter & Grütter 2004, 7).

Fazit

Die Empfehlung behält ihre Aktualität. Sie sollte aber stufenspezifisch präzisiert und modifiziert werden in dem Sinne, dass der Lehrberuf so zu gestalten sei, dass er für beide Geschlechter (wieder) attraktiv erscheint.

Empfehlung 2: Koedukation

Der Unterricht ist koedukativ. Seedukativer Unterricht ist möglich, soweit er die Gleichstellung der Geschlechter fördert.

Die Empfehlung stützt sich auf die Erkenntnis, dass Koedukation nicht automatisch zur Gleichstellung der Geschlechter führt. Vielmehr kann sie ihrerseits Einseitigkeiten in der Wahrnehmung bewirken, die Akzentuierung von stereotypen Verhaltensweisen provozieren und zur unterschiedlichen Entwicklung des Selbstvertrauens bei Mädchen und Knaben beitragen (EDK 1992, 54ff.).

Grünewald hat mit ihrer Studie zu Koedukation und Gleichstellung mit Schülerinnen und Schülern von koedukativen und seedukativen Klassen an Gymnasien und Berufsschulen gezeigt, dass die koedukative Klassenform auf Schüler eine gleichstellungsfördernde Wirkung hat, während sie auf Schülerinnen eher gleichstellungshemmend wirkt (Grünewald 1997, 288). Die in die Untersuchung einbezogenen jungen Männer zeigten in koedukativen Klassen eher die Gleichstellung befürwortende Einstellungen und wiesen auch im Verhalten eher symmetrische Tendenzen auf als ihre Kollegen aus seedukativen Klassen. Die beteiligten jungen Frauen zeigten in den koedukativen Klassen eher traditionelle Einstellungen und verzichteten im Verhalten auf Einflussnahme und Führung. Insgesamt sieht die Forscherin in der seedukativen Klassenform für Schülerinnen zwar kurzfristige Vorteile, langfristig jedoch mehr Nachteile. «Umgekehrt entstehen den Schülerinnen in der koedukativen Klassenform kurzfristig einige Verluste, langfristig gesehen stellt sie jedoch ein wichtiges Übungsfeld dar, in dem die Mädchen und Frauen ihre intellektuellen, sozialen und psychischen Fähigkeiten auch gegen die dominierenden Denk- und Interaktionsformen ihrer Mitschüler erproben und erweitern lernen, sofern sie die Möglichkeit erhalten, sich die Geschlechterdynamik reflektierend bewusst zu machen» (ebd., 283).

Ein Absehen vom Prinzip der Koedukation empfiehlt sich laut den Expertinnen der Fachstelle für Gleichberechtigungsfragen des Kantons Zürich dort, wo es darum geht, das individuelle Handlungsrepertoire zu erweitern und sich auch in Gebiete vorzuwagen bzw. sich Fähigkeiten in Bereichen zuzutrauen, die traditionell als dem anderen Geschlecht zugehörig gelten (Zürich, Fachstelle für Gleichstellungsfragen [FFG] 2001, 31). Hingewiesen wird in diesem Zusammenhang auf Unterrichtsfächer wie Physik und Informatik, in denen der expansive Umgang von Knaben mit technischem Gerät den aufgabenorientierten Lernstil von Mädchen stören kann (Herzog et al. 1997, 21; Zürich, Fachstelle für Gleichstellungsfragen [FFG] 2001, 31). Mit dem Ziel, Knaben und Mädchen die Möglichkeit zu geben, ihre eigene Geschlechtsrolle zu reflektieren und Potenziale ohne den Druck von Rollenerwartungen zu entdecken und zu entfalten, plädieren Rhyner und Zumwald für partielle

Seedukation in der Schule, präsentieren eine Typologie seedukativer Lektionen und liefern dazu Planungsanregungen (Rhyner & Zumwald 2002). Die seedukativen Lektionsreihen sehen sie eingebunden in den koedukativen Kontext. Im Sinne eines mädchengerechten Unterrichts sollte in diesem Kontext die geschlechterspezifische Sozialisation reflektiert werden, die Verschiedenartigkeit der Mädchen Beachtung finden und ihre Eigenständigkeit unterstützt werden. Mädchen sollten Gelegenheit haben, ihre eigenen Räume zu gestalten; ihre Leistungen sollten wahrgenommen werden und Wertschätzung erfahren, Lehrpersonen sollten ihr Bewusstsein entsprechend schärfen. Im seedukativen Rahmen sollte Wert darauf gelegt werden, Mädchen in ihrer Identitätsbildung zu unterstützen, ihr Selbstvertrauen zu stärken, ihnen einen Erprobungsraum für vielfältige Verhaltensweisen zu bieten und ihre Motivation und Leistung in männlich konnotierten Bereichen zu steigern (ebd., 45ff.). Analoges gilt für die Knaben, denen im seedukativen Rahmen insbesondere die Gelegenheit zu bieten wäre, ihre Kommunikations- und Kooperationsformen kritisch zu reflektieren, sich mit ihren Gefühlen auseinander zu setzen, eine Aufwertung von Selbst- und Fürsorge zu erleben und eine nicht nur leistungsorientierte Körperlichkeit erfahren zu können (ebd., 49ff.). Aus einem in Deutschland durchgeführten Forschungsprogramm berichtet Faulstich-Wieland, dass bei getrenntem Unterricht die «Mädchenkurse» abgewertet werden und damit negative Rückwirkungen zur Folge haben können (Faulstich-Wieland 1991, 163). Die Autorin plädiert deshalb dafür, dass die teil- oder zeitweise Trennung von Mädchen und Knaben immer rückbezogen werden sollte auf koedukative Kontexte (ebd., 165).

Zum Thema Koedukation und Seedukation liegen hierzulande lediglich Untersuchungen vor, die sich mit Einstellungen und kommunikativem Verhalten befassen. Was die Auswirkungen von koedukativem bzw. seedukativem Unterricht auf Schulleistungen (z. B. in Sprache, Mathematik oder Naturwissenschaften) von Schülerinnen und Schülern sind, ist bisher nicht erforscht worden.

Beurteilung

Koedukation oder Seedukation als rein «organisatorische» Elemente der Unterrichtsgestaltung bewirken weder Gleichstellung noch Benachteiligung. Die gleichzeitige Präsenz von Schulkindern beider Geschlechter kann – so die Annahme – Stereotype seitens der Lehrpersonen verstärken und seitens der Schülerinnen und Schüler den Stereotypen entsprechende Verhaltensweisen akzentuieren. Doch auch die (temporäre) Aufhebung der Koedukation kann im Sinne der «Dramatisierung» von Geschlecht Stereotype stützen. Diese Prozesse der «Dramatisierung» von Geschlecht und die möglichen Paradoxien hinsichtlich der beabsichtigten Wirkungen sind kaum erhellt und müssen vermehrt Gegenstand von Forschung werden.

Fazit

Die Empfehlung ist nach wie vor aktuell, insbesondere durch den Zusatz, dass Sekundation nur dann zugelassen sein soll, wenn sie im Sinne der Gleichstellung eingesetzt wird. Um diese Empfehlung im gewünschten Sinne umsetzen zu können, ist grundlegende Forschungsarbeit erst noch zu leisten.

Empfehlung 3: Gleichwertigkeit im Unterricht

3a Lebens- und Berufswelt in Unterricht und Unterrichtsmitteln

Im Unterricht und in den Unterrichtsmitteln ist die Lebens- und Berufswelt beider Geschlechter offen und in ihrer Vielfalt zu behandeln.

Gestützt auf Ergebnisse der Schulforschung der 1980er Jahre, ist kritisiert worden, dass der didaktische Zugang zu Unterrichtsgegenständen und die Art der Präsentation an einer männlichen Realität orientiert sei und Lehrmittel ein stereotypes und veraltetes Bild der Geschlechter zeichnen (EDK 1992, 85).

Zum ersten Teil des in der Empfehlung formulierten Leitsatzes liegen wenig neue Erkenntnisse vor. Eine Berner Untersuchung zum Sprachunterricht, durchgeführt mit Lehrpersonen an Gymnasien, liefert einige Hinweise (Lehmann 2003). Danach ist die Thematisierung von Geschlechterfragen im Literaturunterricht am weitesten verbreitet. Die befragten Lehrpersonen besprechen bisweilen anhand der Darstellung von literarischen Figuren historisch bedingte Geschlechterverhältnisse und damit verbundene Geschlechterrollen und allfällige Stereotype von Schülern und Schülerinnen. So können Geschlechterthemen quasi integrativ ins Unterrichtsgeschehen einbezogen werden. Dieser indirekte Zugang kann aber auch dazu führen, dass Geschlechterthemen im Unterricht nie besprochen werden. Begründen lässt sich nach Lehmann die Zurückhaltung mit dem allgemeinbildenden, fachlichen (nicht erzieherischen) Anspruch der Lehrpersonen, dem Respekt vor der Privatsphäre der Jugendlichen und der Erfahrung, dass Jugendliche das Thema als veraltet ablehnen. Damit aber vergeben sich die Lehrpersonen nach Ansicht der Autorin die Chance, Adoleszente aktiv im Prozess der Identitätsfindung und in einer Berufs- und Lebensplanung jenseits von Stereotypen zu unterstützen. In der erwähnten Studie stuften Lehrpersonen die Kategorie Geschlecht beim Zusammenstellen von Stoffplänen und der Auswahl von Unterrichtsinhalten als unwesentlich ein. Die implizite und explizite Thematisierung von Geschlechterfragen bleibe damit zu zufällig und zu sehr von persönlichen Vorlieben abhängig (ebd., 316f.). Explizite(re) Vorgaben in Lehrplänen und Schulleitbildern würden der Thematik zu mehr Verbindlichkeit verhelfen, und die Bereitstellung oder das breitere Bekanntmachen vorhandener Unterlagen für die Sekundarstufe II (Baumann et al. 1998; Merz et al. 2001) könnte Lehrpersonen in der Unterrichtsvorbereitung unterstützen (Lehmann 2003, 317f).

In einem französischsprachigen Leitfaden für die Redaktion und die Suche nach Unterrichtsmaterialien, die Knaben und Mädchen gerecht werden, stellte Moreau fest, dass Schulbuchanalysen «unermüdlich» auf die Untervertretung von Frauen und Mädchen und die stereotype Darstellung von Frauen hingewiesen hätten. Die Hausfrauenrolle werde im gleichen Zuge banalisiert und lächerlich gemacht, wie sie universalisiert werde. Schliesslich stellte die Autorin fest, dass die sexistischen Klischees rassistische und kolonialistische Zerrbilder gleichsam anzögen (Moreau 1994, 39). Im Auftrag der Schweizerischen Konferenz der Gleichstellungsbeauftragten wurden Ende der 1990er Jahre sechs offiziell empfohlene Sprachlehrmittel aus der Deutschschweiz untersucht. Es handelte sich um drei Erstlesebücher und drei Sprachbücher der Sekundarstufe I. Diese Untersuchung zeigte, dass die neueren Schulbücher deutlich mehr Standards zur Gleichstellung erfüllten als Bücher aus früheren Analysen. Trotzdem wurden einengende und subtile Zuschreibungen gefunden (Schweizerische Konferenz der Gleichstellungsbeauftragten 1999, 23). Während gemäss der Analyse in der Beschreibung der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen kaum mehr geschlechterstereotype Darstellungen vorkamen, fanden sich für Knaben weniger innovative Verhaltens- bzw. Lebensmuster und unkonventionelle Vorbilder als für Mädchen. Bei der Darstellung von Erwachsenen fanden sich mehrheitlich traditionelle Zuschreibungen. Zudem entsprach die kulturelle Durchmischung bei weitem nicht der Wirklichkeit, Kinder aus anderen Kulturen mit der Zweitsprache Deutsch kamen kaum vor, und erfolgreiche ausländische Identifikationsfiguren fehlten ganz. Ebenso ausgeklammert blieben vom traditionellen Kleinfamilienmodell abweichende Familienformen (Schweizerische Konferenz der Gleichstellungsbeauftragten 1999, 22).

Der neueste Leitfaden zur Erarbeitung von geschlechtergerechten Lehrmitteln zeigt anhand von guten (und auch von noch nicht perfekten) Beispielen, wie die diesbezüglichen Standards des Zürcher Bildungsrates umgesetzt werden können. Diese Standards legen Wert auf die gleichwertige Behandlung der Geschlechter in Sprache, Text und Bildern und die Darstellung von Frauen und Männern in zeitgemässen, vielfältigen Rollen (Ryter et al. 2004).

Beurteilung

Wissenschaftlich fundierte Kenntnisse, die den in der Empfehlung angesprochenen Unterrichtsbereich beleuchten, liegen nur wenige vor. Sie zeigen, dass Lehrpersonen bei der Stoff- und Unterlagenwahl für den Unterricht der Geschlechterthematik wenig Aufmerksamkeit widmen. Um den Lehrpersonen das Thematisieren von Geschlechterfragen zu erleichtern, wurden Materialien für alle Stufen geschaffen. Bei den Lehrmitteln sind in den letzten 10 Jahren erhebliche Fortschritte zu verzeichnen, die sich nicht zuletzt den hartnäckigen Hinweisen aus gleichstellungspolitisch engagierten Kreisen verdanken. Ausformulierte Standards und detaillierte Leitfäden zu diesem Bereich liegen ebenfalls vor.

Fazit

Die Empfehlung zu Unterricht und Unterrichtsmitteln ist nach wie vor aktuell. Ihre Umsetzung im Bereich Unterricht müsste zum einen unterstützt und zum anderen breiter erforscht werden. Explizite Vorgaben in Lehrplänen und Schulleitbildern könnten der Empfehlung mehr Verbindlichkeit verleihen, und regelmässig aktualisierte Handreichungen dürften die Umsetzung im Bereich Unterricht fördern. Für die Umsetzung im Bereich Lehrmittel können die bereits vorliegenden Standards und Handreichungen genutzt werden.

3b Kommunikationsformen und Sprachgebrauch

Lehrerinnen und Lehrer beachten die Gleichwertigkeit der Geschlechter in den Kommunikationsformen und im Sprachgebrauch.

Ein von der geschlechterbezogenen Schulforschung breit bearbeitetes Thema sind die Interaktionen im Klassenzimmer. Zu den Interaktionen zwischen Schülerinnen und Schülern liegen Studien vor, die ein eher konkurrenzorientiertes Verhalten der Knaben und einen eher kooperativen Umgang der Mädchen nachweisen konnten (EDK 1992, 77ff.). Mit Blick auf das Problem der Gewalt in Schulen wird betont, dass Knaben häufiger als Täter, Mädchen dagegen eher als Opfer in Gewalthandlungen involviert seien (ebd., 81ff.). Die im EDK-Bericht von 1992 verwerteten Studien zielen auf den Nachweis ab, dass Schule ein wichtiges Handlungsfeld ist, «in dem Jungen und Mädchen in das ‚symbolische System der Zweigeschlechtlichkeit‘ (Hagemann-White 1984) eingeübt werden und die hierarchische Ordnung der Geschlechterverhältnisse zu akzeptieren lernen» (Horstkemper 2002). Die Botschaft, die in den Interaktionen vermittelt wird, bestätigt gemäss diesen Analysen Knaben in ihrer Überlegenheitsüberzeugung und Mädchen in ihren sozialen und kommunikativen Fähigkeiten. Den Mädchen werden zudem deutlich weniger Gelegenheiten geboten, ihre eigenen Interessen selbstbewusst durchzusetzen (ebd.). Die Autorinnen des EDK-Berichts zogen aus den erwähnten Analysen folgende Schlüsse: «Die unterrichtsunterstützenden Beiträge der Mädchen müssen sichtbar gemacht und damit aufgewertet werden. Das deutliche Manko des für Buben typischen Interaktionsverhaltens darf nicht akzeptiert werden» (EDK 1992, 86). Kritisch müsste man hier mit Willems einwenden, dass dieser Ansatz die Gefahr in sich birgt, über eine pauschale Dichotomisierung die Knaben unter Generalverdacht zu stellen und gegenüber Mädchen in Protektionismus zu verfallen (Willems 2005).

Nur eine der im EDK-Bericht von 1992 zitierten Studien (zum unterschiedlichen Lachverhalten von Knaben und Mädchen) wurde in der Schweiz durchgeführt. Obwohl die Interaktionen im Schulalltag den Diskurs in der Praxis auch hierzu-

lande stark beschäftigten und prägten, kam es auch in den späteren 1990er Jahren nur in vereinzelt Fällen zu entsprechenden empirischen Überprüfungen. So kann die bereits zitierte Studie von Grünewald-Huber zu Koedukation und Gleichstellung herangezogen werden, um zu illustrieren, dass männliche Jugendliche in Interaktionssituationen (hier in einem Spiel) eher zu Konkurrenz und Durchsetzung ihrer Dominanzansprüche neigen als weibliche Jugendliche (Grünewald-Huber 1997, 277).

Das Verdienst der in den 1990er Jahren einsetzenden Jungenforschung und Jungenarbeit war es, Knaben von dem von Willems angesprochenen Generalverdacht zu entlasten, auf die Unterschiede zwischen Knaben aufmerksam zu machen und auf Probleme hinzuweisen, die Knaben mit stereotypen Sozialisationsanforderungen haben können (Halbright 1998).

Kassis zeigte in einer empirischen Studie mit männlichen Jugendlichen, die gewalttätig oder Opfer von Gewalt geworden waren, dass diese unter anderem stark von Geschlechterrollenstereotypen geprägt waren und ein negativ gefärbtes emotionales Selbstbild aufwiesen. Beides werde durch problematische Erfahrungen im Erziehungsumfeld unterstützt (rigider, inkonsistenter Erziehungsstil, soziale Gewalterfahrung und Isolation in der Schule) (Kassis 2003, 244). Kassis kritisiert vor diesem Hintergrund, dass die Diskussion über Gewalt in der Schule zu sehr auf Verhaltensdefizite abziele und die Probleme in der Persönlichkeitsbildung der Jugendlichen kaum zur Kenntnis nehme (ebd., 266).

Im deutschsprachigen wie auch im weiteren Ausland hat sich die Aufmerksamkeit der Geschlechterforschung mittlerweile von der Feststellung von Unterschieden noch stärker auf die Frage nach ihrer interaktiven Herstellung verlagert (Horstkemper 2002). Wenn Sozialisation verstanden wird als «Selbstbildung in sozialen Prozessen» (Bilden 1991), gilt es diese Selbstbildungsprozesse beobachtend und rekonstruktiv zu verstehen (Gildemeister & Wetterer 1992). Diese Prozesse können auf allen Stufen des Bildungswesens beobachtet werden. Die jüngsten in Deutschland dazu durchgeführten empirischen Studien konzentrieren sich auf die Sekundarstufe, weil in der Adoleszenz «in der Schule die Geschlechterverhältnisse neu definiert werden» (Faulstich-Wieland, Weber & Willems 2004, 21; Budde 2005). So zeigt sich bei Mädchen ein geringerer Zuwachs im Selbstvertrauen (Horstkemper 1987; Fend 1994), Leistungsunterschiede werden in verschiedenen Fachbereichen sichtbar (TIMSS, PISA) und verweisen auf die unterschiedliche Entwicklung des Selbstkonzepts (Keller 1998; BFS & EDK 2002, 154). Mit ethnografischen Ansätzen nachgezeichnet werden in den erwähnten Studien zum «doing gender» auf der Sekundarstufe vielfältige Prozesse, in denen von Lehrpersonen wie von Schülerinnen und Schülern Geschlecht dramatisiert und Geschlechterunterschiede in stereotyper Weise hervorgehoben werden. Es werden aber auch Situationen beschrie-

ben, in denen Geschlecht in den Hintergrund tritt (undoing gender). Faulstich-Wieland, Weber und Willems weisen in der pädagogischen Reflexion ihrer Untersuchung darauf hin, dass sowohl Lehrpersonen, die geschlechtsneutral zu unterrichten glauben, wie auch solche, die bewusst auf Genderdifferenzen achten und Benachteiligungen ausgleichen wollen, letztlich zur Reproduktion des Geschlechterverhältnisses beitragen. Während die einen unbewusst in die Prozesse des «doing gender» verstrickt bleiben und die tradierten Geschlechterbilder reproduzieren, dramatisieren die zweiten die Geschlechterdifferenzen gleich doppelt, indem sie zum einen die Unterschiede innerhalb der Gendergruppen übersehen und zum andern den Schülerinnen und Schülern ein stereotypes «doing gender» aufzwingen. Pädagogisches Handeln wäre gemäss den Autorinnen zurückzubinden an Selbstreflexion des eigenen «doing gender», was aber wiederum ohne Genderkompetenz kaum zu leisten sei. «Gefragt ist eine Balance von Dramatisierung und Entdramatisierung von Geschlecht» – so lautet eine vorläufige Schlussfolgerung (Faulstich-Wieland, Weber & Willems 2004, 224). Es gelte sich von defizitorientierten Festschreibungen zu verabschieden und zur Kenntnis zu nehmen, dass Jugendliche ihr Verhalten sehr variabel gestalten. Für den pädagogischen Umgang mit Knaben plädieren die Autorinnen dafür, Schule derart zu gestalten, dass Jungen in ihrer individuellen Suche jenseits von Defizitorientierungen oder Remasculinisierungen unterstützt werden; für Mädchen empfehlen sie den Verzicht auf Protektionismus (ebd., 225). Für den schulischen Alltag bedeute dies, «viel stärker die einzelnen Schüler und Schülerinnen in den Blick zu bekommen, anstatt nun einen an Geschlecht angepassten Unterricht zu gestalten» (Budde 2005, 253). Schliesslich plädiert das Forschungsteam dafür, die Partizipationsmöglichkeiten von Schülerinnen und Schülern zu erhöhen, um Gerechtigkeit im Interesse aller an der Schule Beteiligten voranzutreiben (ebd.).

Zum Thema Sprachgebrauch hatte die Erziehungsdirektorenkonferenz der Deutschschweiz bereits 1992 Richtlinien erlassen. Sie enthalten im Wesentlichen die Forderung, in Texten beide Geschlechter anzusprechen. Im Ingress zu den Richtlinien wurde wie schon im EDK-Bericht von 1992 argumentiert, dass durch Texte, die ausschliesslich in der männlichen Form oder unter Verwendung des generischen Maskulinums verfasst seien, Frauen ausgeblendet und abgewertet würden. Die Richtlinien fanden in den Kantonen Akzeptanz und wurden in zahlreichen offiziellen Texten auch umgesetzt. Viele Frauen und Männer sind mittlerweile für einen geschlechtergerechten Sprachgebrauch sensibilisiert, und die Schweizer Medien wenden diesen konsequent an. Über die tatsächliche Umsetzung der Richtlinien im alltäglichen mündlichen (und weniger offiziellen schriftlichen) Sprachgebrauch in Schulen liegen keine Daten vor. Die Auseinandersetzung um den Sprachgebrauch wird auch immer wieder als aufgebauscht bezeichnet und die Sprachverwendung als bedeutungslos empfunden. Dass dem nicht so ist, zeigte kürzlich eine Untersuchung an der Universität Bern. Die Forscherinnen

konnten nachweisen, dass ein geschlechtergerechter Sprachgebrauch mehr Assoziationen mit weiblichen Personen weckt als das generische Maskulinum und damit zur «Sichtbarkeit» von Frauen beiträgt (Gabriel & Mellenberger 2004).

Beurteilung

Seit den Untersuchungen, auf die sich der EDK-Bericht von 1992 stützte, hat sich das Bewusstsein für die Komplexität von Prozessen des «doing gender» geschärft. Die Sichtweise von Mädchen als Unterdrückten und von Knaben als Dominierenden und von beiden als passiven Opfern einer geschlechtsspezifischen Sozialisation greift, wie neuere Forschung deutlich macht, zu kurz. Protektionistische Fördermassnahmen für Mädchen oder auch das «Abstrafen» von Knaben als Gruppe wirken kontraproduktiv. Gleichzeitig ist auch eine mystifizierende Überhöhung «weiblicher» Fähigkeiten kein gangbarer Weg, denn damit würde lediglich die symbolische Ordnung der Zweigeschlechtlichkeit gestützt, die es ja eigentlich abzubauen gilt (Horstkemper 2002, 419). Die komplexe Verstricktheit aller Akteurinnen und Akteure in das «doing gender» im Schulalltag macht die erforderliche «reflexive Koedukation» (Faulstich-Wieland & Horstkemper 1996) zu einer anspruchsvollen Aufgabe. Sie verlangt ebenso Fingerspitzengefühl im Einzelnen, wie sie eine umfassende Herangehensweise im Ganzen erforderlich macht.

Fazit

Die Empfehlung ist nach wie vor aktuell. Die Komplexität des Interaktionsgeschehens im Schulalltag macht allerdings eine vertiefte Erforschung der Prozesse erforderlich. Reflexive Koedukation im Sinne einer Durchleuchtung aller pädagogischen Gestaltungen auf die Frage hin, ob sie die hierarchische Geschlechterordnung stützen oder aufzuheben geeignet sind, verlangt viel von den an Schule beteiligten Fachleuten. Sie müssen Gelegenheit haben, diese Sichtweise in der Ausbildung zu erwerben und sie in der Praxis immer wieder zu überprüfen. Reflexive Koedukation kann in diesem Sinne nicht einfach an die Lehrpersonen delegiert werden; ihre Realisierung erfordert vielmehr entsprechende Rahmenbedingungen in der Schule als Organisation und im Bildungssystem als Verwaltungseinheit.

Auch die Richtlinien zum Sprachgebrauch sind nach wie vor sinnvoll, denn es ist anzunehmen, dass ein geschlechtergerechter Sprachgebrauch noch nicht zur Selbstverständlichkeit geworden ist.

Empfehlung 4: Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte

Die Gleichstellung der Geschlechter ist ein verpflichtendes Thema in der Lehrerbildung. Lehrerinnen und Lehrer sind zu befähigen, Benachteiligungen zu erkennen und zu korrigieren.

Für die Ausbildung von Lehrpersonen fordert Lemmermöhle zusammenfassend Folgendes: sie hätte «durchgängig die empirisch belegte Einsicht zu berücksichtigen, dass Geschlecht als soziale Kategorie menschliche Denk- und Wissenssysteme ebenso bestimmt wie gesellschaftliche Institutionen und kulturelle Organisationsformen, und dass Geschlecht als soziale Konstruktion in alltäglichen Interaktionen und in wissenschaftlichen Diskursen hergestellt wird» (Lemmermöhle 2001, 333). Nach Grünewald umfasst die in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu entwickelnde «Genderkompetenz» das «Bewusstsein für die Relevanz der Kategorie Geschlecht, eine alternative Wahrnehmung und Haltung, die Motivation in Richtung Geschlechterdemokratie zu arbeiten und schliesslich das nötige professionelle Spezialwissen und können» (Grünewald 2001, 437).

Mit Hinweis auf den Stand der Theoriedebatte warnt Herzog (2001) davor, politische Gleichstellungsforderungen unkritisch in pädagogische Massnahmen übersetzen zu wollen. Die Komplexität des Themas dürfe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung nicht unterschätzt werden, und sie lasse keine rezeptartigen Empfehlungen zu. Mit Blick auf den auch in der pädagogischen Theorie vorherrschenden Androzentrismus macht Herzog auf die Schwierigkeit aufmerksam, Geschlecht als Verhältnis zu denken, einen Begriff des Menschen zu finden, der Männern und Frauen gerecht wird, und auf dieser Basis die Frage zu beantworten, wie Mädchen und Knaben in ihrer Identitätsentwicklung zu unterstützen seien (ebd., 337ff.). Herzog verweist auf den antipädagogischen Charakter der Kategorisierung nach Geschlecht; sie unterlaufe die grundlegende Orientierung der Pädagogik am Individuum. Diese Kategorisierung und die Auseinandersetzung mit Differenzen zwischen den Geschlechtern verführten zur Bildung von Typologien, und dies könne statt eines Abbaus eine Verschärfung von Geschlechterstereotypen bedeuten. Daraus ergibt sich nach Herzog für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung die Notwendigkeit, «dem Geschlecht als kategorialer Grösse mit Skepsis zu begegnen» und gleichzeitig dem Geschlecht, wo es zur Benachteiligung führe, höchste Aufmerksamkeit zu schenken. Die Beachtung von Geschlechterdifferenzen dürfe aber nicht dazu führen, die Zielsetzung individueller Förderung aus den Augen zu verlieren (ebd., 339ff.). In diesem Zusammenhang seien Lehrpersonen auch für die symbolische Dimension von Geschlecht und die fast beliebige Sexuierbarkeit von Gegenständen (z. B. Schulfächern) und Tätigkeiten zu sensibilisieren (ebd., 343). Geschlechterdifferenzen zu konstatieren genügt nach Herzog nicht. Geschlecht sei in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung nicht nur als Strukturvariable zu behan-

deln, die über die Zuweisung von Lebenschancen und sozialen Positionen entscheide, sondern auch als situativ gebundene Tätigkeit zu begreifen, «durch die Kinder und Erwachsene ihrer sozialen und personalen Wirklichkeit geschlechtliche Bedeutung zumessen» (ebd., 346). Schliesslich plädiert Herzog dafür, Geschlecht nicht auf «Gender» zu reduzieren, sondern in seiner Verschränkung von Natur und Kultur zum Thema zu machen. Nur so könne es «als Erfahrung thematisiert werden und in die Reflexion körperlich gebundener Wissensformen eingehen» (ebd., 348).

Herzogs Plädoyer für Sorgfalt, Komplexitätsbewusstsein und Zurückhaltung entspricht den Erfahrungen, die in Umsetzungsprojekten zur Geschlechtergleichstellung in der Ausbildung von Lehrpersonen gemacht wurden. Grünewald berichtet aus dem Projekt «Gleichstellung an Berufsschulen», dass die Thematik «bei vielen Auszubildenden (und Auszubildenden) energiegeladen und/oder stark normativ besetzt» sei (Grünewald 2001, 436). Eine Auseinandersetzung mit dem Thema verlange von den Beteiligten Behutsamkeit und Konfliktfähigkeit. Die Autorin nennt in diesem Zusammenhang einige Schwierigkeiten, die es zu beachten gelte:

- einen zu geringen Leidensdruck, insbesondere weil gewisse Probleme nicht als mit der Thematik verbunden erkannt werden (Essstörungen, delinquentes Verhalten, Desinteresse für gewisse Ausbildungsbereiche);
- die Auffassung von Auszubildenden, Unterricht lasse sich geschlechtsneutral gestalten, oder die Meinung, das Geschlechterthema lasse sich umgehen, und somit die implizite Weigerung, eingespielte Muster wahrzunehmen und zu reflektieren;
- das Verständnis der Thematik als «Frauenfrage», die die männliche Beteiligung an der gegenwärtigen Konstruktion von Geschlechterverhältnissen ausblendet;
- die Tatsache, dass Lehrende wie Lernende in individuelle Geschlechterverhältnisse eingebunden sind und entsprechende Sozialisierungserfahrungen hinter sich haben; diese «Genderbiografie» bleibe zumeist unreflektiert;
- die Gefahr, Geschlechterstereotype zu verschärfen, da es anspruchsvoll sei, Auszubildende gleichzeitig in ihrer Individualität und in ihrer Geschlechtszugehörigkeit wahrzunehmen;
- Phänomene von Gleichstellungsrhetorik;
- den Energieverschleiss, der entsteht, wenn nicht das ganze Kollegium, sondern nur vereinzelte Dozentinnen und Dozenten hinter den Gleichstellungsbemühungen stehen;
- Machtaspekte, die sich um die Geschlechterthematik ranken und Gleichstellung eher mit Verlust als mit Gewinn assoziieren lassen;
- mangelnden Realismus bezüglich des Einflusses der Ausbildung als einer von vielen Sozialisationsinstanzen oder aber die Unterschätzung der trotz allem vorhandenen Handlungsspielräume von Ausbildungsinstitutionen (Grünewald et al. 2003, 91ff.).

Auch Labudde und Lehmann (2001) weisen auf die «Sperrigkeit» des Themas hin und auf die Verunsicherungen, die es bei jenen Personen auslösen kann, die sich darauf einlassen und den Balanceakt des Gelingens oder Scheiterns mit diesem Thema wagen. Zwar führt die Auseinandersetzung nach Grünewald (2001) nicht selten zu einem besonderen persönlichen Interesse an der Thematik, doch lässt sich gleichzeitig auch die Tendenz beobachten, «dass die Thematisierung von Genderfragen immer wieder an engagierte Einzelpersonen delegiert wird» (Labudde & Lehmann 2001, 418).

Beurteilung

Die Komplexität der Geschlechterthematik und die von mehreren Autorinnen und Autoren beschriebenen Schwierigkeiten, sie in die Lehrerinnen- und Lehrerbildung einzubringen, verlangen eine sorgfältige Umsetzung der Empfehlung. Dies hat dazu geführt, dass die Umsetzung erst allmählich in Gang kommt. Erste Erfahrungen liegen vor (z. B. Labudde & Lehmann 2001; Ryter und Rechsteiner 2001), Pilotprojekte wurden durchgeführt und evaluiert (Grünewald 2003). Vertiefte Forschungsergebnisse zur Wirkung von Sensibilisierungsmassnahmen oder Kompetenztrainings auf Lehrpersonen und deren Unterrichtsgestaltung liegen erst sehr wenige vor. So haben Herzog et al. in ihrer Interventionsstudie zur Koedukation im Physikunterricht zeigen können, dass die beteiligten Lehrpersonen in inhaltlicher und methodischer Hinsicht profitieren konnten, sich ihre Sensibilität gegenüber Geschlechterdifferenzen und ihr Eingehen auf unterschiedliche Vorkenntnisse, Lernstile und Verhaltensweisen von Schülerinnen und Schülern jedoch kaum veränderte (Herzog et al. 1997, 181). Das Forschungsteam betont deshalb die Notwendigkeit einer Stärkung der reflexiven Kompetenz der Lehrkräfte (ebd., 213). Auch in der mit einer Weiterbildung verbundenen Studie von Lehmann zu einem geschlechtergerechten Sprachunterricht betonten die beteiligten Lehrpersonen, «dass die Auseinandersetzung mit Geschlechterfragen und die Reflexion der eigenen Biografie wichtig sind, um geschlechtergerecht unterrichten zu können» (Lehmann 2003, 298). Geschlechtergerechter Unterricht kann als Teil von «gutem Unterricht» gesehen werden, doch um die implizit in Qualitätsmerkmalen des guten Unterrichts enthaltenen diesbezüglichen Aspekte erkennen zu können, braucht es ein entsprechend geschärftes Bewusstsein. Grünewald spricht sich deshalb für eine explizite Formulierung entsprechender Aspekte in Standards zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung aus (Grünewald 2001, 436). Dabei wäre allerdings der von der Autorin selbst und von Herzog sowie Labudde und Lehmann (2001) eingeforderten Sorgfalt und Abstinenz gegenüber Rezepten Rechnung zu tragen.

Fazit

Die Empfehlung behält ihre Aktualität, denn die Umsetzung kommt erst in Gang. Dies spiegelt sich zum Beispiel in der Tatsache, dass die Pädagogische Hochschule

Zürich im Auftrag der Zürcher Fachhochschule und der Koordinationsstelle für Weiterbildung der Universität Bern im Jahr 2006 Dozierenden einen Nachdiplomkurs für Genderkompetenz im Hochschulunterricht anbieten wird (siehe www.genderkompetenz.ch). Zur Unterstützung der Umsetzung von Empfehlung 4 wären entsprechende Standards für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu formulieren und/oder auf die Geschlechterthematik bezogen zu explizieren (z. B. in Form von Handreichungen).

Empfehlung 5: Berufs- und Studienberatung

Die Jugendlichen sind so zu informieren und zu beraten, dass sie ihre Schul- und Berufswahl unabhängig von geschlechtsspezifischen Vorurteilen treffen können.

Die Berufswahl erfolgt bei beiden Geschlechtern immer noch nach traditionellen Mustern. In einer Untersuchung zum Berufswahlprozess bei Jugendlichen fanden Herzog, Neuenschwander und Wannack (2004, 25) nur 16% Jugendliche, die einen geschlechtsuntypischen, und 11%, die einen geschlechtsneutralen Ausbildungsberuf ergriffen. Grob unterschieden wählen Frauen insbesondere Berufe im Dienstleistungssektor (Pflege und Verkauf), Männer im gewerblich-industriellen Bereich (Holz-, Metall- und Maschinenindustrie, Bauwirtschaft). «Gemischte» Berufe mit einem stärker ausgewogenen Geschlechterverhältnis finden sich im Bereich Verwaltung, Gastgewerbe, Gartenbau und Zeichner- bzw. technische Berufe (BFS 2003, 27). In den Maturitätsschulen zeichnen sich vergleichbare Muster ab. Die Wahl der Schwerpunktfächer nach neuer Maturitätsordnung (MAR) verläuft nicht geschlechtsneutral. In den nicht-sprachlichen Fächern zeigen sich laut Schlussbericht zur ersten Phase der MAR-Evaluation «krasse Geschlechtsunterschiede. Insbesondere das Fach Physik & Anwendungen der Mathematik» ist eine klare Männerdomäne. Nur 17% der Jugendlichen, die dieses Fach wählen, sind weiblich» (Ramseier et al. 2004, 64). Die Ausnahme unter den naturwissenschaftlichen Fächern bildet der Schwerpunkt Biologie und Chemie, der von den beiden Geschlechtern ähnlich häufig gewählt wird. Wirtschaft und Recht wird von den Schülern bevorzugt, sprachliche Fächer finden mehrheitlich bei den Schülerinnen Anklang (ebd.). In einer Untersuchung zur Wahl der Maturitätsprofile in einem kantonalen Gymnasium stellen die Forscherinnen fest, dass die Entscheidung für die Schwerpunktwahl bereits in der Sekundarschule durch eine Typenwahl vorge-spurt wird. «Die nachhaltig wirkende Konnotation der Fächer beginnt bereits in den unteren Schulstufen und wird durch eine weniger selbstwertdienliche Einschätzung bei den Mädchen begünstigt. Die Schwerpunktfachwahl kann in diesem Alter nicht nur nach sachlichen Überlegungen erfolgen, sondern ist wesentlich beeinflusst von der Identitätsfindung und Selbstverortung als junger Mann, junge Frau» (Häne & Gasser 2004, 8). Die in die Untersuchung einbezogenen Jugendlichen waren sich dieser Zusammenhänge nicht bewusst, empfanden die Orientie-

rung aber als schwierig. Sie wünschten sich sowohl für die Schwerpunktwahl am Gymnasium wie auch für die Studienwahl eine intensivere Beratung (ebd., 21).

Mit Blick auf neuere Erkenntnisse der Laufbahnpsychologie spricht sich Hurni (2004, 63ff.) dafür aus, die Berufsfindung als Prozess aufzufassen und der Beratung bzw. der Berufswahlvorbereitung soziologische wie psychologische Prozessmodelle zugrunde zu legen. So wären strukturelle Barrieren (geschlechtsspezifisch segregierter Arbeits- und Lehrstellenmarkt) und kulturelle Hindernisse (Vorstellungen zur Normalbiografie) ebenso anzusprechen wie personale Ressourcen (Selbstständigkeit) abzuklären und zu optimieren. Bei Förderaktivitäten sollte eine grosse Pluralität und Heterogenität von Rollenmodellen und Lösungswegen aufgezeigt werden (ebd., 65). Bei der Berufsfindung ist weniger von einer freien Wahl auszugehen als vielmehr von einem vielschichtigen Prozess der Kompromissbildung entlang von Begrenzungen. In diesem Prozess sind Jugendliche auch darin zu unterstützen, diese Grenzen nicht nur wahrzunehmen, sondern auch zu hinterfragen und zu überwinden (ebd., 66). In diesem Sinne wäre in der Laufbahnberatung ein Umdenken förderlich, das von ganzen Lebensentwürfen und Karrieremustern wegführt und Jugendliche zur Gestaltung von Projekten für die nächsten Lebensjahre animiert, die parallel für den beruflichen wie für den familiären Bereich erarbeitet werden müssten (ebd., 68). Die Wünsche junger Frauen beispielsweise nach der Vereinbarkeit von Familien- und Erwerbstätigkeit müssen sorgfältig mit der weit verbreiteten Präferenz für Berufe, «die mit Menschen zu tun haben», und mit konkreten Informationen über Berufe und deren reale Vereinbarkeit mit Familie zusammengebracht werden (Leemann & Keck 2004). So könnte manche stereotype Entscheidung für einen typischen Frauenberuf im Dienstleistungssektor bzw. die voreilige Abwahl von männlich konnotierten Berufen verhindert werden (ebd.). Analog gelten diese Feststellungen auch für die Wahl von Schwerpunkt- und Studienfach im gymnasialen Bereich.

Beurteilung

Die Berufswahl wie auch die Wahl von Maturitätsprofilen erfolgt entlang den bekannten Mustern. Im Bereich der Berufswahl sind nur sehr geringe Veränderungen festzustellen; bei der Wahl der Maturitätsprofile hat sich die Situation sogar akzentuiert. Die «Öffnung» von Berufs- und Schulwahlprozessen bleibt damit ein aktuelles Anliegen. Auf Anregung der Fachstellen und Büros für Gleichstellung wurden bereits in den 1990er Jahren und verstärkt mit den Mitteln des zweiten Lehrstellenbeschlusses Materialien für die Gestaltung offener Berufswahlprozesse erarbeitet. Wie oft diese Materialien in der schulischen Berufswahlvorbereitung eingesetzt werden und welche Auswirkungen sie auf den Prozess der Berufsfindung bei Jugendlichen haben, ist bisher nicht untersucht worden. Mit Blick auf die Berufsberatung stellt Hurni fest, dass die Gleichstellungsanliegen noch zu informell und punktuell wahrgenommen würden. Möglichkeiten zur Verbesserung die-

ser Situation sieht Hurni im Einbezug von Richtlinien für geschlechtergerechte Beratung und Information in die Qualitätsstandards der Berufsberatung (ebd., 71). Diese Forderung müsste sicher auch für den Bereich der schulischen Berufswahlvorbereitung und der Schulwahlberatung gelten.

Fazit

Die Empfehlung ist unvermindert aktuell. Sie sollte allerdings dahin gehend präzisiert werden, dass es nicht (nur) um Vorurteile von Jugendlichen geht, sondern um einen anspruchsvollen Balanceakt zwischen strukturellen Barrieren (Arbeitsmarktsegregation, Vereinbarkeitsproblem), kulturellen Hindernissen (Biografie-modellen), eigenen Wünschen und personalen Ressourcen. Zu fordern ist hier auch, dass die Fachleute für Berufswahlvorbereitung und Berufsberatung mit den nötigen Kompetenzen für eine geschlechtergerechte Beratung und Begleitung ausgerüstet werden.

Empfehlung 6: Schulorganisation

Die Schulorganisation nimmt in flexibler Weise auf gleiche Berufsmöglichkeiten von Müttern und Vätern Rücksicht. Als Massnahmen kommen etwa Blockzeiten, Mittagsverpflegung, Hausaufgabenhilfe, gleitende Aufnahmezeiten, Tagesschulen und flexible Anstellungsbedingungen für die Lehrpersonen in Frage.

Da diese Empfehlung nicht auf eine geschlechtergerechte Gestaltung von Schule im Interesse der Jugendlichen abzielt, sondern auf die Optimierung der Vereinbarkeit von Familien- und Erwerbsarbeit im Dienste der Erziehungsberechtigten, wird sie hier nur kurz behandelt. Die Anpassung der Schulorganisation an den Wandel der Familie ist eine Forderung, die seit langem auch von pädagogischer Seite gestellt wird (siehe etwa Herzog 1997 oder Wirz 1991). Herzog begründet die notwendige Anpassung der Schule zweifach. Zum einen wachsen die kustodialen Ansprüche an die pädagogisch arrangierten Lebensräume (zu denen Schule gehört), wenn die Gesellschaft keine Freiräume mehr offeriert. Zum andern muss die Schule, die einen wesentlichen Beitrag zur Gleichstellung leistet, den künftigen Eltern auch ermöglichen, Gleichstellung durch gleich gestaltete Teilnahme am Berufsleben einzulösen (Herzog 1997, 183f.).

Beurteilung

Die Entwicklung geht zwar in allen Kantonen in Richtung Anpassung der Schulorganisation, und die Notwendigkeit dieser Entwicklung wurde durch die politische Antwort auf PISA (Aktionsplan der EDK) unterstrichen. Die Forderung nach vermehrter Verfügbarkeit von Tagesstrukturen ertönt nicht nur von Seiten der Gleichstellungspolitik, sondern auch von Seiten der Wirtschaft und aus der Leh-

erschaft. So unterstützt der Thinktank der Schweizer Wirtschaft (Avenir Suisse) den Aufbau von Tagesstrukturen durch einen Leitfaden zuhanden der Schulgemeinden, und der Aargauische Lehrerinnen- und Lehrerverband hat auf kantonaler Ebene eine entsprechende Initiative lanciert.

Fazit

Die Empfehlung bleibt aktuell, denn ihre Umsetzung hat zwar vielerorts begonnen, ist aber noch nicht flächendeckend erfolgt.

Empfehlung 7: Schulentwicklung und Forschung

Die Kantone fördern Studien und Projekte, die zur Gleichstellung von Frau und Mann im Bildungswesen beitragen.

Seit der Veröffentlichung des EDK-Berichts von 1992 sind in der Schweiz einige empirische Studien zur Gleichstellung im Bildungswesen und zur geschlechtergerechten Gestaltung von Schule durchgeführt worden, die breite Beachtung gefunden haben (Grünewald-Huber 1997; Herzog et al. 1998; Keller 1998). Allerdings ging die Initiative dazu kaum von den Kantonen aus. Auf dieser Ebene beschränkte man sich vorwiegend auf Bestandesaufnahmen und allenfalls Entwicklungsprojekte. «Gender studies» in der Bildungsforschung waren in den 90er Jahren vorwiegend Qualifikationsarbeiten, und nur selten handelte es sich um Auftragsforschung oder geförderte Projekte (Grossenbacher 2000).

Die Ausführungen zu den Empfehlungen haben gezeigt, dass die Geschlechterthematik im Bildungsbereich sehr komplex ist und zudem grosse Forschungslücken bestehen. Im Anschluss an die TIMS-Studie konnte gezeigt werden, dass die schlechteren Leistungen der Mädchen in Mathematik dadurch zustande kommen, dass Mädchen sich aufgrund ihres schlechteren Selbstvertrauens und geringeren Interesses für dieses Fach weniger aktiv mit Mathematik auseinandersetzen. Leistungen, Selbstvertrauen und Interesse werden auch dadurch beeinträchtigt, dass Mädchen Mathematik als männliche Domäne stereotypisieren und sich weniger mit dem Fach identifizieren. Zu diesem negativen Wirkungszusammenhang trägt die Schule durch gleichgerichtete Stereotypisierung und geringere Erwartungen der Lehrpersonen an die Mädchen bei (Keller 1998, 148). Ähnliche Wirkzusammenhänge zum Nachteil der Mädchen in Naturwissenschaften und zum Nachteil der Knaben im Lesen werden vermutet. Eine vertiefte Erforschung dieser Zusammenhänge insbesondere mit Bezug auf die Leistungsdefizite der Knaben im sprachlichen Bereich könnte Hinweise auf notwendige und geeignete Interventionsstrategien im Unterricht geben.

Es liegen zahlreiche Hinweise darauf vor, wie ein Unterricht gestaltet werden sollte, der beiden Geschlechtern gerecht wird (Herzog et al. 1997 und 1998; Lauer, Rechsteiner & Ryter 1997; WBZ-SIBP-Arbeitsgruppe 2000), doch gibt es kaum empirische Belege für ihre Wirksamkeit insbesondere bei der Beseitigung von Unterschieden in der Interessenentwicklung, im Leistungsselbstbild und in den realen Leistungen. Diese Überprüfungen sind dringend zu leisten, damit der Unterricht im Sinne der gewünschten Wirkungen angepasst werden kann.

Auch die subtilen Mechanismen des «doing gender» im Schulalltag verdienen vertiefte Analysen, die aufzeigen sollten, wie unnötige und kontraproduktive Dramatisierungen von Geschlecht vermieden werden können. Weiter vorangetrieben werden muss auch die sich erst langsam etablierende Praxis, dass bei allen Forschungen im Bildungsbereich der Geschlechteraspekt mit einbezogen wird (Chapponnière 2005). Dies sollte insbesondere auch für Evaluation und Rechenschaftslegung im Schulbereich gelten.

Beurteilung

«Gender studies» sind in der Bildungsforschung und vor allem im Volksschulbereich nicht sehr verbreitet. TIMSS, PISA und ähnlich angelegte Untersuchungen haben aber ergeben, dass dem Genderaspekt eine nicht zu unterschätzende Bedeutung zukommt. Er ist einer der Gründe dafür, dass in der Schweiz das bildungspolitisch verfolgte Ziel der Chancengerechtigkeit (Equity) bei weitem nicht erreicht ist (Coradi Vellacott & Wolter 2005). Im Bereich Forschung und Entwicklung besteht dazu ein beträchtlicher Nachholbedarf. In der im Bildungswesen der Schweiz neu zu installierenden Systembeobachtung (Monitoring) wird das Thema Equity einen wichtigen Platz einnehmen. Doch Beobachtung und Feststellung (von Benachteiligungen) allein genügen nicht; es geht auch darum, den Ursachen auf den Grund zu gehen, wissenschaftlich abgestützt Veränderungen vorzuschlagen und deren Umsetzung und Wirkung zu evaluieren. Idealerweise sollte diese Forschung so nahe wie möglich am Schulalltag erfolgen und Lehrpersonen möglichst direkt involvieren. Pädagogische Hochschulen mit ihrem kombinierten Auftrag der Ausbildung, Forschung und Weiterbildung können diese Bedingung am ehesten erfüllen.

Fazit

Die Empfehlung behält ihre Aktualität; sie ist allenfalls mit Blick auf die Pädagogischen Hochschulen zu präzisieren.

5. BILANZ UND PERSPEKTIVEN

Von punktuellen Umsetzungsmassnahmen ...

Zur Bilanzierung der seit 1993 im Sinne der Gleichstellung der Geschlechter im Bereich der Volksschule getroffenen Massnahmen halten wir Folgendes fest:

1. Nach der von einer Ad-hoc-Kommission im Auftrag der Erziehungsdirektorenkonferenz in den frühen 1990er Jahren durchgeführten Bestandesaufnahme (EDK 1992) verspürten einige Kantone Nachholbedarf. Dieser bezog sich auf das gleiche Fächerangebot und die Koedukation (insbesondere in Handarbeit und Hauswirtschaft) nach gleichem Lehrplan und gleicher Stundentafel für die beiden Geschlechter. Die Bestandesaufnahme zeigte auch, dass viele Kantone noch wenig getan hatten, was die Arbeit an einseitigen Rollenvorstellungen anbelangte, die von der Schulforschung seit den 1970er Jahren als wesentliche Ursache von Einseitigkeiten und Benachteiligungen im Unterricht erkannt worden waren. Die Autorinnen vermuteten damals, dass man in vielen Kantonen gehofft habe, mit der Einführung der Koedukation seien auch die stereotypen Vorstellungen von Geschlechterrollen beseitigt. Diese Lücken und Fehleinschätzungen sind unterdessen überwunden. Das Bildungsangebot ist für die beiden Geschlechter gleich und die Sensibilität für Geschlechterfragen hat sich erhöht.
2. Die hier vorliegende neue Bestandesaufnahme (siehe Kapitel 3) zeigt eine grosse Zahl und Vielfalt von Massnahmen, die seither ergriffen worden sind. Es entsteht jedoch der Eindruck, dass diese eher punktuell greifen und kaum je in systematischer Weise eingeführt worden sind. Nur in wenigen Kantonen wurden Situationsanalysen unternommen und Massnahmenpläne erarbeitet oder diese gar nach aussen kommuniziert. Die Empfehlungen zur Gleichstellung wurden nur in wenigen Fällen im Sinne von Schulentwicklungsprozessen (im zyklischen Sinne von Situationsanalyse – Entwicklung – Evaluation – Weiterentwicklung) umgesetzt.
3. Die von den Kantonen am häufigsten genannte Massnahme besteht in Angeboten bei der Weiterbildung für Lehrpersonen. Da diese Angebote in der Regel in den freien Kursprogrammen ausgeschrieben oder auf Abruf bereitgestellt werden, erreichen sie vor allem jene Personen, die bereits ein Stück weit für die Thematik sensibilisiert sind. Weitere häufig erwähnte Massnahmen sind Vorgaben in den Lehrplänen und darauf sich beziehende Umsetzungshilfen. Diese Massnahmen – Lehrplanvorgaben, Umsetzungshilfen, Weiterbildung –

zielen auf die Lehrpersonen ab und überantworten den Lehrpersonen damit gleichsam die Umsetzung der Empfehlungen.

4. Was Supportmassnahmen wie Beratung, Fachgremien oder Fachpersonen anbelangt, verweisen viele Kantone auf Gleichstellungsbüros oder entsprechende Kommissionen. Auch hinsichtlich Handreichungen (z. B. für die Berufswahlvorbereitung) haben die Kantone von Initiativen und Aktivitäten des Gleichstellungsbereichs profitieren können. Die Zusammenarbeit des Bildungsbereichs mit den Verantwortlichen für Gleichstellung ist einerseits positiv zu werten, bedeutet aber andererseits, dass in den Bildungsverwaltungen wenig Entwicklungsarbeit bezüglich Gleichstellung geleistet worden ist und ein Kompetenzaufbau mit Blick auf den Support von Gleichstellungsarbeit an den Schulen nicht stattgefunden hat.
5. Die Geschlechterthematik wird zwar von vielen Kantonen als Querschnittsaufgabe definiert, doch ist ungewiss, wie sehr sie bei Entwicklungsaufgaben grösseren Umfangs eine Rolle spielt. Ein Hinweis darauf, dass die Geschlechterthematik zu wenig Beachtung findet, ist beispielsweise die Tatsache, dass trotz den in PISA festgestellten Unterschieden (Leistungen bzw. Selbstvertrauen) keine vertiefende Analyse durchgeführt wurde und der Aktionsplan der EDK zu den PISA-2000-Folgemassnahmen nur einen sehr rudimentären Hinweis auf die Geschlechterthematik enthält. Dieser lautet: «Eine frühe Förderung (...) und die besondere Förderung der Knaben ist (bei der Sprachförderung; S. G.) zu berücksichtigen» (EDK 2003, 6).

Eine erste allgemeine Bilanz zu den EDK-Empfehlungen von 1993 müsste also lauten, dass die Umsetzung zu vielen und vielfältigen Massnahmen geführt hat, die aber wenig Systematik und Einbindung in die allgemeine Schulentwicklungsarbeit aufweisen und deren Wirkungen kaum evaluiert werden. Gleichstellung ist offensichtlich ein Thema mit geringer Priorität. Die Verantwortung dafür wird weitgehend den Lehrpersonen überlassen und die Zuständigkeit für deren fachliche Unterstützung in vielen Fällen an andere Stellen delegiert.

... zu einer Strategie des Gender Mainstreaming

Gleichwohl gibt es vielversprechende Beispiele. Einige davon sollen hier exemplarisch nochmals kurz erwähnt werden (siehe ansonsten Kapitel 3):

- Im Kanton Luzern erstellte eine verwaltungsinterne Arbeitsgruppe ein Konzept zur Gleichstellung im Bildungswesen, das als Grundlage für die Festlegung einer Prioritätenliste diente. Diese Prioritätenliste wurde zur Umsetzung

an alle Dienststellen weitergeleitet und deren Umsetzung nach einigen Jahren überprüft.

- Im Kanton Zürich wurde aufgrund der Evaluation der Schulleistungen am Ende der Primarschulzeit und der Feststellung von Geschlechterunterschieden in den Leistungen in Deutsch und Mathematik ein Bericht zur gleichwertigen Förderung von Knaben und Mädchen erstellt (Zürich, Fachstelle für Gleichstellungsfragen [FFG] 2001). Aufgrund dieses Berichtes verabschiedete der Bildungsrat des Kantons Zürich 2002 zehn Qualitätsstandards zur gleichwertigen Förderung von Mädchen und Knaben und verankerte die Thematik als Querschnittsaufgabe. Die Qualitätsstandards haben Steuerungsfunktion in allen Bereichen des Bildungswesens und definieren Zielvorgaben im Hinblick auf Lerninhalte, Interaktionen im Unterricht, Schulentwicklung und Qualitätssicherung sowie die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. Sie sollen stufen- und institutionsadäquat in die Form überprüfbarer Ziele gefasst und in Massnahmen umgesetzt werden, die zu evaluieren sind. Die Genderperspektive ist in alle Reformvorhaben einzubauen und die Koordination der verschiedenen Massnahmen obliegt der Abteilung Bildungsplanung der Bildungsdirektion.
- Auch in anderen Kantonen wurden konkretisierende (VD) oder stufenbezogene (AG) Berichte erstellt oder Ist-Soll-Gegenüberstellungen (OW) erarbeitet. Ob dazu ebenfalls Überprüfungen stattgefunden haben, ist jedoch nicht bekannt.

Die Beispiele aus den Kantonen Zürich und Luzern können als Vorgehen nach dem Grundsatz des Gender Mainstreaming gewertet werden. Dieser Grundsatz gilt in der Bundesverwaltung und ist für die Länder der Europäischen Union seit dem 1. Mai 1999 rechtlich verbindlich. Gender Mainstreaming wird in der Bundesverwaltung als Strategie zur Umsetzung der Gleichstellung von Frau und Mann definiert. Die folgenden sechs Prinzipien sind für das Handeln leitend.

Die sechs Prinzipien des Gender Mainstreaming

1. Ausgangspunkt von Gender Mainstreaming ist die Erkenntnis, dass in unserer Gesellschaft das Geschlecht in sämtlichen Lebensbereichen und Lebensabschnitten eine zentrale Rolle spielt.
2. Gender Mainstreaming betrifft beide Geschlechter und das Verhältnis zwischen den Geschlechtern.
3. Das Ziel von Gender Mainstreaming ist die umfassende Verwirklichung der Gleichstellung der Geschlechter.
4. Gegenstand von Gender Mainstreaming in der Verwaltung sind alle politischen Massnahmen und Programme auf allen Ebenen und in allen Phasen, seien es Gesetzgebung, Vollzug, Budgets oder Informationskampagnen.

5. Die Verantwortung für die Umsetzung von Gender Mainstreaming liegt bei den Personen, die für die Entwicklung und die Umsetzung von Massnahmen und Programmen zuständig sind. Sie werden von Fachpersonen unterstützt.
6. Gender Mainstreaming macht die Gleichstellung der Geschlechter zu einem grundlegenden und durchgängigen Anliegen der gesamten Politik.

(Eidgenössisches Büro für die Gleichstellung von Frau und Mann 2004, 7)

Ein Blick ins europäische Ausland

Wie sieht eine Bildungspolitik aus der Genderperspektive in anderen Ländern aus? Kampshoff hat dazu drei Beispiele (Schweden, Niederlande, England) beleuchtet und verglichen (Kampshoff 2001). Dieser Vergleich soll hier kurz wiedergegeben werden.¹¹ Kampshoff leistet den Vergleich vor dem Hintergrund dreier theoretischer Ansätze aus der Frauen- und Geschlechterforschung, auf die sich die verschiedenen politischen Orientierungen beziehen lassen. Es geht dabei um die Gleichheits-, die Differenz- und die Differenzierungsansätze.

- Aus den *Gleichheitsansätzen* abgeleitet wird die bildungspolitische Forderung nach gleichen Ausbildungsmöglichkeiten und Lernbedingungen für Mädchen und Knaben.
- Aus *Differenzansätzen* wird abgeleitet, dass auch Kulturleistungen von Frauen und Mädchen Anerkennung und Wertschätzung finden sollen, beispielsweise durch die Einführung von Fächern oder Lerngegenständen, die vor allem im Lebenszusammenhang von Mädchen von Bedeutung sind.
- Im Rahmen von *Differenzierungsansätzen* wird das Augenmerk (auch) auf Unterschiede innerhalb der Geschlechtergruppen gelenkt und die Schichtzugehörigkeit oder der Migrationsstatus von Personen neben dem Geschlecht berücksichtigt.

Für das erste Muster (Gleichheitsansätze) zieht Kampshoff (2001, 47–51) das Beispiel Schweden heran. Seit der Nachkriegszeit bildet die Gleichheit aller Bürgerinnen und Bürger ein wichtiges Bildungsziel für die in den 1960er Jahren eingeführ-

11 Die Auswahl der Beispiele ist nicht zuletzt deshalb interessant, weil alle drei Länder zu jenen OECD-Ländern gehören, in denen in der PISA-Untersuchung 2000 die Schulleistungen in Mathematik und Naturwissenschaften nicht signifikant nach Geschlecht differierten (OECD 2001b, 145).

te Einheitsschule, welche die ersten neun Schuljahre umfasst. Die Gleichstellungspolitik der Schule ist verknüpft mit Gleichstellungsbemühungen in der Familien- und Sozialpolitik. Ganztagschule und Mittagstisch sind selbstverständlich. Das Bildungsziel der Chancengleichheit wird nicht nur als Gleichheit von Startchancen verstanden, sondern bezieht sich auch auf den Realisierungsprozess. Deshalb wird die Tatsache, dass Schülerinnen und Schüler nach der obligatorischen Schule in je nach Geschlecht unterschiedliche Programme der Gymnasialausbildung eintreten, problematisiert. Diese «Wahlen» führen nämlich zu unterschiedlichen Berufschancen und zur Verteilung auf typische Frauen- und Männerberufe. Dieser Segregation will man mit bildungspolitischen Massnahmen entgegenwirken. In der Planung des Bildungsministeriums ist deshalb das Langfristziel festgehalten, dass in keinem der 16 Programme ein Geschlecht zu weniger als 40% vertreten sein soll. Dabei ist die Geschlechtergleichstellung keine Frauenfrage, sondern eine Frage der Demokratie: Beide Geschlechter sollen gleichermaßen an den verschiedenen Lebensbereichen teilhaben. Die Schulforschung ist bemüht, das Verhalten von Mädchen und Knaben in schulischen Situationen zu erforschen und die Beweggründe für geschlechtertypische Wahlen von Fächern und Programmen zu erhellen. Die Gleichstellungsforderungen sind ins Schulgesetz von 1994 sowie in Lehr- und Kurspläne aufgenommen worden. Gleichstellungsarbeit ist für alle Lehrenden Pflicht, und sie werden dafür in theoretischer wie praktischer Hinsicht ausgebildet.

Um das zweite Muster (Differenzansätze) zu illustrieren, schildert Kampshoff (ebd., 51–53) das Beispiel der Niederlande. Gleichstellung hat dort schulpolitisch keine so lange Tradition wie in Schweden; sie spielte in den Schulreformen keine zentrale Rolle. Die Diskussion wurde erst von den feministischen Gruppen in den 1970er Jahren auch in den Schulbereich getragen. Seitens der Regierung wurde für die Umsetzung der Gleichstellungsanliegen die 1974 eingesetzte Emanzipationskommission um Mithilfe gebeten und später eine Beratungsgruppe «Emanzipationsbewegung» im Ministerium eingerichtet. Massnahmen zur Mädchenförderung wurden ergriffen, und die Emanzipationspolitik sollte zum einen die Wahlfreiheit von Mädchen und Knaben bezüglich der Unterrichtsfächer, Projekte und Schulformen gewähren, zum zweiten die Werthierarchie zwischen weiblichen und männlichen Qualifikationen, Eigenschaften und Verhaltensweisen abbauen und drittens Bildungsdefizite von Frauen beseitigen. Kampshoff weist auf das Spannungsfeld zwischen zweitem und drittem Grundsatz hin: Weibliche Verhaltensweisen sollen aufgewertet werden – und gleichzeitig wird das Bildungsverhalten der Mädchen als defizitär bezeichnet. Mädchen haben im niederländischen Bildungswesen Knaben bezüglich Bildungsbeteiligung eingeholt, wählen aber nach der achtjährigen Basisschool häufiger allgemeinbildende Schulen, während Knaben Berufsschulen bevorzugen. Dieses Wahlverhalten wird auf die frühe Berücksichtigung späterer Familienpflichten zurückgeführt. Im Zuge der Bildungsreform

von 1993 wurde das Fach «Pflege und Sorge» eingeführt, in dem die unterschiedlichen Lebensperspektiven thematisiert und Schülerinnen und Schüler über die Folgen der gesellschaftlichen Arbeitsteilung aufgeklärt werden sollen. Im Rahmen des Faches sollen Knaben wie Mädchen gleichermaßen auf die Sorge für sich selbst, für Kinder und Familie und für die Umwelt vorbereitet werden. Ob das Fach von beiden Geschlechtern akzeptiert oder ob es als Mädchensache bewertet und von den Knaben abgelehnt wird, ist leider nicht bekannt.

Als Beispiel für das dritte Muster (Differenzierungsansätze) nimmt Kampshoff England (ebd., 54–59). Dort hat geschlechtergerechte Schulpolitik eine längere Tradition, fragte man sich doch schon in den 1960er Jahren, weshalb Mädchen nicht in gleicher Weise wie Knaben vom Bildungssystem profitierten. 1975 wurde der Sex Discrimination Act erlassen und die Equal Opportunities Commission eingesetzt, die bis heute die Schulpolitik beeinflusst. Mit der Festlegung eines nationalen Curriculums (1988) in den Kernfächern mussten neu auch Mädchen Mathematik und Naturwissenschaften bis zum Ende der Pflichtschulzeit belegen. Mittlerweile stehen bei Diskussionen um Ungleichheiten im Bildungswesen eher die Knaben im Zentrum, da ihr Schulerfolg häufig geringer ist und ihre Abschlussnoten schlechter sind als jene der Mädchen. Da in England noch viele nach Geschlechtern getrennte Schulen existieren, konnte die Frage nach den Vor- und Nachteilen von Koedukation untersucht werden. Es zeigte sich, dass Mädchenschulen erfolgreicher sind als koedukative oder Knabenschulen, doch könnten hier auch Standort- oder Selektionseffekte mitspielen. Besondere Aufmerksamkeit schenkt die Schulforschung den Zusammenhängen zwischen «gender», «race» und «class». Entsprechende Untersuchungen zeigten, dass weiße Arbeiterjungen häufig eine «geschlechtsbezogene» Haltung der Schule und schulischen Leistungen gegenüber entwickeln, eine Haltung also, die etwa jegliches aktive Lernen als verweiblichtes Verhalten ablehnt. Auch bei karibisch-afrikanischen Arbeiterjungen wurde eine Haltung der Schulverweigerung gefunden, wohingegen die Arbeitermädchen schulischer Bildung gegenüber eher positive Einstellungen aufweisen und entsprechend erfolgreicher sind. Im Rahmen der Konkurrenzorientierung von Schulen wichen Genderaspekte der Betonung der unterschiedlichen Schulabschlussquoten der Mädchen und Knaben aus den verschiedenen sozialen Gruppen. Ein schulpolitisches Anknüpfen an die Differenzierungsansätze erweist sich als nicht ganz einfach, weil sich je nach Blickwinkel der sozialen Gruppierung die Ziele für Mädchen- oder Jungenförderung ändern können.

Nach Kampshoff zeigt das schwedische Beispiel, wie Bildungs- und andere Politikbereiche verknüpft werden müssen und Verbindlichkeit durch Formulierung messbarer Ziele hergestellt werden kann. Das holländische Beispiel dagegen verweist auf eine inhaltliche Curriculumentwicklung, die den weiblichen Lebensentwürfen Wertschätzung zollt und sie für die schulische Lernarbeit als bedeutsam er-

scheinen lässt. Das englische Beispiel schliesslich hilft in den Augen der Autorin, einseitige Bilder von Mädchen und Knaben und stereotype Zuschreibungen abzubauen, indem Unterschiede innerhalb der Geschlechtergruppen und in den Geschlechterverhältnissen verschiedener sozialer Gruppen berücksichtigt werden. Schulpolitisches Handeln wird vielschichtiger und anspruchsvoller, da Geschlecht als zentrale Kategorie beizubehalten, aber ihre Überschneidung mit anderen Kategorien zu beachten ist (Kampshoff 2001, 60). Das von den Differenzierungsansätzen betonte Vorhandensein unterschiedlicher Männlichkeits- und Weiblichkeitsentwürfe erfordert eine differenzierte schulpolitische Reaktion. Diese sieht Kampshoff allerdings noch in keinem Land der Welt als angemessen und konsequent umgesetzt (ebd., 61).

Auch in der geschlechterbezogenen Schulpolitik in der Schweiz lassen sich einige Bezüge zu den genannten Theorieansätzen herstellen. So korrespondieren die Grundsätze zum gleichen Zugang der Geschlechter zu allen Ausbildungsgängen sowie zu gleichen Inhalten und Zielen der Ausbildungsgänge, die Empfehlung zur Berufs- und Studienberatung sowie jene zur Schulorganisation mit den Gleichheitsansätzen. Dagegen entsprechen die Empfehlungen zur Gleichwertigkeit im Unterricht und zur Koedukation den Differenzierungsansätzen. Lediglich die Differenzierungsansätze haben noch keinen Niederschlag gefunden, was sich allerdings damit erklären lässt, dass diese Ansätze im Moment der Verabschiedung der Empfehlungen noch kaum breiter bekannt waren. Die an den Differenzierungsansätzen orientierte Schulforschung im angelsächsischen Raum erlaubte schon seit einigen Jahren, eigentliche Risikogruppen in Bezug auf Schulleistungen und Bildungserfolg zu erkennen. Diese Forschungsergebnisse wurden durch PISA ein Stück weit auch für die Schweiz bestätigt. Die Probleme der Risikogruppen verweisen auf die Notwendigkeit, Gleichstellungspolitik («equality») im Sinne einer erfolgreicherer Bewältigung von Heterogenität mit anderen Ansätzen zur Erhöhung von Chancengerechtigkeit («equity») zu verbinden.

Das Beispiel Schweden zeigt, dass einer Gleichstellungspolitik im Schulbereich nur Erfolg beschieden sein kann, wenn sie auf verschiedenen Ebenen verankert und mit anderen Politikbereichen verknüpft wird. In diesem Sinne werden aus dem Fazit Perspektiven für die weiterhin aktuell bleibende Arbeit an der Umsetzung der EDK-Empfehlungen zur Gleichstellung der Geschlechter abgeleitet.

Gleichstellung erfordert Umsetzungsmassnahmen auf allen Ebenen des Schulsystems

Im Folgenden soll kurz und schematisch skizziert werden, wie umfassende, auf alle Ebenen des Schulsystems bezogene Umsetzungsmassnahmen nach dem Grund-

satz des Gender Mainstreaming und gestützt auf Forschungsergebnisse und Entwicklungsarbeiten gestaltet werden könnten.

Grafik 2: Umsetzungsmassnahmen zur Geschlechtergleichstellung auf den verschiedenen Ebenen des Schulsystems



Quelle: eigene Darstellung

- Auf der *nationalen Ebene* müssten solche Massnahmen, wenn ihnen die nötige Verbindlichkeit verschafft werden soll, im Tätigkeitsprogramm der Erziehungsdirektorenkonferenz analog zu den Bereichen «Information aller Partner» und «Internationale Zusammenarbeit» als transversaler Arbeitsschwerpunkt definiert werden. Das würde auch bedingen, dass der Arbeitsschwerpunkt mit hinreichenden Ressourcen ausgerüstet wäre, die Empfehlungen der EDK zur Gleichstellung regelmässig zu überprüfen und anzupassen und zu ihrer Umsetzung Support oder zumindest einen Erfahrungsaustausch zu organisieren. Dieser könnte aus praktischen Gründen auch auf sprachregionaler Ebene erfolgen.

- Auf der *Ebene der Kantone* gehört nach dem Gender-Mainstreaming-Ansatz die Umsetzung der Gleichstellung auf die Führungsetage, d. h. in eine Dienststelle, die für die Steuerung des Systems zuständig ist oder zumindest zentrale Grundlagen für die Systemsteuerung liefert (z. B. Bildungsplanung, Qualitätssicherung). Hier müssen längerfristige Zielvorstellungen zur Gleichstellung formuliert und daraus operationalisierbare und überprüfbare Zielvorgaben für die Systementwicklung abgeleitet werden, zu denen wiederum Indikatoren für die Systemevaluation zu entwickeln sind. Auch die Gestaltung der Rahmenbedingungen im Sinne von Gesetzes- und Lehrplanvorgaben, Lehrmitteleauswahl bzw. -produktion und Verfügbarkeit von Support (Ausbildung, Beratung) ist von hier aus zu steuern.
- Auf der *Ebene der Schule* gehört die Gleichstellung zu den Obliegenheiten der Schuleinheit und damit der Schulleitung und des pädagogischen Teams. Sie müssen dafür sorgen, dass die Zielvorgaben heruntergebrochen und in die pädagogischen Jahresziele der Schule integriert werden. Sie regen entsprechende Reflexionsprozesse an und unterstützen den Transfer in die Unterrichtsentwicklung und in Massnahmen zur Personalentwicklung.
- Auf der *Ebene des Unterrichts* hat sich die Lehrperson um geschlechtergerechte Gestaltung im Sinne der reflexiven Koedukation zu bemühen. Dazu hat Lehmann (2003, 63ff.) vier Dimensionen unterschieden. Im Zentrum der *methodischen Dimension* steht nach Lehmann eine Didaktik, die den Lernstilen und Herangehensweisen von Mädchen und Knaben entspricht, ihre Vorerfahrungen einbezieht und sowohl kompetitive wie auch kooperative Arbeitsformen zulässt. Im Zentrum der *inhaltlichen Dimension* stehen die implizite und explizite Thematisierung von Geschlechterverhältnissen und von damit verbundenen historischen Entwicklungen und Gesellschaftsstrukturen, die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Lebensplänen von Frauen und Männern und den damit verbundenen Berufs- und Karrierevorstellungen, Fragen zur Vereinbarkeit von Beruf und Familie usw. Die Lehrperson sorgt bei der Stoffauswahl dafür, dass Mädchen und Knaben attraktive, nicht stereotype Vorbilder finden, von den Inhalten angesprochen werden und bei deren Auswahl auch mitentscheiden können. Bei der *sozial-kommunikativen Dimension* geht es um die Gesprächskultur. Die Lehrpersonen achten auf eine beide Geschlechter ansprechende Sprache und sorgen dafür, dass Mädchen und Knaben in Gesprächssequenzen gleichermassen zum Zug kommen. Sie hinterfragen geschlechterstereotypes Verhalten und machen Alternativen erlebbar. Die *persönliche Dimension* schliesslich macht den eigentlichen Kern einer reflexiven Koedukation aus. Es geht darum, dass Lehrpersonen sich mit Geschlechterfragen, der Entwicklung und dem Wandel der Geschlechterverhältnisse auseinandersetzen und sich bewusst werden, dass sie selber Teil davon sind. Neben Kenntnissen zu geschlechterrelevanten Forschungsergebnissen setzt das auch voraus, dass sie ihre eigene Biografie in dieser Hinsicht reflektieren.

In dieser anspruchsvollen Aufgabe haben die Institutionen der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen diese zu unterstützen und sie in geeigneter Form zu qualifizieren (siehe als Beispiel NRW 2005). Die Einbindung von Studierenden oder aktiven Lehrpersonen in gleichstellungsorientierte Forschungs- und Entwicklungsarbeit unterstützt diesbezügliche Lernprozesse und trägt zur Nachhaltigkeit von Sensibilisierungsmassnahmen bei.

Gleichstellung braucht einen langen Atem

Zwölf Jahre sind seit der Veröffentlichung der «Empfehlungen zur Gleichstellung von Frau und Mann im Bildungswesen» vergangen. Vieles haben die Kantone unternommen, um den dort formulierten Grundsätzen nachzukommen. Doch Gleichstellung im Bildungswesen, das hat uns kürzlich die gross angelegte PISA-Untersuchung erneut deutlich vor Augen geführt, ist noch nicht erreicht. Gleichstellung ist nicht nur ein Ziel, sie ist vor allem ein Prozess, und dieser Prozess setzt bei allen Beteiligten Geduld und Durchhaltevermögen voraus. Die Chance eines Ansatzes wie Gender-Mainstreaming besteht darin, dass die Verantwortlichen bei jedem Vorhaben nach der Beteiligung von Frauen und Männern und nach den möglichen Auswirkungen für die Geschlechter fragen müssen. Das enthebt engagierte Frauen und Männer der mühseligen Aufgabe, immer erst im Nachhinein oder aus dem Abseits die Geschlechterfrage stellen zu müssen. Zu einer Pervertierung des Ansatzes kann es führen, wenn er sozusagen technisch verstanden und rein formal angewendet wird (Glagow-Schicha in NRW 2005, 21).

Da Gender-Mainstreaming den Blick ausdrücklich auf beide Geschlechter richtet, bietet es die Gelegenheit, Gleichstellung als Forschungs- und Handlungsfeld für Frauen und Männer zu etablieren. Damit wird der oft beobachteten Tendenz, Gleichstellungsfragen an engagierte Frauen abzuschieben, ein Riegel geschoben. Und das Engagement jener Männer, die seit einigen Jahren auch in der Schweiz Bubenarbeit leisten, wird in die Gesamtstrategie integriert.

Gender-Mainstreaming ist ein Ansatz, der sowohl aus der Führungsperspektive, also von Führungspersonen in Schulen und Bildungsverwaltung, als auch aus der Perspektive der täglich im Unterricht Arbeitenden verfolgt werden kann und muss. Die regelmässige Aufnahme des erreichten Standes dient als Grundlage zur gemeinsamen Reflexion und gegebenenfalls zur Neuausrichtung der Zielsetzungen auf allen Ebenen des Systems: im Unterricht, in der Schule, in der Bildungsverwaltung der Kantone und in deren Koordinationsgremien. Zu dieser Reflexion leistet der vorliegende Trendbericht einen Beitrag.

Anhänge

Empfehlungen zur Gleichstellung von Frau und Mann im Bildungswesen vom 28. Oktober 1993

Die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)

- gestützt auf Art. 3 des Konkordats über die Schulkoordination
- nach Kenntnisnahme des Berichts «Mädchen – Frauen – Bildung. Unterwegs zur Gleichstellung»
- in Weiterentwicklung der Beschlüsse vom 2. November 1972 und 30. Oktober 1981

erlässt die folgenden Empfehlungen:

1. Grundsätze

Frau und Mann haben gleichen Zugang zu allen schulischen und beruflichen Ausbildungsgängen.

Die Ziele und Inhalte der Ausbildungsgänge sind für beide Geschlechter gleich.

Auf allen Stufen der Unterrichtsberufe und der Bildungsverwaltung ist ein ausgewogenes Verhältnis der Geschlechter anzustreben.

2. Koedukation

Der Unterricht ist koedukativ. Seedukativer Unterricht ist möglich, soweit er die Gleichstellung der Geschlechter fördert.

3. Gleichwertigkeit im Unterricht

Im Unterricht und in den Unterrichtsmitteln ist die Lebens- und Berufswelt beider Geschlechter offen und in ihrer Vielfalt zu behandeln.

Lehrerinnen und Lehrer beachten die Gleichwertigkeit der Geschlechter in den Kommunikationsformen und im Sprachgebrauch. *

* Für den Sprachgebrauch im Deutschen sind die Richtlinien der EDK-d vom 17. September 1992 massgebend.

4. Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte

Die Gleichstellung der Geschlechter ist ein verpflichtendes Thema in der Lehrerbildung. Lehrerinnen und Lehrer sind zu befähigen, Benachteiligungen zu erkennen und zu korrigieren.

5. Berufs- und Studienberatung

Die Jugendlichen sind so zu informieren und zu beraten, dass sie ihre Schul- und Berufswahl unabhängig von geschlechtsspezifischen Vorurteilen treffen können.

6. Schulorganisation

Die Schulorganisation nimmt in flexibler Weise auf gleiche Berufsmöglichkeiten von Müttern und Vätern Rücksicht. Als Massnahmen kommen etwa Blockzeiten, Mittagsverpflegung, Hausaufgabenhilfe, gleitende Aufnahmezeiten, Tagesschulen und flexible Anstellungsbedingungen für die Lehrpersonen in Frage.

7. Schulentwicklung und Forschung

Die Kantone fördern Studien und Projekte, die zur Gleichstellung von Frau und Mann im Bildungswesen beitragen.

Plenarversammlung vom 28. Oktober 1993

Fragebogen an die Kantonalen Bildungsdirektionen und Erziehungsdepartemente

Die Erziehungsdirektorenkonferenz EDK hat vor 10 Jahren (28. Oktober 1993) «Empfehlungen zur Gleichstellung von Frau und Mann im Bildungswesen» erlassen. Die Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung erstellt nun eine Bestandesaufnahme zur Umsetzung dieser Empfehlungen in den Kantonen.

Wir bitten Sie, den Fragebogen auszufüllen und/oder uns für die Beantwortung der Fragen geeignete Unterlagen zu schicken. Für Rückfragen steht Ihnen Frau Dr. Silvia Grosenbacher, Projektverantwortliche, gerne zur Verfügung (062 835 23 92; silvia.grosenbacher@swissonline.ch). Bei ihr können Sie auf Wunsch auch eine elektronische Fassung des Fragebogens anfordern, die Sie per Mail zurück senden können.

Wir danken Ihnen sehr für Ihre Unterstützung und bitten Sie, den Fragebogen bis spätestens 18. Januar 2004 an die Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, Entfelderstr. 61, 5000 Aarau zurückzusenden. Noch vor den Sommerferien 2004 werden wir Sie über die ersten Resultate der Bestandesaufnahme informieren.

1. Welche Massnahmen sind in Ihrem Kanton zur Umsetzung der «Empfehlungen zur Gleichstellung von Frau und Mann im Bildungswesen» getroffen worden? Bitte beschreiben Sie die Massnahmen kurz (in Stichworten) und legen Sie uns zur weiteren Vertiefung die entsprechenden Unterlagen bei (Unterlagen können sein: Auszüge aus Gesetzen und/oder Verordnungen, Leitideen in Lehrplänen, didaktische Handreichungen zur geschlechtergerechten Unterrichtsgestaltung, Informationsbroschüren zum Thema, Lehrmittelempfehlungen und /oder Richtlinien für Lehrmittel-Kommissionen, Standards und für die Gleichstellung der Geschlechter relevante Aspekte in der Qualitätssicherung von Schulen usw.).

Kurze Beschreibung der Massnahmen (ggf. mit Hinweis auf Unterlagen):

2. Gibt es in Ihrem Kanton ein Beratungsangebot, welches Schulen und Lehrpersonen bei der Umsetzung der «Empfehlungen zur Gleichstellung von Frau und Mann im Bildungswesen» unterstützt? Bitte beschreiben Sie das Angebot kurz und geben Sie uns die Koordinaten einer Kontaktperson bekannt.

Kurze Beschreibung des Beratungsangebotes:

Kontaktperson zum Beratungsangebot (Name, Telefon, Mail-Adresse):

3. Gibt es in Ihrem Kanton eine Fachgruppe, die sich im Auftrag Ihres Departementes mit der Umsetzung der «Empfehlungen zur Gleichstellung von Frau und Mann im

Bildungswesen» befasst? Bitte nennen Sie uns den Namen und ggf. den Auftrag dieser Fachgruppe und geben Sie uns die Koordinaten einer Kontaktperson bekannt.

Name der Fachgruppe und kurze Beschreibung ihres Auftrages:

Kontaktperson zur Fachgruppe (Name, Telefon, Mail-Adresse):

4. Gibt es in Ihrem Kanton (z. B. in der Bildungsverwaltung) eine Fachperson, die für die Umsetzung der «Empfehlungen zur Gleichstellung von Frau und Mann im Bildungswesen» zuständig ist? Bitte geben Sie uns die Koordinaten dieser Fachperson bekannt.

Fachperson (Name, Telefon, Mail-Adresse):

5. Falls Ihnen konkrete Umsetzungsprojekte an Schulen im Sinne der «Empfehlungen zur Gleichstellung von Frau und Mann im Bildungswesen» bekannt sind, freuen wir uns über entsprechende Hinweise wie die Kontaktadresse der Schule oder einer verantwortlichen Person (konkrete Projekte können sein: Hinweise auf ein Schulprofil «geschlechtergerechte Schule», spezielle Fortbildungsmassnahmen des Kollegiums, Projektwochen für Schülerinnen und Schüler zum Geschlechterthema, Projekte mit geschlechtergetrenntem Unterricht, Projekte für «Mädchenarbeit» oder «Bubenarbeit» usw.).

Kurzer Hinweis auf das Projekt:

Kontaktadresse zum Projekt (Name der Schule oder einer verantwortlichen Person, Telefon, Mail-Adresse):

Wir danken Ihnen nochmals herzlich für Ihre Unterstützung und die Beantwortung unserer Fragen bis 18. Januar 2004 (Postadresse: SKBF, Entfelderstr. 61, 5000 Aarau; Mail: silvia.grossenbacher@swissonline.ch)

Literaturverzeichnis

- Bachmann, Ruth; Rothmayer, Christine & Spreyermann, Christine (2004). Evaluation Bundesprogramm Chancengleichheit von Frau und Mann an Universitäten. Bericht zu Umsetzung und Wirkungen des Programms 2000 bis 2003. Bern: Bundesamt für Bildung und Wissenschaft (BBW-Schriftenreihe 2004/1d)
- Bader Biland, Sybille & Häseli, Helene (2004). Eine Reise zu den starken Kindern. Anleitung zum kreativen Umgang mit Mädchen- und Knabenrollen. Aarau: Fachstelle für die Gleichstellung von Frauen und Männern
- Barben, Marie-Louise & Ryter, Elisabeth (2003a). Handbuch zur Gleichstellung. Brugg: Fachhochschule Nordwestschweiz
- Barben, Marie-Louise & Ryter, Elisabeth (2003b). Mehr Dozentinnen an die Fachhochschulen! Empfehlungen und Handlungsvorschläge. Bern: Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (www.bbt.admin.ch)
- Baumann, Cornelia; Bösing, Giorgio & Zelenay, Michelle (1998). Ansichten, Einsichten, Aussichten: 100 Unterrichtsvorschläge zur Gleichstellung von Mann und Frau. Aarau: Sauerländer
- BFS [Bundesamt für Statistik] (1996). Auf dem Weg zur Gleichstellung? Frauen und Männer in der Schweiz. Zweiter statistischer Bericht = Vers l'égalité? La situation des femmes et des hommes en Suisse. Deuxième rapport statistique. Bern: BFS
- BBT [Bundesamt für Berufsbildung und Technologie] (1998). Berufliche Aus- und Weiterbildung von Frauen. Bern: Bundesamt für Berufsbildung und Technologie
- BBT [Bundesamt für Berufsbildung und Technologie]. Bundesprogramm Chancengleichheit von Frauen und Männern an den Fachhochschulen. Aktionsplan für die Jahre 2004 bis 2007 (www.bbt.admin.ch)
- BFS [Bundesamt für Statistik] (2000). Lehrkräfte 1998/99 = Enseignants 1998/99. Neuchâtel: BFS
- BFS [Bundesamt für Statistik] (2003). Auf dem Weg zur Gleichstellung? Frauen und Männer in der Schweiz. Dritter statistischer Bericht = Vers l'égalité? La situation des femmes et des hommes en Suisse. Troisième rapport statistique. Neuchâtel: BFS
- BFS [Bundesamt für Statistik] (2004). Schülerinnen, Schüler und Studierende 2003/04 = Elèves et étudiants 2003/04. Neuchâtel: BFS
- BFS [Bundesamt für Statistik] & EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren] (2002). Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen – Nationaler Bericht der Erhebung PISA 2000 = Préparés pour la vie? Les compétences de base des jeunes. Rapport national de l'enquête PISA 2000. Neuchâtel: BFS/EDK
- BFS [Bundesamt für Statistik] & EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren] (2004). PISA 2003: Kompetenzen für die Zukunft. Erster nationaler Bericht = PISA 2003: Compétences pour l'avenir. Premier rapport national. Neuchâtel: BFS/EDK
- BIGA [Bundesamt für Industrie, Gewerbe und Arbeit] (1990). Zur Situation der erwerbstätigen Frau. Ursachen und Hintergründe der besonderen Probleme bei Be-

- rufseintritt, Berufsaufstieg, Berufsunterbrechung und Rückkehr in den Beruf. Bern: BIGA
- Bilden, Helga (1991). Geschlechtsspezifische Sozialisation. In: Klaus Hurrelmann (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim: Beltz
- Bless, Gérard; Schüpbach, Marianne & Bonvin, Patrick (2004). Klassenwiederholung. Determinanten, Wirkungen und Konsequenzen. Bern: Haupt
- Borkowsky, Anna (2001). Statistische Informationen rund um das Thema Gender und Bildung von Lehrpersonen (*Beiträge zur Lehrerbildung, 3, 2001, 365–373*)
- Budde, Jürgen (2005). Männlichkeit und gymnasialer Alltag. Doing Gender im heutigen Bildungssystem. Bielefeld: Transkript
- Chaponnière, Martine (2005). Frauen, Männer, Bildung und Beschäftigung. Die Variable Geschlecht in den Arbeiten des NFP 43. In: Martine Chaponnière, Yves Flückiger, Beat Hotz-Hart et al. (Hrsg.): Nationales Forschungsprogramm Bildung und Beschäftigung. Die Synthesen im Kreuzfeuer. Zürich: Rüegger
- Conférence latine des déléguées à l'égalité des droits entre femmes et hommes (1997). Apprendre l'égalité. Neuchâtel: Conférence latine des déléguées à l'égalité des droits entre femmes et hommes
- Coradi Vellacott, Maja & Wolter, Stefan C. (2005). Chancengerechtigkeit im schweizerischen Bildungswesen. Trendbericht SKBF Nr. 9. Aarau: SKBF
- Darbellay Métrailler, Isabelle (2005). Gleichstellung von Frauen und Männern – Eine Animation in den Schulklassen (*Mitteilungsblatt Oberwallis, Juni, 2005, 30–31*)
- Ducret, Véronique & Lamamra, Nadia (2005). Pour intégrer le genre dans la formation professionnelle. Un guide à l'usage des formateurs et formatrices. Lausanne: ISFPF
- EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren] (1992). Mädchen – Frauen – Bildung. Unterwegs zur Gleichstellung. Dossier 22A. Bern: EDK
- EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren] (1996). Gleichstellung in der Schule: Zur Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Gemeinsames Papier des Ausschuss Lehrerbildung und der Pädagogischen Kommission der EDK, verabschiedet am 20. Sept. 1996. Bern: EDK
- EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren] (2003). Aktionsplan «PISA-2000-Folgemaßnahmen». Beschluss der Plenarversammlung der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren vom 12. Juni 2003
- EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren] (2005). Verzeichnis der Gremien und Delegationen der EDK = Répertoire des organes et des délégations de la CDIP. Bern: EDK
- Eidgenössisches Büro für die Gleichstellung von Frau und Mann (2004). Gender Mainstreaming in der Bundesverwaltung. Leitfaden für den Einbezug der Gleichstellung von Frau und Mann in die tägliche Arbeit der Bundesangestellten, hrsg. von der Arbeitsgruppe «Folgearbeiten zur 4. UNO-Weltfrauenkonferenz». Bern: Eidgenössisches Büro für die Gleichstellung von Frau und Mann
- Faulstich-Wieland, Hannelore (1991). Koedukation – enttäuschte Hoffnungen? Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Faulstich-Wieland, Hannelore & Horstkemper, Marianne (1996). 100 Jahre Koedukationsdebatte – und kein Ende (*Ethik und Sozialwissenschaften 4, 1996, 509–520*)

- Faulstich-Wieland, Hannelore; Weber, Martina & Willems, Katharina (2004). Doing Gender im heutigen Schulalltag. Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen. Weinheim: Juventa
- Fend, Helmut (1994). Die Entdeckung des Selbst und die Verarbeitung der Pubertät. Bern: Huber
- Fries, Anna-Verena & Hanetseder, Christa (2004). «Mich würden die Schüler auf die Palme bringen ...» Warum der Lehrberuf für junge Männer nicht zuoberst auf der Prioritätenliste steht (*ph-akzente*, 4, 2004, 26–28)
- Gabriel, Ute & Mellenberger Franziska (2004). Exchanging the Generic Masculine for Gender-Balanced Forms – The Impact of Context Valence (*Swiss Journal of Psychology* 4, 2004, 273–278)
- «Genderfragen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung». Themenheft (*Beiträge zur Lehrerbildung* 3, 2001)
- Gertsch, Marianne; Gerlings, Alexander & Weber, Karl (2000). Der Lehrstellenbeschluss 1. Evaluation, Schlussbericht. Bern: Koordinationsstelle für Weiterbildung
- Gildemeister, Regine & Wetterer, Angelika (1992). Wie Geschlechter gemacht werden. Die soziale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit und ihre Reifizierung in der Frauenforschung. In: Gudrun-Axeli Knapp & Angelika Wetterer (Hrsg.): Traditionen Brüche. Entwicklungen feministischer Theorie. Freiburg i. Br.: Kore
- Glaser, Edith; Klika, Dorle & Prengel, Annedore (Hrsg.) (2004). Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Gloor, Daniela & Meier, Hanna (2003). Lehrstellenbeschluss 2, Vertiefungsstudie Gleichstellung im LSB 2. Quantitative und qualitative Untersuchung der spezifischen Gleichstellungsvorhaben der Kantone und des Bundes im LSB2. Bern: BBT
- Grossenbacher, Silvia (2000). «Gender Studies» im Bereich Bildungsforschung 1995–99. In: Actes du congrès 2000 de la société suisse pour la recherche en éducation, Genève (CD-ROM)
- Grossenbacher, Silvia (2004). Frauen erobern den Lehrberuf. In: Luzern, Amt für Volksschulbildung: Coole Mädchen – nette Jungs. Ein Themenheft zur geschlechterbezogenen Pädagogik. Luzern: Amt für Volksschulbildung
- Grünewald-Huber, Elisabeth (1997). Koedukation und Gleichstellung. Eine Untersuchung zum Verhältnis der Geschlechter. Chur: Rüegger
- Grünewald-Huber, Elisabeth (2001). Eine gendergerechte LehrerInnenbildung für die Sekundarstufe 2 (*Beiträge zur Lehrerbildung*, 3, 2001, 432–437)
- Grünewald-Huber, Elisabeth & Sieber Hansjürg (2003). Gleichstellung: kein Luxusthema mehr (*Forum Fortbildung, Zentralstelle für Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung, Bern*, 1, 2003, 14–15)
- Grünewald-Huber, Elisabeth et al. (2003). Gendergerecht unterrichten an Berufsschulen. Erfahrungsberichte aus dem Projekt des Lehrstellenbeschlusses 2 «Gleichstellung in der Berufsbildung, speziell an Berufsschulen» (1. Projektphase). Bern: Schweizerisches Institut für Berufspädagogik
- Haeblerlin, Urs; Imdorf, Christian & Kronig, Winfried (2004). Chancenungleichheit bei der Lehrstellensuche. Der Einfluss von Schule, Herkunft und Geschlecht (Synthesis, NFP 43) Aarau: SKBF

- Häne, Brigitte & Gasser, Barbara (2004). Maturitätsprofile haben (k)ein Geschlecht. Mit Genderkompetenz Schülerinnen und Schüler informieren, beraten, unterrichten. Diplomarbeit. Solothurn: Fachhochschule
- Hagemann-White, Carol (1984). Sozialisation: Weiblich – männlich? Opladen: Leske + Budrich
- Halbright, Ronald (1998). Knabengerechte Koedukation. Standorts- und Bedürfnisanalyse der schulischen Bubenarbeit in der Deutschschweiz. Köniz: Soziothek
- Helsinki-Gruppe (2004). Frauen in der Wissenschaft. Länderbericht Schweiz. Bern: Bundesamt für Bildung und Wissenschaft.
- Herzog, Walter (1997). Der Wandel der Familie als Herausforderung der Schule. In: Silvia Grossenbacher et al. (Hrsg.): Schule und Soziale Arbeit in gefährdeter Gesellschaft. Bern: Haupt
- Herzog, Walter (2001). Wie das Geschlecht Eingang in die Lehrerinnen- und Lehrerbildung findet (*Beiträge zur Lehrerbildung*, 3, 2001, 335–351)
- Herzog, Walter; Labudde, Peter; Neuenschwander, Markus P. et al. (1997). Koedukation im Physikunterricht. Schlussbericht zuhanden des Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung. Bern: Universität Bern, Abt. Pädagogische Psychologie, Abt. für das Höhere Lehramt
- Herzog, Walter; Labudde, Peter; Neuenschwander, Markus P. et al. (1998). Physik geht uns alle an. Ergebnisse aus der Nationalfondsstudie «Koedukation im Physikunterricht». Bern: Universität Bern, Institut für Pädagogik
- Herzog, Walter; Labudde, Peter; Neuenschwander, Markus P. et al. (1999). Mädchen und Jungen im koedukativen Unterricht – Ergebnisse einer Interventionsstudie auf der Sekundarstufe II (*Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 21, 1999, 99–124)
- Herzog, Walter; Neuenschwander, Markus P. & Wannack, Evelyne (2004). In engen Bahnen: Berufswahlprozess bei Jugendlichen (Synthesis, NFP 43). Aarau: SKBF
- Horstkemper, Marianne (1987). Schule, Geschlecht und Selbstvertrauen. Weinheim: Juventa
- Horstkemper, Marianne (2002). Bildungsforschung aus der Sicht pädagogischer Frauen- und Geschlechterforschung. In: Rudolf Tippelt (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen: Leske + Budrich
- Hupka, Sandra & Stalder, Barbara E. (2004). Die Situation junger Migrantinnen und Migranten beim Übergang Sek I/Sek II. In: Schweizerische Konferenz der Gleichstellungsbeauftragten (2004): Achtung Gender. Ausbildungsverhalten von Mädchen und jungen Frauen: Trends und Tipps. Zürich: SVB
- Hurni, Lisbeth & Stalder, Barbara E. (1994). «Ich verplane mir das Leben nicht gern auf Jahre ...». Pilotstudie über Entscheidungstendenzen und Wunschvorstellungen zu Familie und Beruf. Bern: Eidg. Büro für die Gleichstellung von Frau und Mann
- Hurni, Lisbeth (2004). Berufs- und Laufbahnberatung gendergerecht gestalten. In: Schweizerische Konferenz der Gleichstellungsbeauftragten: Achtung Gender. Ausbildungsverhalten von Mädchen und jungen Frauen: Trends und Tipps. Zürich: SVB
- Imdorf, Christian (2002). Schulische Formalqualifikation als Leistungsmesser auf der Sekundarstufe I: Verzerrung nach Geschlecht und nationaler Herkunft. Beitrag am Kongress ADMEE/SGBF, 5.–7. September 2002, Genf (www.irdp.ch)

- Kampshoff, Marita (2001). Wege zur Gleichstellung. Internationale Beispiele für Schulpolitik aus der Genderperspektive. In: Brigitte Geissler & Birgit Seemann (Hrsg.): Bildungspolitik und Geschlecht. Ein europäischer Vergleich. Opladen: Leske + Budrich
- Kassis, Wassilis (2003). Wie kommt die Gewalt in die Jungen? Bern: Haupt
- Keller, Carmen (1998). Geschlechterdifferenzen in der Mathematik: Prüfung von Erklärungsansätzen (Dissertation). Zürich: Zentralstelle der Studentenschaft
- Kern, Janine (2005). «Love me gender...» – Gleichstellung an Basler Schulen. Ein Thema, viele Facetten (*Basler Schulblatt*, 12, 2005, 19–22)
- Labudde Peter & Lehmann, Helen (2001). Das Höhere Lehramt Bern unterwegs zu geschlechtergerechtem Lernen und Lehren (*Beiträge zur Lehrerbildung*, 3, 2001, 413–418)
- Lauer, Urs; Rechsteiner, Maya & Ryter, Annamaria (1997). Dem heimlichen Lehrplan auf der Spur. Koedukation und Gleichstellung im Klassenzimmer. Chur: Rüegger
- Leemann, Regula Julia (2002). Chancenungleichheit im Wissenschaftssystem. Wie Geschlecht und soziale Herkunft Karrieren beeinflussen. Chur: Rüegger
- Leemann, Regula Julia & Keck, Andrea (2004). Einstellungen und Erwartungen von Mädchen zu Berufswahl und Lebensentwurf. In: Schweizerische Konferenz der Gleichstellungsbeauftragten: Achtung Gender. Ausbildungsverhalten von Mädchen und jungen Frauen: Trends und Tipps. Zürich: SVB
- Lehmann, Helen M. (2003). Geschlechtergerechter Unterricht. Praxisreflexion von Sprachlehrpersonen. Bern: Haupt
- Leimmeröhle, Doris (2001). Gender und Genderforschung als Herausforderung für die Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern (*Beiträge zur Lehrerbildung*, 3, 2001, 324–334)
- Luzern [Kanton]. Amt für Volksschulbildung (2004). Coole Mädchen – nette Jungs. Ein Themenheft zur geschlechterbezogenen Pädagogik. Luzern: AVB
- Meier, Dominik & Jenni, Daniela (2004). Seeduziert oder koeduziert? (*Schulblatt Ob-/Nidwalden* 1, 2004, 18–19)
- Merz, Veronika; Grünewald-Huber, Elisabeth; Hanetseder, Christa et al. (2001). Salto, Rolle, Pflicht und Kür: Materialien zur Schlüsselqualifikation Genderkompetenz in der Erwachsenenbildung: Gendermanual II. Zürich: Pestalozzianum, Gleichstellungsbüro Basel-Stadt
- Meyer, Thomas & Nyffeler, Bettina (2001). Akademische Nachwuchsförderung im Spannungsfeld zwischen Beruf und Berufung. Sondermassnahmen des Bundes zur Förderung des akademischen Nachwuchses an den schweizerischen Hochschulen. Bericht zur qualitativen Befragung 2000. Bern: Bundesamt für Bildung und Wissenschaft (BBW-Schriftenreihe 2001/4d)
- Meyer, Thomas (2004). Wie weiter nach der Schule? Zwischenergebnisse des Jugendlängsschnitts TREE = L'école ... et après? Résultats intermédiaires de l'étude longitudinale TREE (Synthesis, NFP 43). Aarau. SKBF
- Moreau, Thérèse (1994). Pour une éducation épïcène. Guide de rédaction et de ressources pour documents scolaires s'adressant aussi bien aux filles qu'aux garçons. Lausanne: Editions Réalités sociales

- Moser, Urs ; Keller, Florian & Tresch, Sarah (2002). Evaluation der 3. Primarschulklassen. Wichtige Ergebnisse und Folgerungen. Zürich : Kompetenzzentrum für Bildungsevaluation und Leistungsmessung an der Universität Zürich
- Moser, Urs & Rhy, Heinz (2000). Lernerfolg in der Primarschule – Eine Evaluation der Leistungen am Ende der Primarschule. Aarau: Sauerländer
- NRW [Landesinstitut für Schule Nordrhein-Westfalen] (2005). Schule im Gender Mainstream. Denkanstösse – Erfahrungen – Perspektiven. Soest: LfS
- OECD (2001a). Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren. Paris: OECD
- OECD (2001b). Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse von PISA 2000. Paris: OECD
- Ott, Alexandra (2004). Gender als Schulentwicklungsthema im Kanton Zürich. Kantonale Qualitätsstandards und ihre Umsetzung an der Oberstufenschule Rüslikon (*Lehren und Lernen 1, 2004, 21–27*)
- Puippe, Pierre-Yves (2005). Waadt: Vorbereitungsjahr «Future ingénieurs». Frauen können ihr FH-Praktikum an einer Schule absolvieren (*Panorama 5, 2005, 19*)
- Ramseier, Erich ; Keller, Carmen & Moser, Urs (1999). Bilanz Bildung. Eine Evaluation am Ende der Sekundarstufe II auf der Grundlage der «Third International Mathematics and Science Study». Zürich: Rüegger
- Ramseier, Erich et al. (2004). Evaluation der Maturitätsreform 1995 (EVAMAR). Neue Fächerstruktur – pädagogische Ziele – Schulentwicklung, Schlussbericht zur Phase 1. Bern : EVAMAR (www.evamar.ch)
- Rhyner, Thomas & Zumwald, Bea (Hrsg.) (2002). Coole Mädchen – starke Jungs. Ratgeber für eine geschlechterspezifische Pädagogik. Bern: Haupt
- Ryter, Annamarie & Rechsteiner, Maya (2001). Gender konkret : Vier Beispiele aus der Basler Ausbildung von Lehrpersonen (*Beiträge zur Lehrerbildung, 3, 2001, 419–423*)
- Ryter, Annamarie et al. (2004). Kann jeder auch ein Mädchen sein? Leitfaden zur Erarbeitung von geschlechtergerechten Lehrmitteln. Zürich: Lehrmittelverlag
- Ryter, Annamarie & Grütter, Karin (2004). Frauen und Männer in Lehrberuf und Schulleitung. Berufsattraktivität aus Genderperspektive. Zürich: LCH
- St. Gallen [Kanton]. Fachstelle für Gleichberechtigungsfragen & Appenzell Ausserrhoden. Fachstelle für die Gleichstellung von Frauen und Männern (2001). Neue Horizonte in Sicht. Arbeitsblätter für den Berufswahlunterricht. St. Gallen: Fachstelle
- Schweizerische Konferenz der Gleichstellungsbeauftragten (1999). Von alten Bildern und neuen Tönen. Eine Untersuchung gebräuchlicher Sprachlehrmittel. Qualitätsstandards zur Gleichstellung in Lehrmitteln. Zürich: KDMZ
- Schweizerische Konferenz der Gleichstellungsbeauftragten (2004). Achtung Gender. Ausbildungsverhalten von Mädchen und jungen Frauen: Trends und Tipps. Zürich: Schweizerischer Verband für Berufsberatung
- SNF [Schweizerischer Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung] (2001). Schlussbericht von GRIPS Gender: Empfehlungen zur Gleichstellung von Frauen in der Wissenschaft und zur Förderung von Gender Studies. Bern: SNF
- Stamm, Margrit & Landert, Charles (2003). Evaluation des Programms «Chancengleichheit an den Fachhochschulen»: Zusammenfassung der Ergebnisse und Folgerungen. Aarau: Institut für Bildungs- und Forschungsfragen (www.bbt.admin.ch)

- Stalder, Beatrice (1997). Frauenförderung konkret. Handbuch zur Weiterbildung im Betrieb. Zürich: vdf
- Stöckli, Georg (1997). Eltern, Kinder und das andere Geschlecht. Selbstwerdung in sozialen Beziehungen. Weinheim: Juventa
- Waadt. Bureau cantonal de l'égalité entre les femmes et les hommes (2002). Programme EGEFO. Égalité des genres dans la formation scolaire et professionnelle vaudoise. Etat des lieux et mesures recommandées. Lausanne: Bureau cantonal
- WBZ-SIBP-Arbeitsgruppe «Geschlechterrollen und Gleichstellung auf der Sekundarstufe II» (2000). Kriterienkatalog Geschlechtergleichstellung in Unterrichtsgestaltung und Schulentwicklung. Luzern: WBZ (2., überarb. Aufl.)
- Willems, Katharina (2004). Fachkulturen und Gender – Kulturelle Bedeutungsproduktionen durch Lehrkräfte. In: NRW, Landesinstitut für Schule Nordrhein-Westfalen: Schule im Gender Mainstream. Denkanstösse – Erfahrungen – Perspektiven. Soest: Landesinstitut für Schule
- Willems, Katharina (2005). Welche Bedeutung hat Geschlecht im schulischen Alltag? Vortrag gehalten auf der Fachtagung «Wie kommt Gender in die Berufsorientierung und Berufsausbildung? Methoden der nachhaltigen Verankerung von Gender Mainstreaming» am 24. Feb. 2005 in Berlin (www.pfefferwerk.de)
- Wirz, Beat (1991). Familie im Wandel – und die Schule? Ein Leitfaden für die Gemeinden, Schulbehörden und Lehrer/innenkollegien der Primar-, Real- und Sekundarschulen im Kanton Basel-Landschaft. Liestal: Erziehungs- und Kulturdirektion
- Wolter, Stefan C.; Denzler, Stefan & Weber, Bernhard A. (2003). Betrachtungen zum Arbeitsmarkt der Lehrer in der Schweiz (*Vierteljahresheft zur Wirtschaftsforschung 2, 2003, 305–319*)
- ZBS [Zentralschweizerischer Beratungsdienst für Schulfragen] (1998). Alles klar. Eine Literaturliste für den geschlechtergerechten Unterricht. Luzern: ZBS
- «Zug um Zug» (1996). Mädchen und Jungen – auf zu einer offenen Berufswahl. Bern: Schweizerische Konferenz der Gleichstellungsbeauftragten
- Zürich [Kanton]. Fachstelle für Gleichstellungsfragen [FFG] (2001). Gleichwertige Förderung von Mädchen und Knaben in der Volksschule im Kanton Zürich. Bericht der Fachstelle für Gleichstellungsfragen des Kantons Zürich zuhanden des Bildungsrates des Kantons Zürich. Zürich: FFG
- Zürich [Stadt]. Büro für die Gleichstellung von Frau und Mann der Stadt Zürich (1995). Hefreihe zum Thema Berufswahlvorbereitung (Was heisst hier pubertär? Abheben – Landen. Von Windeln und Windows). Zürich: Büro für die Gleichstellung von Frau und Mann

Bereits erschienene Trendberichte der SKBF

- Nr. 1 «Stützen und Fördern in der Schule. Zur Entwicklung integrativer Schulformen in der Schweiz». Silvia Grossenbacher, 1994
(Nur die französische Ausgabe ist noch lieferbar.)
- Nr. 2 «Begabungsförderung in der Volksschule – Umgang mit Heterogenität»
Silvia Grossenbacher, 1999
- Nr. 3 «Mehr fördern, weniger auslesen. Zur Entwicklung der schulischen Beurteilung in der Schweiz». Urs Vögeli-Mantovani, 1999
- Nr. 4 «Im Schnittpunkt der Veränderungen. Die Beziehungen Schule–Familie in der Schweiz». Catherine Cusin, 2001
- Nr. 5 «Illettrismus. Wenn lesen ein Problem ist». Stéphanie Vanhooydonck und Silvia Grossenbacher, 2002
- Nr. 6 «Keine Lust auf Mathe, Physik, Technik? Zugang zu Mathematik, Naturwissenschaften und Technik attraktiver und geschlechtergerecht gestalten». Maja Coradi, Stefan Denzler, Silvia Grossenbacher, Stéphanie Vanhooydonck, 2003
- Nr. 7 «Nachfrageorientierte Finanzierung in der Weiterbildung». Stefan C. Wolter, Stefan Denzler, Grégoire Evéquoz et al., 2003
- Nr. 8 «Die Schulsozialarbeit kommt an!» Urs Vögeli-Mantovani, 2005
- Nr. 9 «Chancengerechtigkeit im schweizerischen Bildungswesen». Maja Coradi Vellacott, Stefan C. Wolter, 2005

Bestelladresse:

Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF)
Entfelderstrasse 61
CH-5000 Aarau

Tel. 062 835 23 90
Fax 062 835 23 99
E-Mail skbf.csre@email.ch
Web www.skbf-csre.ch