

Geschlechterunterschiede bei Bildungsergebnissen:

Derzeitige Situation und aktuelle Maßnahmen in Europa





Geschlechterunterschiede bei Bildungsergebnissen:

**Derzeitige Situation und
aktuelle Maßnahmen in Europa**

Dieses Dokument wurde von der Exekutivagentur Bildung, Audiovisuelles und Kultur (EACEA P9 Eurydice) veröffentlicht.

Erhältlich auf Deutsch (Geschlechterunterschiede bei Bildungsergebnissen: derzeitige Situation und aktuelle Maßnahmen in Europa), Englisch (*Gender Differences in Educational Outcomes: Study on the Measures Taken and the Current Situation in Europe*) und Französisch (*Différences entre les genres en matière de réussite scolaire: étude sur les mesures prises et la situation actuelle en Europe*).

ISBN 978-92-9201-079-9

DOI 10.2797/35907

Diese Veröffentlichung ist auch im Internet abrufbar: (<http://www.Eurydice.org>).

Redaktionsschluss: Dezember 2009.

© Exekutivagentur Bildung, Audiovisuelles und Kultur, 2010.

Der Nachdruck ist – ausgenommen zu kommerziellen Zwecken – in Auszügen gestattet, muss aber mit dem Vermerk „Eurydice-Netz“, gefolgt von dem Erscheinungsjahr der Veröffentlichung eingeleitet werden.

Anfragen um Genehmigung des vollständigen Nachdrucks des Dokuments sind an die EACEA P9 Eurydice zu richten.

Exekutivagentur Bildung, Audiovisuelles und Kultur
P9 Eurydice
Avenue du Bourget 1 (BOU2)
B-1140 Brüssel
Tel. +32 2 299 50 58
Fax +32 2 292 19 71
E-Mail: eacea-eurydice@ec.europa.eu
Website: <http://www.eurydice.org>

VORWORT



Es ist mir eine Freude, diese Eurydice-Studie vorstellen zu dürfen, die sich mit dem zentralen Thema Gender und Bildungsergebnisse befasst. Auf europäischer Ebene ist die Gleichstellung der Geschlechter seit langem ein wichtiges Ziel. Seit den 1970er Jahren wurde mit der Annahme einer Vielzahl von Richtlinien das Fundament für die Gleichbehandlung und die Chancengleichheit in Europa gelegt. Obwohl wir damit über ein umfassendes rechtliches Regelwerk verfügen, ist die Gleichstellung der Geschlechter noch immer nicht verwirklicht. Zwar stellen Frauen in den meisten Staaten die Mehrheit der Studierenden und Hochschulabsolventen, sie verdienen jedoch immer noch weniger und haben niedrigere Erwerbsquoten als Männer. Im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung gibt es nach wie vor Geschlechterunterschiede in Bezug auf den Bildungserfolg wie auch in der Wahl der Bildungsgänge.

Die Ungleichheiten und Differenzen zwischen den Geschlechtern in der Bildung haben sich im Laufe der letzten Jahrzehnte grundlegend verändert und sind insbesondere im Hinblick auf den Bildungserfolg komplexer geworden. Abgesehen von der Ungerechtigkeit die allen Geschlechterstereotypisierungen zugrunde liegt, können Geschlechterunterschiede in der Bildung auch negative Auswirkungen auf Wirtschaftswachstum und soziale Eingliederung haben. Frauen sind in den Bereichen Mathematik, Naturwissenschaften und Technik zum Beispiel noch immer in der Minderheit, andererseits laufen Jungen erwiesenermaßen eher Gefahr, besonders schlechte Leistungen im Lesen zu erzielen. Diese beiden Beispiele zeigen dass Geschlechterunterschiede im Bildungsbereich in Betracht gezogen werden müssen bei der Entwicklung von Maßnahmen und Strategien um Bildungserfolge zu erhöhen.

Im März dieses Jahres hat die Europäische Kommission "Europa 2020" gestartet, eine Strategie für intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum. Allgemeine und berufliche Bildung sind ein fundamentaler und integraler Bestandteil dieser Strategie. Zwei der fünf Leitziele in Europa 2020 stehen in Verbindung zu Bildung, nämlich dass bis 2020 der Anteil der Schulabbrecher unter 10% liegen und dass 40% der jüngeren Generation einen Hochschulabschluss oder gleichwertigen Abschluss haben sollte.

Die EU Bildungsminister haben bereits andere Ziele vereinbart, wie zum Beispiel im Bereich der frühkindlichen Erziehung, der Leistungsschwachen in den Grundkompetenzen und der Bildungsbeteiligung Erwachsener am lebenslangen Lernen. Will man diese Ziele erreichen, müssen effiziente Politiken, basierend auf soliden Informationsgrundlagen eingesetzt werden. Die vorliegende Eurydice-Studie verdeutlicht die bestehenden Ungleichheiten zwischen den Geschlechtern in der Bildung und bietet einen umfassenden Überblick über die nationalen politischen Maßnahmen, die zur Abhilfe ergriffen wurden. Um diesen Geschlechterunterschieden wirksam begegnen zu können, sind auch das gegenseitige Lernen und der Austausch von bewährten Praktiken zwischen den Staaten besonders hilfreich. Ich glaube, dass diese Studie einen fundierten Überblick über die Maßnahmen zur Beseitigung der Ungleichheiten zwischen den Geschlechtern in der Bildung bietet, und politischen Entscheidungsträgern damit wertvolle Informationen an die Hand gibt.

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'A. Vassiliou', with a long horizontal stroke extending to the right.

Androulla Vassiliou
Für Bildung, Kultur, Mehrsprachigkeit und Jugend
zuständiges Mitglied der Europäischen
Kommission

INHALTSVERZEICHNIS

Vorwort	3
Einleitung	7
Zusammenfassung	11
Kapitel 1: Gender und Bildung in Europa: Ein Überblick über die Fachliteratur	15
1.1. Unterschiedliche Auffassungen von Gender, Geschlecht und Geschlechterunterschieden	15
1.2. Die Rolle des Feminismus	17
1.3. Gender und Gleichstellung in der Bildung	21
1.4. Die Erforschung der Geschlechterunterschiede	24
1.5. Länderübergreifende Schulleistungsstudien	26
1.6. Soziale Faktoren, die die Leistungen und das Verhalten von Mädchen und Jungen beeinflussen	28
1.7. Genderthemen in der aktuellen Bildungspraxis	29
1.8. Schlussfolgerung	37
Kapitel 2: Geschlechtsspezifische Muster in internationalen Schulleistungsstudien	39
2.1. Durchschnittliche geschlechtsspezifische Leistungsunterschiede	40
2.2. Faktoren, die sich auf die Schülerleistungen und auf die geschlechtsspezifischen Leistungsunterschiede auswirken	48
Kapitel 3: Rechtlicher und politischer Rahmen für die Gleichstellung der Geschlechter in der Bildung	55
3.1. Die Definition der Gleichstellung der Geschlechter in den nationalen Rechtsrahmen	57
3.2. Wichtigste Ziele der gleichstellungspolitischen Maßnahmen im Primar- und Sekundarbereich	61
3.3. Gender Mainstreaming und Überwachung der Umsetzung der Maßnahmen zur Geschlechtergleichstellung	64
Kapitel 4: Geschlechtergleichstellung und Schulorganisation – Lehrpläne, Bildungs- und Berufsorientierung und Schulklima	69
4.1. Das Thema Gender in den Lehrplänen	69
4.2. Berufsorientierungsmaßnahmen und traditionelle Entscheidungsmuster in der Berufswahl	74
4.3. Evaluation von Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien	77
4.4. Der heimliche Lehrplan – Genderpolitische Maßnahmen zu den Themen Schulklima, sexualisierte Gewalt und (sexuelle) Belästigung in der Schule	79
4.5. Sensibilisierung der Eltern für Gender- und Gleichstellungsthemen	83

Kapitel 5: Geschlechtsspezifische Muster im Bildungserfolg	85
5.1. Zurückbleiben in der Schule (Verzögerte Schullaufbahn)	85
5.2. Wiederholen einer Jahrgangsstufe	88
5.3. Schulabbruch und Abschluss des Sekundarbereichs II	89
5.4. Geschlechtsspezifische Leistungsmuster in nationalen Tests und (Abschluss-) Prüfungen	91
5.5. Besonders benachteiligte Gruppen in der weiblichen und männlichen Schülerpopulation	93
5.6. Politische Reaktionen auf Geschlechterunterschiede im Bildungserfolg	94
Kapitel 6: Koedukation und monoedukative Bildungsangebote	99
6.1. Monoedukative Schulen	99
6.2. Monoedukative Unterrichtsangebote	102
Kapitel 7: Lehrkräfte, Schulleiter und Gender	103
7.1. Die Feminisierung des Lehrerinnenberufs	103
7.2. Strategien zur Förderung einer ausgewogeneren Geschlechterverteilung auf Lehrer- und Schulleiterstellen	106
7.3. Gender als Thema in der Lehrerinnenbildung	109
Kapitel 8: Massnahmen zur Gleichstellung der Geschlechter im Hochschulbereich	113
8.1. Horizontale Segregation	114
8.2. Vertikale Segregation	119
Schlussfolgerung	127
Die Gleichstellungsthemen der europäischen Staaten	127
Mögliche Maßnahmen zur Beseitigung von Ungleichheiten zwischen den Geschlechtern	129
Glossar	133
Verzeichnis der Abbildungen	137
Referenzen	1379
Anhang	149
Impressum	151

EINLEITUNG

Mit dieser Studie leistet das Eurydice-Netz gemäß dem Wunsch des schwedischen EU-Ratsvorsitzes in der zweiten Jahreshälfte 2009 einen Beitrag zu der aktuellen Debatte zum Thema Gender in der Bildung. Die ursprüngliche Idee war, zu untersuchen, in welchem Umfang und in welcher Art und Weise das Thema Geschlechterdifferenzen in den Bildungsergebnissen in den europäischen Staaten problematisiert wird. Obgleich sich die Situation – was die Bildungsbeteiligung anbelangt – in den letzten Jahrzehnten grundlegend verändert hat, bestehen nach wie vor Geschlechterunterschiede in Bezug auf die Bildungsergebnisse und auf die Wahl der Bildungsgänge. Die Studie untersucht daher, inwieweit diese Ungleichheiten Anlass dafür gegeben haben, dass politische Maßnahmen, wie Vorschläge für Änderungen an der Bildungsgesetzgebung, nationale Untersuchungen, Projekte oder sonstige offizielle Maßnahmen zum Thema Gender und Bildung ergriffen wurden. Die Studie versucht außerdem, einen Überblick über die aktuellen politischen Maßnahmen und Strategien zu geben, die in Europa eingesetzt werden, um Geschlechterungleichheiten in den heutigen Bildungssystemen zu begegnen.

Gegenstand und Umfang der Studie

Die Studie beinhaltet einen Überblick über die wissenschaftliche Literatur zum Thema Gender und Bildung und fasst die wichtigsten Ergebnisse aus den internationalen Schulleistungsstudien in Bezug auf die Geschlechterunterschiede im Bildungswesen zusammen. Sie liefert Sekundäranalysen der PISA-Daten, die sich in erster Linie auf geschlechtsspezifische Abweichungen in den Bildungsleistungen beziehen. Der vergleichende Überblick über die Politik und Maßnahmen der europäischen Staaten betreffend die Gleichstellung der Geschlechter im Bildungswesen bildet den Kern der vorliegenden Studie. Diskutiert wird insbesondere der legislative und politische Rahmen für die Gleichstellung der Geschlechter im Bildungswesen, wobei die wichtigsten Belange der Geschlechtergleichstellung herausgearbeitet werden. Anhand von spezifischen Beispielen wird veranschaulicht, inwieweit die europäischen Staaten konkrete politische Maßnahmen zum Thema Ungleichheiten zwischen den Geschlechtern in der Bildung ergriffen und umgesetzt haben.

Die vorliegende Studie bezieht sich auf das Schul- bzw. Studienjahr **2008/09** und deckt alle im Eurydice-Netz vertretenen Staaten ab – mit Ausnahme der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens und der Staaten Bulgarien und Türkei, wobei jedoch auch für letztere Staaten/Regionen Angaben zu den Daten aus der PISA-Studie (*Programme for International Student Assessment*) sowie Eurostat-Daten gemacht werden. Berücksichtigt wurden darüber hinaus, soweit relevant, alle geplanten Änderungen und Reformen, die in den kommenden Jahren wirksam werden.

Die Veröffentlichung deckt **alle ISCED-Stufen** ab, der Schwerpunkt der Studie liegt jedoch auf dem Bereich Schulbildung, und weniger auf der Hochschulbildung.

Als wichtigste Quellen der Studie wurden die offiziellen Dokumente der zentralen Bildungsbehörden herangezogen. Für die Staaten, in denen es keine entsprechenden amtlichen Dokumente gibt, wurden stattdessen von den öffentlichen Bildungsbehörden anerkannte Vereinbarungen sowie offiziell anerkannte private Vereinbarungen verwendet. Die Studie enthält zum Teil auch Informationen zu

kleineren Projekten, die als für die Zwecke dieser Studie relevant erachtet wurden. Außer den offiziellen Quellen wurden, soweit verfügbar, auch Ergebnisse aus nationalen Untersuchungen sowie nationale Statistiken herangezogen.

Berücksichtigt wurden ausschließlich Einrichtungen des **öffentlichen** Schul- und Hochschulwesens, außer in Belgien, Irland und den Niederlanden, wo auch die Einrichtungen des öffentlich geförderten Privatschulwesens berücksichtigt wurden, da in diesen Staaten die Mehrheit der Schüler eine Einrichtung dieses Sektors besucht (in den Niederlanden sieht die Verfassung eine Gleichbehandlung und gleichwertige Finanzierung beider Sektoren vor).

Gliederung

Kapitel 1 berichtet über die Debatten und die wissenschaftliche Forschung zum Thema Gender und Bildung sowie über Untersuchungen zu Umfang und Ursachen von Geschlechterdifferenzen in der Bildung in Europa. Es geht auf Paradigmenwechsel auf der theoretischen Ebene ebenso ein wie auf die Veränderungen in Politik und Praxis. Insbesondere wird erläutert, dass sich der Schwerpunkt in der politischen Debatte um Gender und Bildung verlagert hat: ging es früher in erster Linie um die Korrektur der Ungerechtigkeiten gegenüber Mädchen und Frauen, so stehen heute die kulturübergreifenden Untersuchungen zu den Schülerleistungen und das so genannte Underachievement, das heißt die im Vergleich zu den Mädchen schlechteren Leistungen der Jungen, im Mittelpunkt der Debatte. Gezeigt wird auch, dass die meisten Staaten in Europa sich in irgendeiner Form mit dem Feminismus auseinandergesetzt haben, mit unterschiedlichen Implikationen für die Bildungspolitik und -praxis. Das Kapitel enthält ferner einen Unterabschnitt zum Thema Gender als Gegenstand von Maßnahmen der EU-Politik.

Kapitel 2 untersucht die geschlechtsspezifischen Muster in den Bildungsleistungen von Jungen und Mädchen in verschiedenen Fächern (Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften). Erörtert werden vor allem die geschlechtsspezifischen Leistungsdivergenzen (*Gender Gaps*) – und insbesondere der Leistungsvorsprung der Jungen respektive der Mädchen – in diesen Fächern unter Bezugnahme auf die einschlägigen internationalen Untersuchungen, insbesondere die Studien PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*), PISA (*Programme for International Student Assessment*) und TIMSS (*Trends in International Mathematics and Sciences Study*).

Kapitel 3 beschreibt den geltenden rechtlichen und politischen Rahmen für die Gleichstellung der Geschlechter in der Bildung. Es zeigt, wie Gleichstellung der Geschlechter in Bezug auf Bildung in den verschiedenen Gesetzgebungen definiert wird, und geht dann näher ein auf die Maßnahmen zur Gleichstellung der Geschlechter im Primar- und Sekundarbereich, wobei die aktuellen politischen Prioritäten herausgearbeitet werden. Außerdem werden einzelne Beispiele für die Umsetzung von Gender-Mainstreaming-Strategien vorgestellt.

Kapitel 4 prüft verschiedene Aspekte der Schulorganisation auf die Berücksichtigung der Genderperspektive. Untersucht wird, inwieweit Genderaspekte in den offiziellen Lehrplänen thematisiert werden, und ob die Lernbereiche Sexualerziehung und Beziehungserziehung fester Bestandteil der Lehrpläne sind. Außerdem wird gefragt, ob es in den europäischen Staaten geschlechtsdifferenzierte Bildungs- und Berufsorientierungsangebote gibt. Ein weiteres Thema ist die Berücksichtigung der Genderperspektive bei der Herstellung und Evaluierung von Schulbüchern und

Unterrichtsmaterialien, und schließlich wird in diesem Kapitel gezeigt, wie die europäischen Staaten mit Genderaspekten im Zusammenhang mit dem Schulklima und der Einbeziehung der Eltern in die Gleichstellungsarbeit umgehen.

Kapitel 5 ergänzt die in Kapitel 2 vorgestellten Ergebnisse der internationalen Untersuchungen durch nationale Testergebnisse und bietet darüber hinaus statistische Daten zur Anzahl der Schüler, die eine Jahrgangsstufe wiederholen, und zur Anzahl der Schulabbrecher. Das Kapitel erläutert außerdem die aktuellen politischen Ansätze im Umgang mit geschlechtsspezifischen Leistungsunterschieden.

Kapitel 6 diskutiert die Frage Koedukation contra getrenntgeschlechtliche Bildung (Monoedukation) und eruiert, in welchen Staaten es öffentliche getrenntgeschlechtliche Bildungseinrichtungen (Schulen oder Klassen) gibt. Außerdem wird erörtert, ob die einzelnen Staaten Maßnahmen in Bezug auf diese beiden Formen der Schulorganisation ergriffen haben.

Kapitel 7 beleuchtet einige kritische Fragen zum Thema Bildungspersonal. Analysiert werden statistische Daten, die zeigen, dass der Lehrerberuf überwiegend von Frauen ausgeübt wird, wohingegen Frauen in Führungspositionen an Schulen relativ selten anzutreffen sind. Diskutiert werden nationale Kampagnen und Maßnahmen, die darauf abzielen, mehr Männer für diesen Beruf zu gewinnen. Behandelt wird außerdem die Frage, inwieweit Gender als Thema in der Lehrerinnenausbildung und -fortbildung berücksichtigt wird.

Kapitel 8 befasst sich mit Aspekten der Gleichstellung der Geschlechter im Hochschulbereich und den diesbezüglichen Maßnahmen. Insbesondere werden die folgenden Themen angesprochen: die unausgewogene Beteiligung der männlichen und weiblichen Studierenden in den verschiedenen Studienbereichen, der unverhältnismäßig niedrige Frauenanteil in den Doktoratsstudiengängen und die Unterrepräsentation von Frauen auf den Lehrstühlen und im wissenschaftlichen Personal der Hochschulen. Vorgestellt werden Maßnahmen und Projekte, die diese Unausgewogenheit zum Thema haben.

Methodik

Die Informationsstelle Eurydice der Exekutivagentur Bildung, Audiovisuelles und Kultur hat gemeinsam mit der Wissenschaftlerin Gaby Weiner (*Centre of Educational Sociology, University of Edinburgh, Vereinigtes Königreich*) und in enger Zusammenarbeit mit der schwedischen Informationsstelle von Eurydice sowie Sachverständigen des schwedischen Bildungsministeriums einen inhaltlichen Leitfaden entwickelt. Die vergleichende Studie wurde auf der Grundlage der anhand dieses Leitfadens von den Nationalen Informationsstellen im Eurydice-Netz bereitgestellten Informationen erstellt. Der Bericht wurde von allen an der Studie beteiligten Nationalen Informationsstellen ⁽¹⁾ überprüft. Alle die zu dieser Studie beigetragen haben, werden am Ende der Veröffentlichung aufgeführt.

(¹) Irland hat die Kapitel 3 bis 8 nicht überprüft.

Informationen, die sich auf die Situation in einzelnen Staaten beziehen, sind im Layout deutlich von dem Haupttext abgesetzt. In der Regel handelt es sich dabei um konkrete Fallbeispiele, die der Veranschaulichung der in der vergleichenden Studie formulierten allgemeinen Feststellungen dienen. Zum Teil werden landesspezifische Informationen aber auch angeführt, um auf Abweichungen von einem in mehreren Staaten zu beobachtenden Trend hinzuweisen, oder um die Beschreibung einer allgemeinen Entwicklung um Details zur Situation in den einzelnen Staaten zu ergänzen.

ZUSAMMENFASSUNG

Die Forschung zu Gender und Bildung weist auf die Bedeutung von Geschlechterstereotypisierungen hin

- Die Geschlechterforschung zeigt, dass es schwierig ist, zwischen angeborenen und erlernten Verhaltensweisen zu differenzieren, oder zu erkennen, in welchem Umfang die Wahrnehmung des Einzelnen sowie Geschlechterunterschiede im Verhalten und im kognitiven Bereich durch Stereotypisierungen beeinflusst sind. Die Forschungsergebnisse zeigen, dass die geschlechtsspezifischen Differenzen im Vergleich zu den Gemeinsamkeiten zwischen Menschen beider Geschlechter geringfügig sind.
- Die geschlechtsdifferenzierten Ergebnisse der länderübergreifenden Untersuchungen zu den Bildungsleistungen können zwar Indikatoren dafür liefern, wie sich eine nationale Bildungspolitik im Vergleich zu einer anderen auf Aspekte der Gleichstellung auswirkt, sie eignen sich in der Regel jedoch nicht für die gezielte Analyse einzelner Kausalfaktoren, noch können sie etwas darüber aussagen, was getan werden sollte oder könnte, um ein geschlechtergerechteres System zu schaffen.
- Die Vorstellungen der Lehrpersonen von Männlichkeit und Weiblichkeit sind ausschlaggebend für deren Beziehungen mit den Schülerinnen und Schülern und können einen wichtigen Faktor in der Herstellung der Geschlechtergerechtigkeit in der Schule darstellen. Geschlechterstereotype können außerdem durch die in der Schule bereitgestellten Lehrbücher und Lesematerialien verstärkt oder abgebaut werden.

Gender ist nur einer von mehreren Faktoren, die sich auf die Bildungsleistungen auswirken

- Der auffälligste Geschlechterunterschied in den Bildungsleistungen ist der Vorsprung der Mädchen im Lesen. Im Durchschnitt lesen Mädchen mehr und haben mehr Freude am Lesen als Jungen. Ein Leistungsvorsprung der Mädchen im Lesen wurde durchgängig in allen Staaten, in unterschiedlichen Altersgruppen, Untersuchungszeiträumen und Bildungsgängen erkannt.
- In den meisten Staaten erzielten Schüler und Schülerinnen in der vierten und achten Jahrgangsstufe vergleichbare Ergebnisse in Mathematik. Erst in den höheren Jahrgangsstufen wurde ein Leistungsvorsprung der Jungen insbesondere innerhalb einzelner Bildungsgänge und Jahrganggruppen festgestellt.
- Am geringsten sind die Geschlechterunterschiede in den Naturwissenschaften. In den meisten Staaten erzielten Mädchen und Jungen in diesem Fachgebiet in etwa gleich gute Leistungen. Allerdings neigen Mädchen dazu, ihre Fähigkeiten im naturwissenschaftlichen Bereich zu unterschätzen: Mädchen sind im Durchschnitt weniger selbstbewusst in Bezug auf ihre Fähigkeiten in naturwissenschaftlichen Fächern als ihre männlichen Mitschüler. Dabei sind Jungen und Mädchen gleichermaßen an den Naturwissenschaften interessiert, und es wurde insgesamt auch kein signifikanter Geschlechterunterschied in der Neigung von Jungen und Mädchen, die Naturwissenschaften in ihrer weiteren Ausbildung, im Studium oder im Beruf zu nutzen, gefunden. Hingegen halten in allen europäischen Staaten deutlich mehr Mädchen als Jungen das Lesen für wichtig.
- In der Gruppe der Schüler mit den schwächsten Lesekompetenzen sind Jungen insgesamt relativ stark vertreten. In den Fächern Mathematik und Naturwissenschaften wurden in den meisten

Staaten keine Geschlechterunterschiede in der Gruppe der leistungsschwachen Schüler festgestellt. In rund einem Drittel der europäischen Bildungssysteme wurden verhältnismäßig viele Mädchen als Schüler mit relativ schwachen Leistungen in Mathematik eingestuft.

- Das Geschlecht ist nur einer von mehreren Faktoren, die sich auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler in den verschiedenen Fachbereichen auswirken. Ein ausschlaggebender Faktor ist auch der sozioökonomische Status der Lernenden, daher ist es wichtig, bei der Förderung von leistungsschwachen Kindern neben dem Genderaspekt auch deren familiären Hintergrund zu berücksichtigen.

Geschlechtergerechtigkeit ist in vielen Staaten ein Thema, oft fehlt jedoch eine allgemeine Gleichstellungspolitik

- Die meisten europäischen Staaten beschäftigen sich mit dem Thema Geschlechtergerechtigkeit im Bildungswesen. Allerdings gibt es große Unterschiede zwischen den Staaten in Umfang und Art der Gestaltung des legislativen und politischen Rahmens. Zum einen ist das Konzept der Gleichstellung der Geschlechter je nach Staat unterschiedlich stark in der Gesetzgebung verankert. Zum anderen konzentrieren sich die gesetzlichen Rahmenvorgaben auf unterschiedliche Aspekte der Gleichstellung der Geschlechter – je nach Staat werden ein oder mehrere mit diesem Begriff assoziierten Konzepte stärker betont (Gleichbehandlung, Chancengleichheit, gleiche Bildungsergebnisse).
- Das übergeordnete Ziel der Maßnahmen zur Gleichstellung der Geschlechter im Bildungswesen besteht üblicherweise darin, die traditionellen Geschlechterrollen und -stereotype in Frage zu stellen. In Zusammenhang mit diesem allgemeinen Ziel werden je nach Staat unterschiedliche Einzelaspekte in den Vordergrund gestellt, insbesondere die Bekämpfung von geschlechterbezogener Belästigung und Gewalt, die Verbesserung der Repräsentation von Frauen in Entscheidungsorganen oder die Veränderung von geschlechtsbezogenen Leistungsmustern. Die Bandbreite der politischen Rahmenvorgaben reicht dabei von keinen politischen Maßnahmen bis hin zur Definition eines breiten Spektrums von Problembereichen.
- Die europäischen Staaten haben zwar eine Vielzahl an politischen Einzelmaßnahmen umgesetzt, häufig fehlt es jedoch an einer übergeordneten Gesamtstrategie. Genauer gesagt: obwohl fast alle Staaten die Absicht erklärt haben, Frauen und Männern gleiche Chancen zu bieten, haben nur wenige Staaten explizit das Ziel formuliert, die Chancengleichheit in Bezug auf die Bildungsergebnisse zu verwirklichen, und nur wenige Staaten haben die Gender-Mainstreaming-Strategie im Bildungsbereich erfolgreich umgesetzt. Die Liste der potenziellen politischen Maßnahmen, die auf eine Veränderung der traditionellen Geschlechterrollen und -stereotype abzielen, ist zwar lang, jedoch haben erst wenige Staaten damit begonnen, alle diese Maßnahmen auch konkret umzusetzen.

Geschlechterstereotypisierungen entgegenwirken: Veränderungen auf der Ebene der Lehrpläne, der Bildungs- und Berufsorientierung und des Schulklimas

- Es gibt Bemühungen, Gender und Gleichstellung der Geschlechter als Unterrichtsinhalte oder als fächerübergreifende Themen in die Schullehrpläne der europäischen Staaten zu integrieren. Das gilt allerdings nicht für die Entwicklung von adäquaten geschlechtsspezifischen Unterrichtsmethoden und Leitlinien. Diese könnten jedoch eine wichtige Rolle spielen bei der Beseitigung von Geschlechterstereotypen im Interesse und Lernverhalten der Schüler.

- Zum Thema Sexual- und Beziehungserziehung berichten einige Staaten, dass sich die Behandlung dieser Inhalte im Schulunterricht nach wie vor relativ unwirksam gestaltet, was vor allem darauf zurückgeführt wird, dass eine weitgehende Freiheit in der Wahl der Unterrichtsmittel und -methoden besteht, und es keine guten nationalen Lehr- und Lernmaterialien für diesen Unterrichtsgegenstand gibt. Hinzu kommt, dass Sexualerziehung und Beziehungserziehung selten Gegenstand von Pflichtfächern sind, vielmehr werden einzelne Aspekte dieses Lerninhalts überwiegend in Wahlfächern behandelt.
- In vielen europäischen Staaten gibt es interessante Einzelinitiativen und Projekte zur Beseitigung von Geschlechterstereotypen in der Berufswahl und zur Unterstützung von jungen Menschen in der Schule durch systematische geschlechtersensible Bildungs- und Berufsorientierungsmaßnahmen. Nur selten jedoch sind diese Maßnahmen in eine allgemeine nationale Strategie eingebunden. Ferner besteht offenbar ein Mangel an Initiativen, die sich speziell an Jungen richten.
- Sofern überhaupt Maßnahmen eingerichtet wurden, die sich mit den „heimlichen Lehrplänen“ und dem Schulklima auseinandersetzen, haben diese in der Regel die Bekämpfung der geschlechterbezogenen Gewalt und Belästigung in der Schule zum Gegenstand. Allerdings haben nur wenige Staaten dieses Ziel zu einer übergreifenden Priorität erklärt, in den meisten Staaten beschränkt sich die Auseinandersetzung mit diesem Thema auf eher sporadische oder spezifische Initiativen.
- Obwohl den Eltern im Zusammenhang mit der Förderung der Geschlechtergerechtigkeit eine sehr wichtige Rolle zukommt, gibt es nur selten Regierungsprojekte und -maßnahmen, die darauf ausgerichtet sind, die Elternschaft über Gleichstellungsfragen zu informieren. Noch weniger Aufmerksamkeit wird der stärkeren Einbindung der Eltern in die Förderung der Gleichstellung der Geschlechter im Bildungswesen gewidmet.

Maßnahmen zur Beseitigung von geschlechtsspezifischen Leistungsunterschieden konzentrieren sich meistens auf das Underachievement von Jungen

- Die frühesten Unterschiede im geschlechtsspezifischen Bildungserfolg zeigen sich in den Anteilen von Jungen und Mädchen, die eine verzögerten Schullaufbahn aufweisen: Jungen bleiben häufiger in der Schule zurück und wiederholen häufiger eine Jahrgangstufe als Mädchen.
- Jungen sind häufiger vom Schulabbruch betroffen als Mädchen, wohingegen mehr Mädchen den Sekundarbereich II erfolgreich abschließen. Mädchen erzielen in den Schulabschlussprüfungen zum Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung in der Regel höhere Noten und Erfolgsquoten, was ihnen wiederum den Zugang zu den gewünschten Hochschulstudiengängen erleichtert. Allerdings gibt es sowohl bei den Mädchen als auch bei den Jungen besonders benachteiligte Gruppen von leistungsschwachen Schülern.
- Die meisten Staaten erwähnen die Problematik dieser bildungsbenachteiligten Gruppen, wobei vor allem auf die Leistungsdifferenzen zwischen Schülern mit unterschiedlichem sozioökonomischem Status, ethnischen Hintergrund und aus unterschiedlichen Wohngebieten (ländlichen/städtisch) hingewiesen wird. Innerhalb dieser Gruppen wird dem Genderaspekt im Sinne einer besonderen Beachtung von Mädchen oder Jungen in der Regel kaum Aufmerksamkeit geschenkt, obgleich auch hier geschlechtsspezifische Muster zu erkennen sind.
- Das Gros der politischen Maßnahmen zur Beseitigung von geschlechtsspezifischen Leistungsunterschieden bezieht sich auf den Problemkomplex „Underachievement von Jungen“ (die im Vergleich zu den Mädchen schwachen Leistungen der Jungen). Nur in einigen Staaten

wurden spezielle Programme entwickelt, um die Lesekompetenzen der Jungen und die Leistungen der Mädchen in den Fächern Mathematik und Naturwissenschaften zu verbessern.

Monoedukative Bildungseinrichtungen sind im öffentlichen Schulwesen die Ausnahme

- Die Einführung der Koedukation im öffentlichen Schulwesen vor weniger als fünfzig Jahren galt und gilt in vielen Staaten als ein Schritt in Richtung Gleichstellung der Geschlechter. Die Wiedereinführung von getrenntgeschlechtlichen Bildungsangeboten findet in den europäischen Staaten daher im Allgemeinen wenig Zuspruch. Die Forschungsergebnisse zu den positiven Auswirkungen der Geschlechtertrennung sind zudem umstritten. Darüber hinaus wird in diesem Zusammenhang auch die Frage der Rentabilität eine Rolle spielen, da die Einrichtung von getrenntgeschlechtlichen Schulen in der Regel nicht als wirtschaftlich sinnvoll erachtet wird.

Auf den unteren Bildungsebenen sind Lehrkräfte meistens Frauen

- In den europäischen Staaten wird der Lehrerberuf insbesondere auf den unteren Bildungsebenen überwiegend von Frauen ausgeübt. Zwar wird diese Tatsache in vielen Staaten problematisiert, Strategien, die darauf abzielen, mehr Männer für den Beruf des Lehrers im Bereich der Pflichtschulbildung zu gewinnen, gibt es jedoch nur sporadisch.
- Im Gegensatz dazu werden Positionen im Bildungsmanagement größtenteils von Männern bekleidet, und hier mangelt es ganz offensichtlich an nationalen Initiativen, die auf die Förderung einer ausgewogeneren Geschlechterverteilung abzielen.
- In der Lehrerbildungspolitik wird die Genderperspektive nur bedingt berücksichtigt, das gilt in Bezug auf die Lehrererstausbildung ebenso wie in Bezug auf das Fortbildungsangebot für Lehrer und Schulleiter. Inwieweit Genderaspekte in der Lehrerbildung berücksichtigt werden, bleibt weitgehend der Initiative der einzelnen Lehreraus- und -fortbildungseinrichtungen überlassen.

Zentrales Thema der Gleichstellungspolitik im Hochschulbereich: die horizontale Segregation

- Die meisten Staaten, die eine Gleichstellungspolitik für den Hochschulbereich entwickelt haben, konzentrieren sich vor allem auf das Ziel, die horizontale Segregation und geschlechtsspezifische Unterschiede in der Studienwahl abzubauen. Die überwiegende Mehrheit der in diesem Rahmen eingerichteten Maßnahmen und Projekte richten sich an die Zielgruppe Mädchen und Frauen. Nur einige wenige Programme befassen sich schwerpunktmäßig mit den geschlechtsspezifischen Entscheidungsmustern von Jungen und Männern.
- Der Anteil der Frauen am Lehrpersonal der Hochschulen geht auf den höheren Stufen der akademischen Karriereleiter Stück für Stück zurück. Das lässt sich zwar zum Teil damit begründen, dass erst seit relativ kurzer Zeit zunehmend viele Frauen in die Universitäten strömen und nach dem Studium eine akademische Laufbahn einschlagen. Diese „gläserne Decke“ für Frauen kann allerdings auch ein Ergebnis der in der akademischen Welt im Allgemeinen anzutreffenden dominanten männlichen Kultur sein. Insgesamt jedoch scheint ohnehin nur eine Minderheit von Staaten dieses Phänomen als besorgniserregend einzuschätzen, und noch weniger Staaten haben konkrete politische Maßnahmen ergriffen, um die vertikale Segregation zu beseitigen.

KAPITEL 1: GENDER UND BILDUNG IN EUROPA: EIN ÜBERBLICK ÜBER DIE FACHLITERATUR

Gaby Weiner, Centre of Educational Sociology, University of Edinburgh

In diesem Überblick werden die aktuellen Debatten und Forschungsergebnisse zum Umfang und zu den Ursachen von Geschlechterunterschieden in der Bildung, hier insbesondere im Bereich der Pflichtschulbildung, vorgestellt. Die wichtigsten Themen der umfangreichen Fachliteratur aus diesem derzeit expandierenden Forschungsbereich werden kurz vorgestellt, wobei vor allem auch die Veränderungen auf der theoretischen, politischen und praktischen Ebene angesprochen werden. Der Überblick ist in acht Abschnitte untergliedert.

Abschnitt 1 differenziert zwischen zwei grundsätzlich verschiedenen Gender-Begriffen: Der „konservative“ Standpunkt betrachtet das soziale Geschlecht (Gender) als eine feste Eigenschaft und als biologisch bestimmt, während Gender vom „progressiven“ Standpunkt aus als ein in erster Linie von historischen und kulturellen Einflüssen geprägtes Konstrukt verstanden wird.

Abschnitt 2 untersucht den Einfluss des Feminismus, insbesondere der drei großen feministischen „Wellen“ und Entwicklungen in Europa, auf Veränderungen im Genderverständnis und in den Geschlechterverhältnissen.

Abschnitt 3 beschäftigt sich mit den Veränderungen im Verständnis von Bildungsgerechtigkeit und Gleichstellung in der Bildung im Zusammenhang mit der Genderfrage.

Abschnitt 4 analysiert die Stärken und Schwächen der Forschungsarbeiten zum Thema Geschlechterunterschiede im Bildungserfolg, die sich in erster Linie mit kognitiven und Verhaltensaspekten beschäftigen.

Abschnitt 5 geht ein auf verschiedene länderübergreifende Untersuchungen zu den Unterschieden im Schulleistungsverhalten von Jungen und Mädchen und auf deren Aussagen über den relativen Einfluss des Faktors Geschlechtszugehörigkeit und anderer länderübergreifenden Faktoren auf Bildungserfolg und Bildungschancen.

Abschnitt 6 befasst sich mit dem relativen Einfluss der Faktoren Geschlechtszugehörigkeit und anderer sozialen Faktoren auf die Schülerleistungen.

Abschnitt 7 gibt einen Einblick in die Entwicklung des Themas Gender in der Bildungspraxis, und

Abschnitt 8 bietet abschließend eine kurze Schlussfolgerung für dieses Kapitel.

1.1. Unterschiedliche Auffassungen von Gender, Geschlecht und Geschlechterunterschieden

In dem Versuch, die Auswirkungen von biologischen und anderen Faktoren auf das menschliche Verhalten zu verstehen, haben sich viele Wissenschaftler darum bemüht, die beiden zentralen Begriffe „Geschlecht“ (englisch Sex) und „Gender“ in ihrer Bedeutung einzugrenzen und voneinander abzugrenzen. Als Beispiel seien hier zwei Versuche einer Begriffsbestimmung angeführt.

[Der Begriff **Geschlecht (engl. sex)** bezieht sich auf] die biologischen und physiologischen Merkmale, über die Mann und Frau definiert werden (WHO 2009).

Der Begriff **Gender** bezieht sich auf die wirtschaftlichen, sozialen, politischen und kulturellen Merkmale und Möglichkeiten, die mit „Männlichkeit“ und „Weiblichkeit“ bzw. mit der Zugehörigkeit zum männlichen oder weiblichen Geschlecht assoziiert werden. In den meisten Gesellschaften unterscheiden sich Männer und Frauen hinsichtlich der Tätigkeiten, die sie ausführen, des Zugangs zu und der Kontrolle über Ressourcen und der Teilhabe an Entscheidungsprozessen. Und in den meisten Gesellschaften haben Frauen als Gruppe weniger Zugang zu Ressourcen, Chancen und Entscheidungsprozessen als Männer (Desprez-Bouanchaud u. a. 1987, S. 20-21).

In den westlichen Kulturen kann man seit geraumer Zeit zwischen zwei grundlegend unterschiedlichen Ansätzen in der Betrachtung von Gender- oder Geschlechterunterschieden in der Bildung differenzieren. Der erste Ansatz ist insofern konservativ, als er soziale und kulturelle Unterschiede zwischen Männern und Frauen als biologisch bedingt, naturgegeben und damit als unveränderlich definiert. In vielen Kulturen und in vielen Epochen blieb diese Sichtweise lange Zeit unangefochten und wurde durch eine Vielzahl von Schriften zur Bestätigung der Unterlegenheit der Frau untermauert. In der britischen Gesellschaft des neunzehnten Jahrhunderts zum Beispiel wurden Männern und Frauen verschiedene Rollen zugewiesen: der Mann wurde mit dem öffentlichen Raum und die Frau mit dem privaten Raum in Verbindung gebracht (Vicinus 1972). Es wurden so genannte wissenschaftliche Studien veröffentlicht, die „bewiesen“, dass die weibliche Fortpflanzungsfähigkeit gefährdet wäre, wenn Frauen Zugang zu den Universitäten erhielten (Delamont & Duffin 1978). Eine neuere, im zwanzigsten Jahrhundert anzutreffende Variante dieser Theorie behauptet, geschlechtsspezifische Unterschiede im Verhalten wären auf angeborene biologische Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen zurückzuführen. Dieser Theorie zufolge sind Männer körperlich stärker, stabiler, verfügen über ausgeprägtere räumliche, rechnerisch-mathematische und technische Fähigkeiten und neigen dazu, die Welt als eine Welt von Objekten, Ideen und Theorien zu begreifen. Frauen hingegen seien in ihrer körperlichen und psychologischen Entwicklung frühreifer, insgesamt gemeinschaftsbezogener und fürsorglicher, entwickelten früher und ausgeprägtere verbale Fähigkeiten und betrachteten die Welt aus einer persönlichen, ästhetischen und moralischen Perspektive. Im Jahr 1972 zum Beispiel bestätigte Hutt in seinem sehr einflussreichen Buch *Males and Females*, Frauen und Männer wären in ihrem Wesen von Natur aus und von Grund auf verschieden, und daher würde sich an diesen Merkmalen auch nichts ändern (Hutt 1972). Gemäß dieser konservativen Auffassung der Geschlechterunterschiede besteht die Aufgabe der Bildung in der Sozialisation und Erziehung von Jungen und Mädchen, um sie auf ihre „natürlichen“ Rollen als Mann (Geldverdiener und Ernährer der Familie, arbeitsorientiert, Familienoberhaupt) und Frau (zuständig für Kinderaufzucht, Erziehung und Pflege, fürsorglich, familienorientiert) vorzubereiten.

Der zweite, progressive Ansatz versteht die sozialen Rollen von Männern und Frauen als ein vor allem durch die Einflüsse der jeweiligen historischen, kulturellen und gesellschaftlichen Situation geprägtes und damit – ebenso wie die Gesellschaft selbst – veränderliches Gebilde. Dieser Ansatz geht von dem Gedanken aus, dass Frauen im Laufe der Geschichte unterschiedliche (in der Regel allerdings untergeordnete) Positionen eingenommen haben. Das wird darauf zurückgeführt, dass es sich bei den westlichen – und anderen – Gesellschaften um patriarchale Gesellschaften handelt, das heißt, Männer die Macht über Frauen haben und damit in der Position sind, stereotype Interpretationen von so genannten biologischen Unterschieden zu reproduzieren (De Beauvoir 1953, Harding 1986, Riley 1988, Scott 1988, Hill-Collins 1990). Diesem Ansatz liegt damit der Gedanke zugrunde, dass Gender-

beziehungsweise Geschlechterunterschiede kulturell geprägt sind, und zwar vor allem durch die in einer bestimmten Epoche oder Kultur vorherrschenden Auffassungen und Gedanken. Bildung wird hier als ein Instrument betrachtet, das insbesondere geeignet ist, dazu beizutragen, zu verstehen, warum zu bestimmten Zeiten bestimmte Geschlechterunterschiede als wichtig galten oder gelten, die Gleichstellung der Geschlechter zu fördern, und dualistische und stereotypische Denkschemata in Frage zu stellen.

1.2. Die Rolle des Feminismus

1.2.1. Feministische „Wellen“

Westliche Feministinnen haben sich vor allem auch dafür interessiert, einen progressiven Standpunkt zu Genderaspekten in der Bildung zu entwickeln. Feminismus wird hier definiert als das Engagement für die politische, soziale, und wirtschaftliche Gleichstellung der Frau, das von einer Vielfalt von Bewegungen, Theorien, Philosophien und Kampagnen getragen wird, beziehungsweise diese hervorgebracht hat.

Die Geschichte des westlichen Feminismus wird heute im Allgemeinen in drei Phasen oder Wellen eingeteilt. Die erste Welle der Frauenbewegung im neunzehnten und Anfang des zwanzigsten Jahrhunderts konzentrierte sich darauf, den Frauen als einer gesellschaftlichen Gruppe den Zugang zu politischen, wirtschaftlichen und sozialen Bereichen des öffentlichen Lebens zu erschließen, aus denen sie bis dahin ausgeschlossen waren. Dieser Kampf wurde im Wesentlichen – wenn auch nicht ausschließlich – im bürgerlichen Lager geführt, konnte in vielen Staaten aber wichtige Forderungen durchsetzen, die auch anderen gesellschaftlichen Gruppen zugute kamen, insbesondere in Sachen Wahlrecht und Zugang zu Wohlfahrt und (Schul- und Hochschul-) Bildung.

Die zweite Welle Feminismus, die in den westlichen Staaten in den 1960er und 1970er Jahren – in anderen Staaten etwas später – in Gang kam, setzte den Kampf fort, um das Erreichte zu festigen und die politischen und bürgerlichen Rechte und Chancen der Frauen weiter auszubauen. Die zweite Frauenbewegung nahm nun in die Agenda auch Forderungen auf, die sich unmittelbar auf das (Privat-) Leben von Frauen auswirken, darunter Themen wie Frauengesundheit und Sexualität, Hausarbeit, häusliche Gewalt sowie Arbeits- und Gehaltsbedingungen. Die feministische Bildungskritik umfasste drei Elemente: die politische, die kritische und die praxisorientierte Bildungskritik. Als **politisches** Element gilt die Bewegung zur Verbesserung der Lebensbedingungen und Chancen von Mädchen und Frauen, die **kritische** Komponente beinhaltet die anhaltende intellektuelle Kritik der dominanten (männlichen) Formen von Wissen und Handeln, und die **praxisorientierte** Komponente befasst sich mit der Entwicklung von ethisch vertretbaren Arbeits- und Lebensformen (Weiner 1994). Entsprechend konzentriert sich die feministische Bildungskritik auf die Analyse der folgenden drei Schwerpunkte: Geschlechterdifferenzen in den Schulleistungen von Jungen und Mädchen (insbesondere in den („Leistungs-“) Fächern Mathematik und Naturwissenschaften), geschlechterstereotype Entscheidungsmuster in der Fächer-, Ausbildungs- und Berufswahl von Mädchen und Jungen, und Entwicklung von gleichstellungspädagogischen Konzepten, die in der Bildungspraxis eingesetzt werden könnten. Allerdings war es schwierig, einen allgemeinen Konsens für das Konzept „Mädchen“ oder „Frau“ – oder was es bedeutet, ein Mädchen oder eine Frau zu sein – zu finden, da zunehmend deutlich wurde, dass neben der Geschlechtszugehörigkeit auch andere soziale Faktoren, wie die Klassenzugehörigkeit oder die Zugehörigkeit zu einer ethnischen Gruppe die Lebenserfahrungen und Chancen von Frauen grundlegend (und oft entscheidend) beeinflussen.

Die dritte Welle des Feminismus entwickelte sich in den 1990er Jahren und brachte eine neue Generation von Gender-Wissenschaftlerinnen (überwiegend Frauen, aber auch einige Männer) hervor, die bereits die Früchte der Arbeit ihrer Mütter und Großmütter ernten konnten, und auf dieser Grundlage nun ihre eigenen Standpunkte und Themen identifizierten. Der „Third-Wave-Feminismus“ erhob in erster Linie den Anspruch, der Feminismus einer neuen Generation zu sein, „die auf die besonderen politischen, wirtschaftlichen, technischen und kulturellen Verhältnisse reagiert, die die heutige Zeit charakterisieren“ (Kinser 2004, S. 124). Frühere Feminismus-Konzepte wurden als Ausdruck eines mehr oder weniger kohärenten Sets von Werten und Vorstellungen verworfen, stattdessen wurde der Aspekt des selbstbestimmten Handelns bzw. der Handlungsfähigkeit stärker betont, und insbesondere Wert gelegt auf die Anerkennung der Tatsache, dass Frauen trotz der oftmals erdrückenden gesellschaftlichen Verhältnisse in der Lage sind, autonom und politisch zu handeln (McNay 2000).

Auch das Konzept der individuellen sexuellen Identität rückte zunehmend ins Zentrum der Aufmerksamkeit. So weist Weeks (2000) zum Beispiel die traditionelle Vorstellung von „Geschlecht“ als einer biologischen Wesenheit zurück. Vielmehr versteht sie die sexuelle Identität oder Geschlechtszugehörigkeit ebenso wie Gender (als soziale Geschlechtsidentität) als historisches und gesellschaftliches Konstrukt. Es wäre daher grob vereinfachend, ein solch komplexes Geflecht von sexuellen Beziehungen auf rein biologische Kriterien zu reduzieren. Es wird betont, wie wichtig es ist, die Geschichte der Sexualität zu studieren, um die gesamte Bandbreite der möglichen sexuellen Identitäten erfassen zu können, die jungen Menschen zur Verfügung stehen, und die auf den Einfluss unterschiedlicher Faktoren wie Klasse, Ethnizität, Gender und sexuelle Präferenzen sowie verschiedene Kombinationen dieser Faktoren zurückgehen.

Die dritte Welle des Feminismus war und ist der Theorie und dem wissenschaftlichen Diskurs deutlich stärker zugetan als die vorhergehenden Wellen. Das lässt sich vor allem darauf zurückführen, dass in der westlichen Welt heute wesentlich mehr Frauen (als Lernende und Lehrende) Zugang zur Hochschulbildung haben, dass der theoretische Diskurs in dem relativ geschützten und privilegierten Raum der Universität überhaupt erst möglich wurde, und dass es heute an den Universitäten eine (weibliche) Studierendenschaft gibt, die für neue Ideen und Theorien aufgeschlossen ist. In Sachen Gender und Bildung gilt das Interesse nunmehr weniger den unterschiedlichen Leistungen und Verhaltensweisen von Jungen und Mädchen und den Rollen, die ihnen von der Gesellschaft zugewiesen werden. In den Mittelpunkt des Interesses rückte vielmehr die Frage, wie Schülerinnen/Schüler, Studierende und Lehrende ihre eigenen Genderkonzepte, Männlichkeit und Weiblichkeit konstruieren und aufeinander beziehen (Butler 1990). Mit anderen Worten, statt sich vor allem mit der Makro-Politik zu beschäftigen, konzentrierten sich die Wissenschaftlerinnen der dritten feministischen Welle nun stärker auf eine Vielfalt von Mikro-Perspektiven und das kontextuelle Eingebundensein von Gender in Machtverhältnisse und Machtbeziehungen (Miroiu 2003). Skelton und Francis (2009) behaupten daher, die theoretischen Überlegungen der dritten Welle würden nicht prioritär die Notwendigkeit für Veränderungen auf der Makro-Ebene in den Vordergrund stellen und seien daher für bildungspolitische Entscheidungsträger und Fachleute in der Bildungspraxis weniger brauchbar. Andere Wissenschaftler argumentieren hingegen, dass das Konzept der Gender-Perspektive, das ja aus dem Third-Wave-Denken hervorging, gerade auch zur Entwicklung der Strategie des Gender Mainstreaming beigetragen hat (Booth und Bennett 2002, siehe auch Abschnitt 3).

1.2.2. Feministische Bewegungen in Europa

Der europäische Feminismus ist ein gutes Beispiel für die Eingebundenheit des Feminismus in sein spezifisches geografisches, historisches und kulturelles Umfeld. Die zweite Welle des Feminismus entstand im Nachkriegseuropa, in der Zeit des Potsdamer Abkommens und dessen Konkretisierung und Erweiterung in der Europäischen Union (EU). Kaplan (1992) bemerkt dazu: Als sich in Europa nach dem zweiten Weltkrieg Feministinnen wieder zusammenschlossen und die Fäden von früheren feministischen Aktivitäten aufnahmen, war dies für die Frauen in den Staaten, die in einer sehr engen Verbindung zu den faschistischen Regimes und Ideologien standen, wie Deutschland und Italien, deutlich schwieriger, als zum Beispiel für die Frauen in Staaten mit einer Geschichte, in der die demokratische Entwicklung weniger starke Brüche erlitten hatte, wie das Vereinigte Königreich, die Vereinigten Staaten und Schweden. Darüber hinaus ergaben sich aus der unterschiedlichen Geschichte der einzelnen Staaten jeweils auch unterschiedliche Themen, Streitpunkte und Ansätze. So standen etwa die italienischen Feministinnen – in Anbetracht der Tatsache, dass Frauen im faschistischen Italien ein, wenn auch sehr enger und begrenzter, aber separater Raum im öffentlichen Leben „zugestanden“ worden war – separatistischen Ansätzen in der feministischen Bewegung äußerst skeptisch gegenüber.

Die feministischen Bewegungen in Europa waren in der Regel politisch progressiven Ideen verbunden. Dies gilt insbesondere für jene, die aus den politischen Studentenbewegungen der 1960er hervorgingen. Allerdings schufen sich die Feministinnen auch hier schleunigst ihre eigenen Räume und signalisierten „ein Interesse an einer Sache, die sie weit fort tragen sollte von dem sozialistischen Mainstream, hin zu neuen Denk- und Aktionsformen“ (Lovenduski 1986, S. 72). Die nationalen feministischen Strömungen in Europa waren zum Teil stark vom nordamerikanischen Feminismus beeinflusst, je nach der spezifischen Kultur und Politik der Staaten, in denen sie angesiedelt waren, entstanden jedoch in den einzelnen Staaten stärkere und schwächere feministische Bewegungen.

Zur gleichen Zeit gab es in den Staaten im osteuropäischen kommunistischen Block (bis 1989) kaum Anzeichen für die Entstehung von autonomen feministischen Bewegungen. Die politische Parteistruktur, die den Zugang zur politischen Macht kontrollierte und die Bedingungen festlegte, unter denen politische Aktivitäten und politischer Aktivismus stattfinden konnten, hemmten eine solche Entwicklung. Das heißt, obwohl die Gleichstellung der Geschlechter zu den Gründungsprinzipien der kommunistischen Staaten gehörte und Frauen hier Zugang zu Bildung und bezahlter Arbeit hatten, waren die Frauen im öffentlichen Raum an bedeutender und einflussreicher Stelle nicht so stark vertreten, wie man es hätte erwarten können (Lovenduski 1986). Nach 1989 veränderte sich die Lebenssituation der Frauen und damit die Basis für eine feministische Politik grundlegend, und den Frauen eröffneten sich, je nach dem nationalen Kontext und den in den einzelnen Staaten geltenden Wertvorstellungen, neue Möglichkeiten für ein größeres politisches Engagement (Corrin 1999).

Interessanterweise lieferte das Bekenntnis der kommunistischen Regierungen zur Gleichstellung der Geschlechter, auch wenn es in der Realität vielleicht nur bedingt verwirklicht worden war, zumindest auf der argumentativen Ebene einen fruchtbaren ideologischen Kontext für Veränderungen in den Geschlechterverhältnissen in der postkommunistischen Zeit. Einen Einfluss auf diese Veränderungen hatten außerdem die inzwischen geltenden Bedingungen und Grundvoraussetzungen für einen EU-Beitritt. Heute werden in diesen Staaten eine ganze Reihe von Studien herausgegeben, in denen Empfehlungen für Veränderungen der Geschlechterverhältnisse formuliert werden, und in denen insbesondere kritisiert wird, dass noch in den Bildungsreformen und Reformbestrebungen in der Zeit nach 1989 das Thema Gender weitestgehend ignoriert wurde (z. B. Magno & Silova 2007).

1.2.3. Gender in der EU-Gesetzgebung

Im Laufe der Geschichte des europäischen Feminismus gewann die internationale Vernetzung zunehmend an Bedeutung. Ein wichtiges Thema war die Auseinandersetzung mit der Frage, welche Vorteile das neue Europa mit sich bringt. Die Europäische Union selbst hat den Grundsatz der Geschlechtergleichstellung gesetzlich verankert: so wurde in Artikel 119 der Römischen Verträge (1957) der Grundsatz festgelegt, dass Männer und Frauen gleiches Entgelt für gleiche Arbeit erhalten, und die Richtlinie über die Anwendung des Grundsatzes des gleichen Entgelts für Männer und Frauen von 1975 bestätigte den Grundsatz der gleichen Bezahlung für gleichwertige Arbeit. Die Richtlinie zur Verwirklichung des Grundsatzes der Gleichbehandlung von 1976 dehnte die Anwendung des Grundsatzes der Gleichbehandlung auf weitere Beschäftigungsbereiche aus, insbesondere auf die Bereiche berufliche Bildung und Arbeitsbedingungen. Im Jahr 1986 wurden verschiedene Richtlinien erlassen, in denen die Gleichbehandlung von Männern und Frauen in der betrieblichen Altersversorgung, die Gleichbehandlung von Männern und Frauen, die eine selbständige Erwerbstätigkeit ausüben, sowie Bestimmungen betreffend die Mutterschutzregelungen für selbständig erwerbstätige Frauen festgeschrieben wurden. In den 1990er Jahren wurden Richtlinien zur Verbesserung der Sicherheit und des Gesundheitsschutzes von schwangeren Arbeitnehmerinnen, Wöchnerinnen und stillenden Müttern am Arbeitsplatz erlassen sowie eine Richtlinie betreffend die Beweislast bei Diskriminierung aufgrund des Geschlechts, wobei in dem in Maastricht 1992 vereinbarten Protokoll zur Sozialpolitik „der Kerngedanke von Artikel 119 weiterentwickelt wird“ (Walby 1999, S. 131). Seit 2000 wurden verschiedene Richtlinien erlassen, die den Grundsatz der Chancengleichheit und der Gleichbehandlung in der Beschäftigung erweitern, insbesondere die Richtlinie zur Festlegung eines allgemeinen Rahmens für die Verwirklichung der Gleichbehandlung in Beschäftigung und Beruf (2000/78/EG) und die Richtlinie 2002/73/EG zur Änderung der Gleichbehandlungsrichtlinie von 1976 (Europäische Kommission 2007a). In ihrer Gesamtheit, heißt es, „bieten die Richtlinien eine solide Basis für die Gewährleistung der Achtung des Grundsatzes der Nichtdiskriminierung“. Außerdem soll es die Gleichstellungsgesetzgebung Einzelpersonen ermöglichen, gegebenenfalls die nationalen Gerichtshöfe anzurufen (Europäische Kommission 2007a, S.1).

Allerdings hatten die europäischen Rechtsvorschriften in den einzelnen Mitgliedstaaten, je nach der Gestalt der konventionellen Geschlechterverhältnisse und der relativen Stärke des organisierten Feminismus in diesen Staaten unterschiedliche Auswirkungen. Walby führt an,

[der] Einfluss des EU-Rechts variiert in den einzelnen Mitgliedstaaten in Abhängigkeit von den dort herrschenden Geschlechterverhältnissen, dem Anwendungsbereich der einzelnen Rechtsvorschriften, dem Grad der Mobilisierung und der Macht der feministischen Lobbys in und außerhalb der Arbeiterbewegung, und den Auswirkungen anderer Dimensionen der EU-Politik, wie zum Beispiel der Steuerregelungen (Walby 1999, S. 132).

Walby vergleicht in diesem Zusammenhang Irland und Dänemark: Irland musste beim Eintritt in die EU das bestehende Verbot, verheiratete Frauen im öffentlichen Dienst zu beschäftigen, aufheben, was zu einer deutlichen Verringerung des Lohngefälles zwischen Frauen und Männern führte. In Dänemark hingegen führte der Einfluss der EU-Politik zu einem Anstieg des zuvor vergleichsweise geringen Lohngefälles zwischen Männern und Frauen, da die Europäische Union in ihrer Funktion als „Regulierungsinstanz“, Dänemark beim Eintritt in die Union zwingen konnte, Praktiken des freien Marktes durchzusetzen.

Die allgemeine Situation von Frauen und Männern in der EU wird wie folgt beschrieben:

- Die Frauenerwerbsquote steigt an, ist aber weiterhin niedriger als die Erwerbsquote der Männer, obwohl Frauen die Mehrheit der Studierenden und Hochschulabsolventen stellen.
- Frauen verdienen weiterhin im Durchschnitt 17,4 % weniger als Männer (durchschnittlicher Stundenlohn) und diese Zahl bleibt stabil.
- In Führungs- und Verantwortungspositionen in Wirtschaft und Politik sind Frauen nach wie vor stark unterrepräsentiert, obwohl ihr Anteil im letzten Jahrzehnt angestiegen ist.
- Die Aufteilung der familiären Pflichten zwischen Frauen und Männern ist nach wie vor sehr unausgewogen.
- Die Armutsgefährdung ist für Frauen höher als für Männer.
- Die meisten Opfer sexualisierter Gewalt sind Frauen, und Frauen und Mädchen sind stärker gefährdet, Opfer von Menschenhandel zu werden (Europäische Kommission 2009a).

1.3. Gender und Gleichstellung in der Bildung

Die Konzepte Gleichstellung und Chancengleichheit und die verschiedenen Interpretationen dieser Begriffe haben sich ebenfalls im historischen und kulturellen Kontext entwickelt. Gleichstellung als Bildungsziel ist im Wesentlichen ein Phänomen des zwanzigsten Jahrhunderts. Bis dahin wurde die Aufgabe der Bildung vor allem darin gesehen, die verschiedenen Gruppen auf ihre Aufgaben in der Gesellschaft (als Führungskräfte, Amtsträger, Arbeitskräfte und Mütter) vorzubereiten. Wood (1987) weist darauf hin, dass der Begriff der Chancengleichheit im zwanzigsten Jahrhundert zum Teil sehr unterschiedlich interpretiert wurde, und differenziert zwischen den folgenden vier Konzepten von Chancengleichheit:

- Gleiche Lebenschancen für alle
- Freier Wettbewerb um knappe Chancen
- Gleiche Förderung von unterschiedlichen Fähigkeiten
- Unabhängigkeit des Bildungserfolg von der sozialen Herkunft

Wood zufolge kann Bildung schwerlich als wichtigstes Instrument für die Herstellung von **gleichen Lebenschancen** für alle gelten. Voraussetzung hierfür wäre, dass auch die außerschulischen Einflüsse, wie das Familieneinkommen und kulturelle Erwartungen, angeglichen werden müssten. In einer Gesellschaft, in der Mädchen und Jungen sowie Frauen und Männer nicht als gleich gelten, haben die Schulen kaum die Möglichkeit, die bestehende Ungleichheit dahingehend zu kompensieren, dass Mädchen gleiche Lebenschancen erhalten. Im **freien Wettbewerb um knappe Chancen** hingegen würden all jene privilegiert, die aufgrund ihrer Herkunft eine günstigere Ausgangsposition haben (z. B. durch hohes Familieneinkommen, kulturelle Affinität zur Schule). In diesem Zusammenhang könnte die Zugehörigkeit zum weiblichen Geschlecht gegebenenfalls als vorteilhaft gelten, da Mädchen in vielen Bereichen der Schulbildung bessere Leistungen erzielen als Jungen. Allerdings ist die Geschlechtszugehörigkeit, wie wir im nächsten Abschnitt noch sehen werden, nicht der einzige Faktor, der hier eine Rolle spielt, und zudem weniger einflussreich als etwa die Faktoren Bildungsniveau der Eltern oder Familieneinkommen (Sammons 1995).

Das Prinzip „**gleiche Förderung von unterschiedlichen Fähigkeiten**“ liegt unter anderem dem selektiven Schulsystem 11+ zugrunde, das Mitte des zwanzigsten Jahrhunderts im Vereinigten Königreich eingeführt wurde. In diesem System wurden Schülerinnen und Schüler gemäß ihren Prüfungsergebnissen unterschiedlichen Schultypen zugewiesen – den *Grammar, Central/Technical* oder *Secondary Modern Schulen* (bzw. den *Junior* oder *Senior Schule im Sekundarbereich* in Schottland). Es wurde argumentiert, dieses System ermögliche es allen Schülern, maximal von dem Bildungsangebot – jeweils der Schule, die ihren intellektuellen Fähigkeiten am besten entsprach – zu profitieren. Tatsächlich aber hatten die verschiedenen selektiven Schulen einen unterschiedlichen Status, und konnten daher nicht in gleicher Weise gewährleisten, dass sie der Mehrheit ihrer Schüler gute Lebenschancen bieten. Die von Wood bevorzugte Option, aber ebenfalls schwer umzusetzen, ist die Chancengleichheit als bildungspolitisches Prinzip im Sinne von Chancengerechtigkeit oder der Verwirklichung der Absicht, den **Bildungserfolg von der sozialen Herkunft unabhängig zu machen**. Wie Dore (1976) erwähnt, besteht eine mögliche Strategie zur Verwirklichung dieser Zielsetzung darin, bestehende Ungleichheiten so deutlich sichtbar zu machen, dass die Einführung von kompensatorischen Maßnahmen unumgänglich erscheinen muss. Diese Strategie bildete seit den 1970er Jahren die Grundlage der Politik zur Förderung der sozialen Chancengleichheit in den westlichen Staaten. Allerdings stellte sich hierbei die Frage „*How do we cultivate something that is yet to be, let alone cultivate it equally across all persons?*“ (Wood 1987, S. 6). Im Falle der 11+-Prüfungen in Großbritannien, zum Beispiel wurde das Potenzial der Schüler höher bewertet als deren Leistung. Den verschiedenen selektiven Schulen wurden daher jeweils gleich viele Jungen und Mädchen zugewiesen, weil vorausgesetzt wurde, dass Jungen – auch wenn sie in den Tests schlechter abschnitten als die Mädchen – mehr Zukunftspotenzial haben (sowohl im Hinblick auf ihre Ausbildung als auch in wirtschaftlicher und sozialer Hinsicht).

Ein anderer Ansatz differenziert zwischen drei Kategorien von Chancengleichheit: formale Möglichkeiten, tatsächliche Möglichkeiten und messbare Resultate (Halsey u. a. 1980). Der Begriff **formale Chancen** bezieht sich auf die Möglichkeit der Bildungsbeteiligung aufgrund der Verfügbarkeit und Zugänglichkeit von Bildungsangeboten, und insbesondere auf die Gewährleistung der Tatsache, dass alle Kinder das gleiche Recht auf Zugang zum und Teilnahme am Bildungsangebot haben. Die **tatsächlichen Chancen** sind in erster Instanz abhängig von den formalen Chancen, außerdem aber auch von anderen Faktoren, wie familiärer Hintergrund, Ausrichtung der Schule oder Qualität des Bildungsangebots. Die **Bildungsergebnisse** gelten als bester Indikator für die Evaluierung der tatsächlichen Chancen d. h. der Möglichkeiten, die konkret vorhanden sind und auch genutzt werden. Auf der philosophischen Ebene, so Halsey u. a., ist es relativ einfach, die relative Gerechtigkeit eines Systems gegenüber einzelnen Gruppen oder Individuen zu beurteilen. Das Problem liegt vielmehr in der Schwierigkeit für ein jedes System, die Gleichstellung verschiedener Gruppen zu garantieren.

Das dritte (und jüngste) Konzept von Gleichstellung der Geschlechter basiert auf drei Grundbausteinen (Booth & Bennett 2002). Erstens: das Prinzip **Gleichbehandlung** fokussiert die Gewährleistung von nichtdiskriminierenden Praktiken, garantiert aber weder gleiche Ausgangschancen noch gleiche Resultate. Zweitens: das Prinzip **Frauenförderung** (*positive action*) legt den Schwerpunkt auf die gezielte Förderung von Frauen durch Maßnahmen und Entwicklungen, die zum Ziel haben, bestehende Benachteiligungen aufzuheben, um Frauen in die gleiche Ausgangsposition zu bringen wie Männer. Und drittens das Prinzip **Gender Mainstreaming** oder die **Berücksichtigung der Genderdimension in allen Politikbereichen**: der systematische Versuch, die

Gleichstellung der Geschlechter in alle Aspekte der allgemeinen Verwaltung und Regierungsführung einzubeziehen (Newbigging 2002). Die so genannte **Gender-Mainstreaming-Strategie** wird von der Europäischen Union stark gefördert. Sie umfasst gemäß der Definition der EU ein breites Spektrum an politischen Maßnahmen von der Aufhebung bestehender Einschränkungen über allgemeine Bemühungen um die Förderung der Gleichstellung bis hin zur Umsetzung von gezielten Maßnahmen zur Förderung von Frauen (und Männern). Dies beinhaltet:

... dass mit Blick auf die Förderung der Gleichstellung von Frauen und Männern sämtliche politische Konzepte und Maßnahmen an diesem Ziel ausgerichtet werden und bereits in der Planungsphase wie bei der Durchführung, Begleitung und Bewertung der betreffenden Maßnahmen deren Auswirkungen auf Frauen und Männer berücksichtigt werden. (Europäische Kommission 2007b, S. 5).

Zu den Zielen, die durch Gender Mainstreaming im Bildungsbereich erreicht werden sollen, gehören die Gleichstellung der Geschlechter bei den Bildungsbeteiligungs- und Abschlussquoten, die strukturelle Gleichstellung im Lehrerberuf und die Thematisierung von Gender-Stereotypen in den Schullehrplänen und in der Lehrerbildung (Neimanis 2001).

Auch Gleichstellungskonzepte sind allerdings, wie wir bereits gesehen haben, kulturell geprägt. In Schweden, einem Land, das als Pionier in der Entwicklung der Gleichstellungspolitik gelten kann, hat sich der Begriff *Jämställdhet* („Gleichstellung/Gleichberechtigung“) durchgesetzt (Weiner & Berge 2001). Dieser Begriff tauchte erstmals in den 1970er Jahren auf und verwies, nach Hirdman (1988), auf die Vereinbarung eines neuen „Geschlechtervertrags“ über eine gleichberechtigtere Beziehung zwischen Männern und Frauen. Dieser fand in der breiteren Bevölkerung große Akzeptanz, vor allem weil er eher als visionär denn als bedrohlich eingeschätzt wurde (Florin & Nilsson 1998). Auf der politischen Ebene bestand das Hauptziel der *Jämställdhet* darin, sicherzustellen, dass Frauen und Männer gleiche Rechte, Pflichten und Möglichkeiten der Teilhabe an Macht und Verantwortung haben sollten. Seit den 1970er Jahren wurde dieses Prinzip auf die Bereiche bezahlte und unbezahlte Arbeit, Gewerkschaftsaktivitäten und andere soziale Strukturen und Aktivitäten, einschließlich der Bildung, angewandt (Schwedisches Parlament 1988 und 1995). In den 1990er Jahren wurde es um das Kapitel Gewalt gegen Frauen erweitert. Demnach wurden Vergewaltigung und andere Formen von sexuellem Missbrauch als Ausdruck der strukturellen Geschlechterungleichheit oder *Ojämställdhet* (Schwedisches Parlament 1991) gewertet. Die oben beschriebenen Kategorisierungen machen deutlich, dass das Konzept der *Jämställdhet* für Schweden ein mächtiges Instrument darstellt, das dazu beiträgt, die Verwirklichung der formalen Chancengleichheit, die Förderung von gesellschaftlichen und kulturellen Veränderungen, die Berücksichtigung des Prinzips des Gender Mainstreaming und damit die Einbindung der Gleichstellung der Geschlechter in der schwedischen Governance sicherzustellen.

In der Fachliteratur wurde zum Teil auch die Gleichstellungsterminologie problematisiert, insbesondere die Abgrenzung der Begriffe *Gender Equality* (Gleichstellung der Geschlechter) und *Gender Equity* (Gleichheit von Frau und Mann). Die UNESCO macht wenig Unterschied zwischen diesen beiden Begriffen:

Gender equality, equality between women and men, also die Gleichstellung der Geschlechter bzw. Gleichstellung von Frauen und Männern beruht auf dem Konzept, dass alle Menschen, Männer und Frauen, die Freiheit haben, ihre persönlichen Fähigkeiten zu entwickeln und Entscheidungen zu treffen – unabhängig von etwaigen Einschränkungen durch Stereotype, starre Geschlechterrollenbilder und Vorurteile... Der Begriff *Gender equity*,

also Gleichheit von Mann und Frau, bezieht sich auf die gerechte Behandlung von Frauen und Männern gemäß ihren jeweiligen Bedürfnissen. Dies kann bedeuten, dass Männer und Frauen die gleiche oder auch eine unterschiedliche Behandlung erfahren, die in Bezug auf Rechte, Vorteile, Verpflichtungen und Chancen als gleichwertig erachtet wird (UNESCO 2000, S. 5).

Magno und Silova (2007, S. 649) hingegen bestehen darauf, dass ein Unterschied zwischen diesen beiden Begriffen besteht: ihrer Meinung nach impliziert der Begriff *Gender equality* den Gedanken, dass alle das Gleiche bekommen und damit das Prinzip „alle Schüler bzw. Studierenden sollten zur gleichen Zeit auf die gleiche Art und Weise die gleichen Interventionen erhalten“. Im Gegensatz dazu würde der von ihnen bevorzugte Begriff der *Gender equity* die Gewährleistung von gerechten Bildungsergebnissen für alle, unabhängig von der Geschlechtszugehörigkeit, implizieren.

In jüngerer Zeit schließlich, als der Bildungserfolg von Schulen und Schülern zunehmend an messbaren Leistungen und insbesondere an den Ergebnissen in Tests und Prüfungen festgemacht wurde, wurde der Begriff **Gender Gap** oder geschlechtsspezifischer (Leistungs-) Unterschied eingeführt. Art und Umfang des geschlechtsspezifischen Unterschieds variieren je nach Unterrichtsfach. Für die Fächer, in denen ein Geschlechterunterschied besteht, gibt der *Gender Gap* zum Beispiel das Verhältnis von Jungen und Mädchen an, die ein bestimmtes Fach belegen oder eine Prüfung in diesem Fach ablegen. Die Gleichstellungspolitik zielt darauf ab, die geschlechtsspezifischen Unterschiede insgesamt zu reduzieren, und in einigen Staaten konnten die Abweichungen in einigen Fächern auch verringert werden (siehe Wiliam 2000 unten). In manchen Fächern ist allerdings weiterhin ein Leistungsvorsprung der Jungen (z. B. in Naturwissenschaften und Technik) beziehungsweise der Mädchen (z. B. in den Sprachen und in geisteswissenschaftlichen Fächern) festzustellen, wie wir weiter unten im Abschnitt 5 zu den länderübergreifenden Schulleistungsstudien noch genauer sehen werden.

1.4. Die Erforschung der Geschlechterunterschiede

Einer der meist erforschten Aspekte von Gender und Bildung sind die so genannten Geschlechterunterschiede, d. h. die besonderen Merkmale und Leistungen von männlichen und weiblichen Schülern. Maccoby und Jacklin (1974) versuchten, in ihrem bahnbrechenden Buch *The Psychology of Sex Differences*, einem kritischen Überblick über 1 400 wissenschaftliche Studien zum Thema Geschlechterunterschiede, die wichtigsten Argumente und Ergebnisse der aktuellen Forschung zusammenzufassen. Sie kamen zu dem Schluss, dass zwar bestimmte Muster, wie zum Beispiel der Leistungsvorsprung der Mädchen oder Frauen im Bereich der verbalen Kompetenzen und der Leistungsvorsprung der Jungen oder Männern im Bereich der mathematischen Kompetenzen vielfach bestätigt wurde, es jedoch schwierig ist, zu eruieren, welchen Einfluss etwa geschlechtsbezogene Stereotypisierungen auf die Einstellung und das Verhalten der einzelnen Testpersonen gegenüber Ereignissen und Objekten haben, und weiter zu differenzieren, ob und in welchem Ausmaß angeborene oder erlernte Verhaltensweisen die Entwicklung von Geschlechterunterschieden auf der kognitiven Ebene und auf der Ebene des Verhaltens begünstigen.

Mitte der 1990er erkannten Gipps & Murphy (1994) in ihrer kritischen Analyse der wissenschaftlichen Literatur zur Geschlechterforschung ähnliche Muster wie Maccoby und Jacklin. Sie stellten fest, dass zwar viele Forschungsarbeiten eine solide Grundlage haben, zum Teil aber auch heute noch „Studien

veröffentlicht werden, deren Qualität fragwürdig ist“ (Gipps & Murphy 1994, S. 55). Laut Gipps und Murphy tragen diese Forschungsarbeiten weniger zur Identifikation und Analyse von Geschlechterunterschieden bei als zum Verständnis der Reaktionen von Menschen auf Test- und Prüfungssituationen.

Der Validität von Tests und anderen Leistungsmessungs- und -bewertungsverfahren wurde in der Literatur besonders viel Bedeutung beigemessen. Gipps und Murphy zeigten, dass Tests, die Indikatoren für Geschlechterunterschiede liefern, nicht unbedingt auch dafür geeignet sind, genaue Prognosen über die künftigen Leistungen oder Lernkapazitäten der Testteilnehmer zu erstellen. Die in den Tests herausgestellten Geschlechterunterschiede könnten zum Teil auch auf die Gestaltung der Tests selbst oder auf die unterschiedlichen Reaktionen von männlichen und weiblichen Testpersonen auf diese Tests, d. h. deren geschlechtsbezogenen Verzerrungseffekt (*Gender Bias*) zurückzuführen sein. Die Tests sagen unter Umständen mehr darüber aus, was die Forscher für eine bestimmte Lernkapazität halten, als über die (aktuellen und voraussichtlichen) Kapazitäten der Schüler, das zu lernen, was in den Schullehrplänen festgelegt ist. Unter dem Strich sind solche Tests unter Umständen überhaupt nicht geeignet, vorauszusagen, welche Schüler im Schulkontext voraussichtlich besonders gut (oder schlecht) abschneiden werden. Gipps und Murphy (1994) stellten fest, wie zuvor auch schon Maccoby und Jacklin, dass die geschlechtsspezifischen Unterschiede im Vergleich zu den Ähnlichkeiten zwischen den Geschlechtern relativ gering sind.

William (2000) kommt zu einem ähnlichen Ergebnis und stellt fest, dass auf der kognitiven Ebene nur geringfügige Geschlechterunterschiede bestehen, und dass diese sich in den letzten Jahren in einigen Fächern weiter verringert haben.

Die vielleicht wichtigste Erkenntnis aus den Literatur- [und ...] -analysen ist, dass sogar in Fächern wie Mathematik und Naturwissenschaften nur geringfügige geschlechtsspezifische Leistungsunterschiede zu erkennen sind, und dass sich die Unterschiede im Laufe der letzten 20 Jahre kontinuierlich verringert haben. Nur sehr wenige Tests zeigen eine durchschnittliche Standarddifferenz zugunsten der Gruppe der männlichen oder der weiblichen Lernenden von mehr als 0,4 Punkten. Das bedeutet, dass sich weniger als 4 % der Abweichungen in den Testergebnissen der einzelnen Testpersonen auf Geschlechterunterschiede beziehen (William 2000, S. 661).

Hyde (2005) kommt, ausgehend von den Ergebnissen der Studie von Maccoby und Jacklin und ihrer eigenen Analyse von 46 Meta-Studien zu dem Schluss, dass sich männliche und weibliche Lernende in der Tat in Bezug auf die meisten, wenn auch nicht alle, psychologischen Variablen weitgehend ähnlich sind. Sie formuliert die These von den Ähnlichkeiten der Geschlechter, die *Gender similarities hypothesis*:

Die *Gender Similarities Hypothesis*, die These von der Gleichartigkeit oder Ähnlichkeit der Geschlechter, wird dem Modell der Verschiedenheit der Geschlechter entgegengesetzt, welches davon ausgeht, dass Männer und Frauen, Mädchen und Jungen in psychologischer Hinsicht grundverschieden sind. Die *Gender similarities hypothesis* hingegen behauptet, dass männliche und weibliche Menschen in Bezug auf die meisten, aber nicht alle psychologischen Variablen gleich sind... Deutliche Geschlechterunterschiede sind nur in einigen wenigen Ausnahmebereichen zu erkennen, insbesondere in Bezug auf einzelne motorische Fähigkeiten (z. B. Wurfdistanz) sowie in Bezug auf einige Aspekte von Sexualität. Im Aggressionsverhalten sind in geringerem Maße ebenfalls Geschlechterunterschiede zu erkennen (Hyde 2005, S. 590).

Daher ist es schwierig, Geschlechterunterschiede in der Bildung auf biologische Ursachen zurückzuführen, denn „die Geschlechterunterschiede folgen keinem festen Muster, sie variieren insbesondere zwischen verschiedenen Kulturen, aber auch innerhalb der Kulturen im Laufe der Geschichte sowie im Laufe des Lebens des einzelnen Kindes“ (Arnot u. a. 1999, S. 57). Um die in diesem Abschnitt aufgeworfenen Fragen zusammenzufassen: die Ergebnisse der Forschung zu den Geschlechterunterschieden sind – auch wenn sie sich einer breiten Anwendung erfreuen – aus verschiedenen Gründen mit Vorsicht zu betrachten: zum einen, weil die Forschungsarbeiten unter Umständen selbst nicht frei sind von geschlechtsspezifischen Stereotypisierungen oder Verzerrungen (*Gender Bias*), und zum anderen, weil sie möglicherweise nicht die relevantesten Fähigkeiten und Wissensbereiche testen, und/oder es nicht unbedingt erlauben, aussagekräftige Prognosen in Bezug auf die künftigen (akademischen) Leistungen der Testpersonen zu erstellen.

1.5. Länderübergreifende Schulleistungsstudien

In länderübergreifenden Studien wurden Ansätze aus der Geschlechterdifferenzforschung (die Analyse und Gegenüberstellung der Leistungen von Mädchen und Jungen) genutzt, um die Testergebnisse von Schülern in verschiedenen Staaten zu vergleichen und zu evaluieren, und auch, um zu überprüfen, inwieweit Schülerleistungen auf soziale (und nicht auf biologische) Faktoren zurückzuführen sind. Besonders interessant war hierbei die Frage, wie eventuelle geschlechtsspezifische (Leistungs-) Unterschiede interpretiert werden. Von besonderem Interesse waren auch die „meta-evaluative“ Dimension dieser Studien (zum Beispiel wird gezeigt, dass Jungen in einem Fach wie Mathematik bessere Ergebnisse erzielen als Mädchen) und deren „meta-analytische“ Funktionen (zum Beispiel wird beobachtet, ob sich die Bildungsergebnisse und Leistungsunterschiede seit dem Beginn der Durchführung der Studien verändert haben, um die Auswirkungen von sozialen Einflüssen einschätzen zu können) (Brusselmans-Dehairs u. a. 1997).

Es bestehen erhebliche Unterschiede zwischen den geschlechtsspezifischen Mustern in den einzelnen Staaten (für nähere Informationen hierzu siehe Kapitel 2). Zum Beispiel wurde in Island der größte geschlechtsspezifische Leistungsunterschied in Form eines Leistungsvorsprungs der Mädchen in allen drei in der PISA-Studie (*Programme for International Student Assessment*) geprüften Fächern (Mathematik, Naturwissenschaften und Lesekompetenz) gemessen. Eine jüngere Studie zu den Schülerleistungen in Island kommt zu dem Ergebnis, dass die Muster der Geschlechterunterschiede im Laufe der Jahre relativ stabil geblieben sind, weist aber auch darauf hin, dass der Leistungsvorsprung der Mädchen wahrscheinlich vor allem auf psychologische Faktoren wie deren größere Affinität zu einer „Lernkultur“ zurückzuführen ist, wohingegen die Leistungen der Jungen stärker durch Faktoren wie (mangelnde) Disziplin und (schlechtes) Benehmen beeinflusst würden (Halldórsson & Ólafsson 2009, S. 50). Ein anderes Beispiel ist Irland: die Ergebnisse Irlands im Fach Mathematik entsprechen in etwa dem Durchschnitt der OECD-Staaten. In einer Studie zu den Geschlechterunterschieden im Fach Mathematik wurden die Ergebnisse der Schüler in der irischen PISA-Studie 2003 mit den Ergebnissen der Schüler in den nationalen Mathematikprüfungen, der *Irish Junior Certificate Mathematics Examination* verglichen (Close & Shiel 2009). Die Studie ergab, dass die geschlechtsspezifischen Leistungsunterschiede in beiden Studien unterschiedlich waren. In der PISA-Studie schnitten die männlichen Schüler im Fach Mathematik insgesamt und insbesondere in den Inhaltsbereichen, die in den nationalen Prüfungen nicht vorkamen (wie „Raum und Form“), besser ab.

So erzielten die Jungen insgesamt bessere Ergebnisse in der Kategorie beste Gesamtleistung in Mathematik, bessere Ergebnisse bei den Multiple-Choice-Fragen, und hatten eine höhere Selbsteffizienz und weniger Angst im Fach Mathematik. Vor allem aber zeigt diese Studie, dass die im Einzelnen beobachteten Geschlechterunterschiede – die besseren Ergebnisse der männlichen Schüler in der PISA-Studie und die besseren Leistungen der weiblichen Schüler in den nationalen Prüfungen – in erster Linie auf Unterschiede im Inhalt und im Aufbau der Tests zurückzuführen sind.

Das Problem bei solchen Studien besteht, wie Yates und Leder (1996) betonen, oftmals darin, dass es schwierig ist, einen kulturell neutralen Test zu entwickeln. Das heißt, die Geschlechterunterschiede, die in den Tests identifiziert werden, spiegeln möglicherweise eher die Effekte und Verzerrungseffekte des Instruments selbst wider (wie in dem oben angeführten Beispiel Irlands) als des eigentlichen Untersuchungsgegenstands. Auch gibt es kein „einheitliches Spielfeld“ oder vergleichbare Wettbewerbsbedingungen im Sinne einer einheitlichen Ausgangssituation, da zwischen den einzelnen Staaten erhebliche Unterschiede bestehen – in Art und Umfang des vorschulischen Bildungsangebots, im Schuleintrittsalter, in der Verfügbarkeit von gemeinschaftlichen Ressourcen wie Bibliotheken, in der Lehrerbildung, in der allgemeinen Lernkultur und so weiter (Topping u. a. 2003). Daher ist es schwierig, zu differenzieren, welche Faktoren den größten Einfluss haben und warum. Solche Studien können mit Sicherheit Indikatoren dafür liefern, wie eine nationale Strategie im Vergleich zu anderen funktioniert. Sie sind allerdings weniger aufschlussreich, wenn es darum geht, bestimmte kausale Faktoren zu identifizieren, oder herauszufinden, was getan werden sollte oder könnte, um ein geschlechtergerechteres System zu schaffen.

Trotz dieser manifesten Mängel beziehen die länderübergreifenden Studien ihre Substanz aus der Möglichkeit, Vergleiche und insbesondere internationale Vergleiche anzustellen. Im weltweiten Vergleich der nationalen Bildungsergebnisse können politische Entscheidungsträger „Annahmen über die Qualität der Bildungsergebnisse ihres eigenen Landes kritisch überprüfen“ (OECD 2001, S. 27). Eine Studie, die die geschlechtsspezifischen Ergebnisse der PISA-Studien für Schweden und die Schweiz miteinander vergleicht, weist darauf hin, dass zwar beide Staaten im internationalen Leistungsvergleich ganz oben auf der Rangliste stehen, Schweden aber ein Bildungsklima hat, das ein höheres Maß an Geschlechtergerechtigkeit im Sinne von gleichen Bildungsergebnissen hervorbringt (mit Ausnahme der Ergebnisse im Lesen) (Fredriksson u. a. 2009). Die Autoren werfen die Frage auf, was diese beiden Staaten voneinander lernen können. Ihre Antwort lautet, dass die Studie der Schweiz einen Weg weist, wie sie die Angleichung der Bildungsergebnisse ausbauen kann, ohne die Qualität zu mindern. In Schweden hingegen kann die Qualität weiter gesteigert werden, was aber nicht unbedingt auf Kosten der Gleichheit von Jungen und Mädchen geschehen muss (Fredriksson u. a. 2009, S. 66).

Die Ergebnisse von Schulleistungsstudien können aber auch für ganz andere Zwecke ausgewertet und aufbereitet werden. Sie können zum Beispiel genutzt werden, um den „natürlichen“ Leistungsvorsprung von Jungen in Mathematik und Naturwissenschaften oder die höheren Kompetenzen von Mädchen im sprachlichen Bereich zu belegen. Oder aber die Unterschiede zwischen verschiedenen Staaten beziehungsweise verschiedenen Untersuchungszeiträumen werden als Indikatoren für die relative Gleichstellung der Geschlechter in einem bestimmten Land oder einer bestimmten Kultur gedeutet. Zum Teil werden die Ergebnisse der Studien auch zur Einschätzung des geschlechtsspezifischen „Images“ einzelner Schulfächer in verschiedenen Staaten oder Kulturen herangezogen (Boaler 1997, Paechter 1998) oder als Indikator für die Verteilung von Ressourcen und

Ausstattung an die einzelnen Schulen. Die 1991 durchgeführte vergleichende Studie *International Assessment of Educational Progress* (IAEP) wiederum kam letzten Endes zu folgendem Ergebnis: Aller Wahrscheinlichkeit nach sind es die Unterschiede „in den Sozialisationsmustern von männlichen und weiblichen Schülern in verschiedenen Staaten und in verschiedenen Epochen, aber auch die Unterschiede in der Sozialisation der einzelnen Schülerinnen und Schüler in einem bestimmten Staat und zu einer bestimmten Zeit, die den größten Einfluss auf die Entwicklung von geschlechtsspezifischen Unterschieden in den Fähigkeiten und Leistungen von Schülern haben (Brusselmans-Dehairs u. a. 1997, S. 19-20).

1.6. Soziale Faktoren, die die Leistungen und das Verhalten von Mädchen und Jungen beeinflussen

Neben dem Geschlecht wirken sich auch andere Faktoren wie sozioökonomische Unterschiede, ethnischer Hintergrund und Sprache auf den Bildungserfolg der Schüler aus. Sammons (1995) kam zu dem Ergebnis, dass der Einfluss dieser sozialen Faktoren mit dem Alter der Schüler noch zunimmt.

Mädchen und Schüler, deren Eltern einer nichtmanuellen Beschäftigung nachgehen, sowie Schüler, die nicht aus niedrigen Einkommensverhältnissen kommen, erzielen in den GCSE-Prüfungen bessere Ergebnisse als andere Gruppen, wenn man die Leistungen der Schüler im Alter von 11 Jahren kontrolliert. Damit nahmen die Abweichungen in den absoluten Leistungen, die auf den Faktor Geschlecht und auf sozioökonomische Faktoren zurückzuführen sind, mit dem Alter der Schüler zu (Sammons 1995, S. 479).

Zu den Faktoren, die sich nachteilig auf das Erreichen eines hohen Schulleistungsniveaus auswirken können, gehören Armut, Familiengröße und Eltern in nicht- oder gering qualifizierten Beschäftigungen, wohingegen die Zugehörigkeit zu einer höheren sozialen Schicht, zum weiblichen Geschlecht und ein hohes Bildungsniveau der Eltern als begünstigende Faktoren gelten (Sammons 1995). Interessanterweise kann die Zugehörigkeit zu einer ethnischen Minderheit vorteilhaft oder auch unvorteilhaft sein – je nach der Einstellung der betreffenden Minderheit gegenüber dem und der Behandlung der Angehörigen dieser Minderheit durch das Bildungssystem. So wurden im Vereinigten Königreich bei Schülern, die den Kategorien „Schwarze Schüler mit einem karibischen Hintergrund“ und „Schwarze Schüler, sonstige“ zugeordnet wurden, ein größerer Leistungsunterschied zugunsten der Mädchen festgestellt als bei anderen ethnischer Minderheitengruppen (DfES 2007).

Das Zusammenwirken verschiedener sozialer Faktoren kann relativ komplexe geschlechtsspezifische Bildungsergebnisse hervorbringen. In Spanien zum Beispiel zeigen Forschungsarbeiten zur Integration und zum schulischen Erfolg von Roma-Kindern im Bereich der obligatorischen Sekundarschulbildung, dass Mädchen beim Übergang von der Primarschule in die Sekundarschule auf mehr Hindernisse stoßen und auch schlechtere Noten erzielen als Jungen. Gleichzeitig gehen aber weniger Roma-Mädchen als Jungen vorzeitig von der Schule ab, so dass am Ende der Schulbildung doppelt so viele Roma-Mädchen als Jungen im Bildungssystem verbleiben. Diese Muster in der relativen Schulverweildauer werden zum Teil mit Diskursen in Roma-Familien in Verbindung gebracht, die eine relativ enge Vorstellung von der Rolle der Frau erkennen lassen, und Mädchen dadurch die (erfolgreiche) Teilnahme an der Schulbildung möglicherweise erschweren. Auf der anderen Seite wird die Tatsache, dass Mädchen länger im Bildungssystem verweilen als Jungen auf ihre größere Motivation zu lernen und sich zu bilden zurückgeführt (CIDE & Instituto de la Mujer 2006).

Signifikant ist auch die Art der Kombination der einzelnen Faktoren. Zum Beispiel haben jüngere Forschungsarbeiten im Vereinigten Königreich (Melhuish u. a. 2008) gezeigt, dass verschiedene Aspekte des familiären und häuslichen Lernumfelds nachhaltige Auswirkungen auf das Schulleistungsverhalten haben. Besonders deutlich ist der Einfluss der Faktoren Geschlecht und häusliches Lernumfeld auf die Bildungsleistungen bei jüngeren Kindern (ab dem Alter von 3 Jahren), deren häusliches Lernumfeld sich durch die folgenden Merkmale auszeichnet: dem Kind wird häufig vorgelesen, Bibliotheksbesuche, dem Kind werden Lieder und Kinderreime beigebracht, Spielen mit Buchstaben und Zahlen, Zeichnen, Malen usw. Aus den Angaben der Eltern geht außerdem hervor, dass Mädchen tendenziell ein vorteilhafteres häusliches Lernumfeld haben als Jungen. Damit reflektieren die bei den jüngeren Kindern beobachteten geschlechtsspezifischen Leistungsunterschiede (Leistungsvorteil der Mädchen) unter Umständen vor allem die Unterschiede im Umfang der Unterstützung, die die Kinder durch ihre Eltern erfahren. Die Studie stellte außerdem fest, dass der Faktor Geschlecht auch das Verhalten der Kinder positiv oder negativ beeinflusst, aber schwächere Auswirkungen auf die Ergebnisse in den Fächern Englisch (Leistungsvorteil der Mädchen) und Mathematik (Leistungsvorteil der Jungen) hat (Sammons u. a. 2008). In Griechenland wurden ähnliche Zusammenhänge beobachtet: Zu den Schülern, bei denen das Risiko des Schulversagens besonders hoch ist, gehören in erster Linie männliche Kinder, Kinder mit psychischen Problemen, Kinder aus Familien mit einem niedrigen sozioökonomischen Status und niedrigem Bildungsniveau sowie Kinder, die eine Kombination aus diesen drei Faktoren aufweisen (Livaditis u. a. 2003).

Weiter wurde herausgefunden, dass der Faktor Geschlecht sich in Kombination mit den Faktoren besonderer Förderbedarf und Behinderung in der Regel negativ bemerkbar macht. So wurde in einer schottischen Zusammenstellung von Studien zum Thema Gender und sonderpädagogische Förderung in der Schule das Problem der „Unsichtbarkeit“ von Mädchen mit sonderpädagogischem Förderbedarf angesprochen (oder die Tatsache, dass Jungen mit Lern-, Verhaltens- und emotionalen Schwierigkeiten die meiste Aufmerksamkeit, Zuwendung und Ressourcen auf sich ziehen), und die Frage nach den Auswirkungen der offiziellen und heimlichen Schullehrpläne auf Aspekte wie eingeschränkte Lernmöglichkeiten, geringe Lernerfolge und Motivation, schwaches Selbstkonzept und geringe Körperzufriedenheit, Diskriminierung von (weiblichen) Schülern mit einer Behinderung, Aspekte der Sexualität und so weiter aufgeworfen (Lloyd 1996).

1.7. Genderthemen in der aktuellen Bildungspraxis

In der Fachliteratur aus der Gender- und Bildungsforschung, die sich mit dem Thema Gender in der Bildungspraxis (oder der Frage, was in den Schulen vor sich geht) befasst, werden derzeit vor allem die folgenden Themen und Fragestellungen problematisiert: die (offiziellen und heimlichen) Lehrpläne, Lesematerialien in der Schule, Fächerpräferenzen und Fächerwahl, Lernmotivation und andere psychologische Faktoren, Schulorganisation und -management, Einstellungen und Erwartungen der Lehrpersonen, Leistungsbewertungsverfahren, Lehrerberuf, Koedukation und monoedukative Bildungsangebote und das Thema Jungenbildung.

1.7.1. Die (offiziellen und heimlichen) Lehrpläne

In den offiziellen Lehrplänen werden die Fächer und die Inhalte der Fächer festgelegt, die in der Schule unterrichtet werden. Die Lehrpläne variieren von Staat zu Staat, und viele Staaten geben nationale Lehrpläne heraus. Wie der Lehrplan-Forscher Paechter (2000) feststellt, wird das Thema Gleichstellung der Geschlechter in den offiziellen Lehrplänen selten explizit angesprochen – außer in einigen wenigen Staaten wie Schweden und Südafrika –, häufig implizieren diese allerdings unausgesprochene Geschlechterrollenzuschreibungen. So wird zum Beispiel vorausgesetzt, dass sich männliche Schüler für „Leistungs“-Fächer (wie Naturwissenschaften, Mathematik und Technik) interessieren, weibliche Schüler hingegen für andere Fächer (wie etwa Sprachen und Literatur). Das heißt, die relative Attraktivität der Inhalte verschiedener Unterrichtsfächer für Jungen bzw. für Mädchen basiert auf den Erwartungen an das geschlechterstereotype Verhalten von „richtigen Mädchen“ und „richtigen Jungen“. Neben den offiziellen Lehrplänen gibt es die „heimlichen“ Lehrpläne (*the „hidden curriculum“*), die Einfluss nehmen auf das gesamte „inoffizielle“ Schulgeschehen, insbesondere auf die sozialen Beziehungen in der Klasse und auf dem Schulhof, Freundschaften, Beziehungen zwischen Lehrpersonen und Schülern, Aspekte wie Mobbing und Belästigung und so weiter. Das heimliche Curriculum übermittelt den Kindern eine ganze Reihe von Botschaften, welche Geschlechterstereotypisierungen oftmals verstärken und damit „eine geschlechtsspezifische Aufgabenteilung im sozialen Prozess der Schulbildung“ unterstützen (Humm 1989, S. 95). Verschiedene Untersuchungen zu den informellen Beziehungen in der Schule kamen durchgängig zu dem Ergebnis, dass in diesem Bereich eindeutig die Jungen dominieren (als Einzelpersonen und als Gruppe), wobei insbesondere der Raum, den sie in der Schule einnehmen, der Anteil der Lehrerzeit, den sie einfordern, und der Einfluss, den sie auf ihre Mitschüler haben, untersucht wurde (Myers u. a. 2007). In der Fachliteratur wurden die „informellen Interaktionen der Schüler in der Schule“ als der Faktor mit dem größten Einfluss auf die geschlechtsspezifische Sozialisation der Schüler erkannt, und darauf hingewiesen, dass sich daher wahrscheinlich kaum etwas verändern wird, solange dieser Aspekt der Schulkultur unangefochten bleibt (Öhrn 1998).

1.7.2. Lesematerialien in der Schule

Die geschlechtsspezifische Prägung von Schulbüchern und anderen Lesematerialien, die im Unterricht eingesetzt werden, ist ein wichtiger Indikator für den Grad der Geschlechterstereotypisierung im Bildungssystem als Ganzes. Die Sprache, die in den Unterrichtsmaterialien verwendet wird, hat einen enormen Einfluss (insbesondere auf jüngere Kinder). In der Vergangenheit wurde wiederholt kritisiert, dass in Schulbüchern und Unterrichtsmitteln eine Sprache verwendet wird, die Mädchen und Frauen ausschließt oder erniedrigt und stereotype Geschlechterrollenbilder festigt. So ist in Schulbüchern zum Beispiel die Rede vom „Feuerwehrmann“, aber nicht von der „Feuerwehrafrau“, und von Jungen, die „lachen“, während die Mädchen „kichern“. Wissenschaftliche Studien, in denen die Häufigkeit und die Art der Darstellung von Menschen beider Geschlechter untersucht wurde, kamen zu dem Ergebnis, dass Männer häufiger und in vielen verschiedenen Rollen als Arbeitende gezeigt werden, während Frauen vor allem im häuslichen Bereich und in „romantischen“ Rollen zu sehen sind. Nilsen (1975) erforderte in ihrer Studie, in der sie 58 in den Vereinigten Staaten mit Preisen ausgezeichnete Bücher auf ihre Darstellung von Männern und Frauen prüfte, den Ausdruck *„the cult of the apron“* (der Schürzenkultur), weil sie feststellte, dass Frauen in den wenigen Abbildungen von Frauen, die sie in den Büchern überhaupt fand, in der Regel als mit einer

Schürze bekleidet dargestellt wurden. Eine jüngere polnische Studie kam zu dem Ergebnis, dass die Schulbücher, die in den höheren Jahrgangsstufen eingesetzt werden, sogar noch sexistischer sind als die Materialien für jüngere Kinder, nicht nur im Hinblick auf die Illustrationen sondern auch hinsichtlich der Sprache, die verwendet wird. Nach Auffassung der Autoren sind die polnischen Schulbücher in hohem Maße stereotypisiert, reproduzieren traditionelle Ansichten und ignorieren sowohl wichtige Frauenfiguren als auch die Ziele, Leistungen und Verdienste von feministischen und Frauenorganisationen (Środa & Rutkowska 2007). Bezeichnenderweise werden Männern und Frauen trotz der umfassenden Überarbeitung der Unterrichtsmaterialien in den meisten postkommunistischen Staaten in den 1990er Jahren in den überarbeiteten Schulbüchern weiterhin „unterschiedliche stereotype Geschlechterrollen“ zugeschrieben (Magno & Silova 2007, S. 651). In Polen allerdings werden seit einiger Zeit insbesondere in den neuen Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien, die im Rahmen der Umsetzung der neuen Lehrplanreform entwickelt werden, allmählich auch Themen wie die soziale Stellung der Frau und Genderfragen berücksichtigt.

Eine spanische Studie zu den Geschlechterstereotypen im Bildmaterial der Schulbücher für den Sprach- und Literaturunterricht stellte ähnliche Unausgewogenheiten und Verzerrungen auf der quantitativen wie auf der qualitativen Ebene fest. So wurden Frauen in diesen Materialien halb so oft abgebildet wie Männer (auf 32,95 % aller Illustrationen). Qualitative Unterschiede waren unter anderem festzustellen in der Art der Darstellung von weiblichen und männlichen Menschen, und zwar insbesondere in der Farbgestaltung (zartblass und rosa für Mädchen und Frauen), in der (geschlechterstereotypen) Charakterisierung und im (auf Geschlechterstereotypen basierenden) Verhalten sowie in der räumlichen Darstellung (Männer wurden überwiegend in öffentlichen und Frauen in privaten Räumen positioniert). Die Studie kam ferner zu dem interessanten Ergebnis, dass die Geschlechterzusammensetzung der Redaktionsteams, die die Unterrichtsmaterialien produzierten, kaum Auswirkungen hatte auf den Grad der in den Materialien zu erkennenden Stereotypisierung (Luengo & Blázquez 2004).

In einigen Staaten (z. B. Schweden, Südafrika, Vereinigtes Königreich, Vereinigte Staaten) wurden in jüngerer Zeit Unterrichtsmittel produziert, in denen die hier erwähnten Kritikpunkte zum Teil berücksichtigt wurden. So wurde bei der Herstellung der Materialien zum Beispiel darauf geachtet, dass möglichst nicht-sexistische Illustrationen und eine neutrale Sprache verwendet werden (siehe zum Beispiel Desprez-Bouanchaud u. a. 1987). Auf der narrativen Ebene allerdings hat sich auch hier immer noch wenig geändert – die klassische Märchenstruktur bleibt bestehen, und die Prinzessin wird immer noch vom Prinzen gerettet (Skelton 1997). Ferner wurde die Frage aufgeworfen, wie man überhaupt mehr Kinder zum Lesen motivieren kann, und welche Angebote die Bibliotheken bereitstellen könnten und sollten, um das Lernen in der Bibliothek insgesamt zu fördern (Adler, 2007).

1.7.3. Fachpräferenzen und Fächerwahl

Ein Thema, das schon früh ins Blickfeld der feministischen Kritik rückte, war das unterschiedliche Fächer- und Berufswahlverhalten von Mädchen und Jungen. Ein nationales Curriculum, das den Schülern relativ wenige Wahlmöglichkeiten einräumt, wird geschlechtsspezifische Unterschiede in der Fächerwahl und in den Schulleistungen tendenziell reduzieren, wie man im Vereinigten Königreich nach der Einführung eines nationalen Curriculums im Jahr 1988 gesehen hat (Arnot u. a. 1999). Wenn allerdings Wahlmöglichkeiten bestehen, entscheiden sich Jungen in der Regel eher für „männlich“ identifizierte und Mädchen für „weiblich“ identifizierte Fächer, Bildungs- und Berufswege. Die

Statistiken zum Verbleib von Schulabgängern in Europa (siehe Kapitel 5) zeigen, dass viele junge Menschen bei der Berufswahl nach wie vor geschlechterstereotypische Entscheidungen treffen. Daher wurde darauf hingewiesen, dass Bildungs- und Berufsberater mehr Genderbewusstsein entwickeln müssen, um besser darauf vorbereitet zu sein, geschlechterstereotype Annahmen bei Schülern und Studierenden, Schulkulturen und Arbeitgebern in Frage zu stellen (siehe Kapitel 4).

Einige Staaten haben allerdings bemerkt, dass die geschlechtsspezifischen Divergenzen in der Fächer- und Berufswahl bei (bestimmten Gruppen von) Mittelschichtskindern (zum Beispiel: Schüler an kostenpflichtigen Schulen) zurückgegangen sind, hier war eine Annäherung der Entscheidungsmuster von Jungen und Mädchen festzustellen (Arnot u. a. 1999). Im Vereinigten Königreich wurde eine ähnliche Konvergenz bei Mädchen und Jungen in monoedukativen Schulen festgestellt, wo der Druck, Geschlechterstereotypen zu entsprechen, offenbar weniger groß ist als an koedukativ geführten Schulen (Skelton & Francis 2009).

Ferner wurden einige interessante Variationen im Zusammenhang zwischen Unterrichtsgegenstand und Anwendungskontext festgestellt. Eine jüngere griechische Studie zeigt, dass Jungen Computertechnik häufiger zu Unterhaltungszwecken und zum Erstellen von Webseiten nutzen als Mädchen. In allen anderen Bereichen – Kommunikation, soziale Vernetzung, Informationssuche und so weiter – waren allerdings kaum geschlechtsspezifische Unterschiede bei der Computernutzung festzustellen (Papastergiou & Solomonidou 2005). Diese Ergebnisse stimmen mit den Ergebnissen einer von Eurydice erstellten Sekundäranalyse der Daten aus PISA 2003 zu den Geschlechterunterschieden in der IKT-Nutzung (Eurydice, 2005) überein. Es gab auch Untersuchungen, in denen festgestellt wurde, dass Mädchen und Jungen sich für unterschiedliche Aspekte der Naturwissenschaften interessieren. So erkannte eine Studie von Häussler und Hoffman (1997 und 1998), die in verschiedenen deutschen Bundesländern durchgeführt wurde, dass Schülerinnen der Altersgruppe 11 bis 16 Jahre insgesamt weniger Interesse am Fach Physik zeigten und sich für andere Aspekte der Naturwissenschaften interessierten als ihre Mitschüler – zum Beispiel bekundeten die Schülerinnen mehr Interesse an „Licht, Klang und Wärme“ als an „Mechanik, Elektrizität und Radioaktivität“. Weiter stellten Häussler und Hoffman – in Analogie zu den oben erwähnten Untersuchungsergebnissen – fest, dass die jugendlichen Schülerinnen mehr Interesse an der Option „Physik als Grundlage für Berufe in den Bereichen Kunst, Medizin und Beratung“ zeigten, während Jungen sich öfter für die Option „Physik als Grundlage für technische Berufe und Forschung“ entschieden (Häussler & Hoffman 1997 und 1998). Sie kommen zu dem Schluss, dass die geschlechtsspezifischen Interessen insgesamt „nicht sehr signifikant“ sind, Mädchen aber offenbar eine Präferenz für Lerninhalte haben, die sie in ihrer Lebenswelt im Alltag gebrauchen können (siehe Eurydice 2006).

Die Tatsache, dass Geschlechterunterschiede in der Entscheidung für naturwissenschaftliche Fächer fortbestehen, auch wenn hier einige Fortschritte erzielt wurden, hat feministische Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftspädagogen veranlasst, neue Wege und genderbewusste Ansätze in der Herangehensweise an die (Natur-) Wissenschaften und in der Art der Formulierung und Beantwortung von wissenschaftlichen Fragen zu erforschen. Solche Entwicklungen sind notwendig, so die Begründung, da sonst wissenschaftliches Wissen und die Methoden, die es hervorbringen, die in den Gesellschaften bestehenden Ideologien und Machtverhältnisse lediglich reproduzieren (Brickhouse 2001). Zum Beispiel werden Qualitäten, die wissenschaftliches Forschen und Arbeiten auszeichnen, wie „Rationalität“, in der Regel mit Männlichkeit und „männlichem“ Denken assoziiert. Ausgehend von diesen Überlegungen wurden alternative Lehrpläne entwickelt, die insbesondere auch

weibliche Schüler und Studierende „ermächtigen“ können, einen Beitrag zu den (Natur-) Wissenschaften zu leisten und die Verbreitung von Unterrichtspraktiken und pädagogischen Ansätzen zu fördern, die dazu beitragen können, traditionelle wissenschaftliche Hierarchien zu verändern (Brickhouse 2001).

1.7.4. Motivation und psychologische Aspekte

Nachdem erkannt wurde, dass das Selbstbild und das Selbstbewusstsein der Schüler einen entscheidenden Einfluss auf ihre Schulleistungen haben, stießen Untersuchungen zu Geschlechterdifferenzen im „Selbstkonzept“ der Schüler auf großes Interesse. Allerdings sind die bisherigen Forschungsergebnisse in diesem Punkt ausgesprochen uneindeutig: Während in einigen Studien kaum geschlechtsspezifische Unterschiede festgestellt wurden, kamen andere zu dem Schluss, die männlichen Schüler hätten ein deutlich positiveres Selbstbild. Ein wichtiger Faktor ist auch die „Motivation“ der Schüler, in der Schule gute Leistungen zu erbringen. So kam zum Beispiel eine belgische Studie zu dem Schluss, dass die schlechten Schulleistungen (mancher) Jungen mit ihrer insgesamt negativen Einstellung zur Schule und insbesondere mit ihren weniger positiven Beziehungen zu den Lehrpersonen, mit der Tatsache, dass sie sich in der Schule nicht wohl fühlen, und mit ihrer mangelnden Leistungsbereitschaft zusammenhängen. Die Studie zeigt allerdings auch, dass auf den niedrigeren Bildungsebenen Jungen, die im Unterricht am wenigsten aufmerksam, am wenigsten an den Lerninhalten und Aufgaben interessiert und am wenigsten motiviert waren, sich mit den Lerninhalten und Aufgaben zu beschäftigen, besser abschnitten als erwartet. Diese Ergebnisse wurden dahingehend interpretiert, dass die betreffenden Schülern zwar begabt, aber besonders „demotiviert“ wären (Van de Gaer u. a. 2006). In Schottland benehmen sich Jungen nachweislich schlechter als Mädchen: hier werden viermal so viele Schüler im Sekundarschulalter wie Schülerinnen aus der Schule ausgeschlossen (SEED 2006).

1.7.5. Das schulische Umfeld

Es hat sich erwiesen, dass die Gestaltung des schulischen Lernumfelds und insbesondere die Verfahren der Schulorganisation und -verwaltung, in denen die Geschlechtszugehörigkeit oftmals als ein wichtiges Ordnungskriterium herangezogen wird, einen starken Einfluss auf das Leistungsniveau der Schüler haben. So werden die Schüler zum Beispiel in den Schülerregistern für bestimmte Unterrichtsaktivitäten oder im Schulsport nach ihrer Geschlechtszugehörigkeit aufgeteilt. Auch gelten für weibliche und männliche Schüler unter Umständen unterschiedliche Dresscodes oder Bekleidungsvorschriften (Hosen für Jungen, Röcke für Mädchen), zum Teil betrifft dies auch das Schulpersonal (Scott 2007). Es wurde Kritik an solchen Praktiken geäußert, weil sie ohne erkennbaren pädagogischen Nutzen sind, wenn nicht dem, Geschlechterunterschiede kenntlich zu machen. Umgekehrt lohnt es sich erwiesenermaßen, Zeit in die Entwicklung von genderpolitischen Schul- und Personalentwicklungsmaßnahmen (SEED 2006) zum Beispiel zu Themen wie Mobbing und sexuelle Belästigung zu investieren, da solche Maßnahmen wirksam dazu beitragen können, Schülern und Mitgliedern des Schulpersonals bewusst zu machen, dass solche Verhaltensweisen erniedrigend und inakzeptabel sind.

1.7.6. Einstellungen der Lehrpersonen

Selbst wenn Lehrpersonen glauben, dass sie ihre Schüler gleich behandeln, neigen sie tendenziell dazu, männliche Schüler öfter zu ermahnen und ihnen mehr Aufmerksamkeit zu schenken, während sie gleichzeitig bei ihren weiblichen Schülern mehr Abhängigkeiten schaffen (vgl. Magno & Silova (2007) für Beispiele aus verschiedenen osteuropäischen Staaten). So haben verschiedene Studien aus unterschiedlichen Staaten gezeigt, dass männliche wie weibliche Lehrer dazu neigen, bei ihren Schülerinnen eher passives und Anpassungsverhalten zu bestärken, während sie bei den Schülern eher Unabhängigkeit und Individualität positiv bestätigen (siehe zum Beispiel Golombok & Fivush 1994). So erlauben sie den Jungen, frecher zu sein, weil sie glauben, das wäre natürlich, und erwarten aus demselben Grunde von den Mädchen, dass sie bestimmte soziale Aufgaben übernehmen, wie sich um Andere kümmern oder das Klassenzimmer aufräumen. Mädchen werden in der Regel als kooperativer und anpassungsfähiger und Jungen als selbstbewusster und begabter wahrgenommen. Und selbst wenn die Mädchen als die besseren Schüler wahrgenommen werden, wie in der maltesischen Studie von Chetcuti zu Lehrern in den naturwissenschaftlichen Fächern (2009), werden die besseren Leistungen der Schülerinnen eher auf ihr Lernverhalten denn auf ihre kognitiven oder intellektuellen Fähigkeiten zurückgeführt, das heißt, der Bildungserfolg der Mädchen wird damit begründet, dass sie sorgfältiger arbeiten, fleißiger lernen und sich mehr Mühe geben als Jungen (Chetcuti 2009, S. 88).

Sowohl die Tatsache, dass den Lehrern nicht bewusst war, inwieweit Gender in ihrem Unterricht als organisatorischer und kategorisierender Faktor eine Rolle spielt, als auch die unausgesprochenen geschlechtsbezogenen Vorstellungen und Erwartungen der Lehrer hatten einen nachhaltigen Einfluss auf das Verhalten der Schüler (Tsouroufli 2002). In einer Empfehlung, die sich an schottische Lehrer richtete, wurde der folgende Lösungsvorschlag formuliert: Bereitstellung eines gendersensiblen Unterrichtsangebots, das auf die unterschiedlichen Lernstile und Präferenzen der einzelnen Schüler eingeht, wobei insbesondere darauf geachtet wird, dass den Schülern keine stereotypen Rollenzuschreibungen aufgedrängt werden (SEED, 2006).

1.7.7. Leistungsbewertung

Es wurde wiederholt festgestellt, dass Prüfungs- und Leistungsbewertungsverfahren genderspezifisch geprägt sind, auch wenn sie den Anspruch auf Neutralität und Unvoreingenommenheit erheben. Dieser Aspekt gewann in den letzten Jahren, als die Formulierung und Evaluierung von Leistungszielen für Schüler, Schulen und Staaten stärker in den Vordergrund gestellt wurde, und mit dem wachsenden Einfluss von länderübergreifenden Studien wie PISA und TIMSS zunehmend an Bedeutung. Die Kritik an der Gestaltung der Prüfungsunterlagen und Leistungstests entsprach zum Teil der Kritik an den Lesematerialien: Prädominanz von männlichen Akteuren und Szenarien, unseriöse Behandlung der Frauen sowie sexistische Sprache und Illustrationen. Darüber hinaus ergaben die Untersuchungen zu den Leistungsmessungsverfahren, dass Mädchen/Frauen tendenziell niedriger und Jungen/Männern tendenziell höher bewertet werden, wenn das Geschlecht der Kandidaten bekannt ist. Das hat in einigen Staaten dazu geführt, dass der Name (und das Geschlecht) der Schüler/Studierenden in den Tests anonymisiert wurden (Goddard-Spear 1989; Willingham & Cole 1997). Im Vereinigten Königreich mussten die Mädchen, wie bereits erwähnt, in den 11+-Prüfungen im Vergleich zu den Jungen ein deutlich höheres Leistungsniveau erreichen, um

sich für die Aufnahme in eine selektive Schule zu qualifizieren. Diese Praxis ist heute unzulässig, wurde damals aber als legitim erachtet, da sie dafür sorgte, dass eine „ausgeglichene“ Anzahl von Jungen und Mädchen Zugang zu diesen Schulen erhielten. In Sachen inhaltliche und formale Gestaltung der Prüfungen wurde festgestellt, dass Jungen in Multiple-Choice-Tests in allen Fächerbereichen signifikant bessere Ergebnisse erzielten als Mädchen, während Mädchen bei der Bewertung von eigenständigen Schularbeiten und offenen Testaufgaben (Aufsätze und frei zu formulierende Antworten) besser abschnitten (Gipps & Murphy 1994).

1.7.8. Lehren als Beruf

Der Lehrerberuf wurde lange Zeit von Feministinnen wie auch von Nicht-Feministinnen als „Frauenberuf“ sehr geschätzt. Aus der feministischen Perspektive war der Zugang zum Lehrerberuf ein Etappensieg im langen Kampf um den Zugang von Frauen zum Berufsleben und zum öffentlichen Raum insgesamt, die Nichtfeministinnen sahen den Lehrerberuf vor allem als eine Erweiterung der Rolle der Frau als Mutter und ihrer Erziehungs- und Betreuungsaufgaben in der Familie. Inzwischen hat der Lehrerberuf in der Regel einen relativ niedrigen Status in der Hierarchie der Berufe, was mit der Personalstruktur, das heißt insbesondere mit dem hohen Frauenanteil in diesem Beruf zusammenhängen könnte. Im Jahr 2006 waren in allen Staaten der Europäischen Union (mit Ausnahme von Griechenland und Luxemburg) mehr als 60 % der Lehrerinnen im Primarbereich Frauen. Im Sekundarbereich sind zwar immer noch die Mehrzahl der Lehrkräfte Frauen, die Geschlechterverteilung ist hier jedoch deutlich ausgewogener (siehe Kapitel 7).

In der Schulleitung hingegen sind die Männer unverhältnismäßig stark vertreten (siehe Kapitel 7), und auch in den Organen der Inspektion und Evaluierung von Bildungseinrichtungen und in den Bildungsbehörden sind die Männer überrepräsentiert. Dies gilt offenbar auch für die postkommunistischen Staaten (Magno & Silova 2007, siehe auch Dweck & Sorich 1999). Es wurden viele zum Teil sehr unterschiedliche Erklärungen für die Hierarchien innerhalb des Lehrerberufs und für dessen Status im Verhältnis zu anderen Berufen geliefert. Einerseits wird die Tatsache angeführt, dass der Lehrerberuf als Frauenberuf charakterisiert wird, weil die Lehrtätigkeit mit Qualitäten wie Häuslichkeit, Fürsorge und Emotionen assoziiert wird (Fischman 2000, Drudy 2008). Andererseits wird auf die speziellen Arbeitsbedingungen des Lehrerberufs verwiesen und gemutmaßt, Frauen würden den niedrigen Status des Lehrerberufs und die vergleichsweise niedrigen Gehälter womöglich eher in Kauf nehmen, weil es sich um eine Form von Arbeit handelt, die mit ihren häuslichen Verpflichtungen relativ gut vereinbar ist (Weiner 2002).

1.7.9. Koedukation und monoedukative Bildungsangebote

Koedukation hat in den verschiedenen Staaten unterschiedliche Bedeutungen. Zum Teil wird dieser Begriff rein deskriptiv verwendet, um eine Schule zu bezeichnen, die Mädchen und Jungen aufnimmt, sich aber in anderer Hinsicht nicht von anderen Schulen unterscheidet. Zum Teil wird der Begriff Koedukation aber auch stärker ideologisch interpretiert und insbesondere mit der Politik der Gleichstellung der Geschlechter assoziiert, wie etwa bei Crosato u. a. (2005).

Koedukation akzeptiert den biologischen Unterschied zwischen Männern und Frauen, weist aber die Übernahme von männlichen und weiblichen Stereotypen zurück und lehnt damit automatisch auch die bestehenden hierarchischen Strukturen ab, die Männer gegenüber Frauen begünstigen, und ermöglicht dadurch den Abbau von

anderen Barrieren der Hierarchie. Koedukation heißt gleiche Bildung für Mädchen und Jungen in einem Kontext jenseits der Rollen, die die Gesellschaft beiden Geschlechtern zuschreibt (Crosato u. a. 2005, S. 65).

Wissenschaftliche Studien zum Unterricht in geschlechtergemischten Klassen haben durchgängig gezeigt, dass Jungen mehr Aufmerksamkeit von den Lehrpersonen erhalten, und dass die Lehrpersonen mehr Wert auf die Lernprozesse der Jungen und die Präsenz der Jungen insgesamt legen (Epstein u. a. 1998). Das Prinzip der Koedukation wird dem Konzept der Monoedukation gegenübergestellt, das sowohl von Vertretern von konservativen als auch von progressiven Strömungen im Genderspektrum unterstützt wird. Das konservative Argument für geschlechtergetrennte Schulen lautet, dass Jungen und Mädchen hier besser an die ihnen von der Gesellschaft (und häufig auch von der Religion) zugeschriebenen Rollen herangeführt werden können. Im Gegensatz dazu argumentieren feministische Befürworterinnen der monoedukativen Schule damit, dass geschlechtshomogene Schulen Mädchen und Jungen mehr Freiheiten bei der Wahl von Fächern eröffnen, die traditionell nicht ihrem Geschlecht zugeordnet werden, und sich in einem breiteren Spektrum von Schulfächern zu entfalten als dies in geschlechtergemischten Schulen von einem konventionellen Standpunkt aus als angemessen erachtet wird. Einige Wissenschaftlerinnen geben allerdings auch zu bedenken, dass monoedukative Bildungsangebote den Schülerinnen zwar eine größere Wahlfreiheit ermöglichen, dass jedoch auch solche Lernumgebungen die Auswirkungen der Gesamtgesellschaft nicht eliminieren können (Skelton & Francis 2009). In Dänemark wurden Ende der 1980er Jahre in einem Schulprojekt versuchsweise geschlechtshomogene Klassen eingeführt. Ziel der Maßnahme war es, Mädchen mehr Raum zu geben und ihnen zu ermöglichen, ihr Selbstvertrauen zu stärken (Kruse 1992). Heute werden monoedukative Klassen in gemischtgeschlechtlichen Schulen vor allem eingerichtet, um den Lehrpersonen zu ermöglichen, Unterrichtsstrategien einzusetzen, die möglicherweise besser auf das eine oder andere Geschlecht abgestimmt sind. So kann der Unterricht in geschlechtshomogenen Gruppen Mädchen die Chance bieten, öfter und schneller Fragen zu beantworten oder selbst das Wort zu ergreifen, und sich mehr am Unterricht zu beteiligen, und den Jungen ermöglichen, sich mehr anzustrengen, ohne sich Sorgen um ihr „Image“ machen zu müssen (Younger & Warrington 2007). Insofern könnte der Unterricht in geschlechtshomogenen Gruppen dazu beitragen, die Lernmotivation, das Verhalten und die Leistungen der Schüler insgesamt zu verbessern (SEED 2006).

1.7.10. Die Jungenwende

Seit Ende der 1970er standen, wie wir gesehen haben, zunächst der Bildungserfolg und die Bildungschancen der Mädchen im Mittelpunkt der Debatten zum Thema Gender und Bildung. Es ging vor allem darum, das bestehende Machtgefälle, das Jungen und Männer bevorteilt, auszugleichen. Seit in jüngerer Zeit allerdings die Prüfungsleistungen der Schüler zunehmend in den Vordergrund gestellt werden, und festgestellt wurde, dass sich die geschlechtsspezifischen Leistungsdivergenzen inzwischen teilweise angenähert beziehungsweise zugunsten der weiblichen Bevölkerung verschoben haben, hat sich das Interesse an der Genderfrage nun umgedreht und gilt heute vor allem dem Besorgnis erregenden „Underachievement von Jungen“ (OECD 2001, S. 122). So rückten in vielen Staaten in den letzten Jahren die im Vergleich zu den Mädchen insgesamt schlechteren Prüfungsergebnisse der Jungen und die so genannte Krise der Männlichkeit in den Mittelpunkt der Debatten zu Gender und Bildung. Im Jahr 2006 zum Beispiel stellten Wissenschaftler für Schweden Folgendes fest:

An den Schulen im Bereich der grundlegenden und höheren Pflichtschulbildung erreichen Jungen rund 90 Prozent der Leistungen der Mädchen. In der Pflichtschule erzielten die Mädchen in allen Fächern außer in Sport und Gesundheit bessere Noten als die Jungen (Swedish National Agency for Education 2006a, S. 97).

Das neue Interesse an dem relativen Versagen der Jungen ist auf eine Reihe von Faktoren zurückzuführen: das Interesse der Politik an der Auswertung von Prüfungsergebnissen als Hauptindikatoren für die Wirksamkeit (von Bildungssystemen, lokaler Regierungsführung, Schulen), die Sorgen angesichts von Jugendgewalt und sozialen Unruhen, die Sorge um den Zusammenbruch der Familie und die männliche Verantwortungslosigkeit, die vermeintliche Krise der Männlichkeit und so weiter. Allerdings, wie in der schwedischen Studie klargestellt wurde, „bedeutet das nicht, dass alle Jungen in der Schule versagen oder dass alle Mädchen gute Bildungsergebnisse erzielen“ (Swedish National Agency for Education 2006a, S. 97). Die geballte Konzentration auf die (relativ schlechten) Bildungsleistungen der Jungen lenkt in der Tat von einer Reihe von Problemen ab, zum Beispiel davon, dass bestimmte (soziale) Gruppen von Jungen sehr gute Ergebnisse in den Prüfungen erzielen, bestimmte Gruppen von Mädchen hingegen nicht, und dass sowohl Sexismus als auch Rassismus, Mobbing und sexueller Missbrauch nicht nur die Leistungsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern in Prüfungen beeinträchtigen, sondern auch schädlich sind für ihre persönlichen Beziehungen. Bei der zum Teil sehr vordergründigen Betrachtung der Jungenfrage wird ferner das Thema Übergang von der Ausbildung in den Arbeitsmarkt außer Acht gelassen, und insbesondere die Tatsache nicht berücksichtigt, dass Mädchen – auch wenn sie insgesamt bessere Abschlussnoten erzielen und mehr in ihre Hochschulbildung investieren als Jungen – nach wie vor deutlich größere Chancen haben, einen schlecht bezahlten und unsicheren Job zu bekommen oder in Armut zu leben. Die Auseinandersetzung mit dem Thema „Männlichkeit (oder auch Männlichkeiten, da es verschiedene Wege gibt, ein Mann zu werden) in der Krise“ könnte trotzdem fruchtbar sein, da sie die Aufmerksamkeit von der Beschäftigung mit strukturellen Faktoren in den postindustriellen Gesellschaften, die (manche) Jungen zwangsläufig als „Loser“ positionieren, ablenkt, um stattdessen zu erforschen, welche speziellen Charakteristika von Männlichkeit männliche Kinder als Lernende und Bürger in ihrer Entwicklung behindern und wie man dem entgegenwirken kann (Epstein u. a. 1998, Pickering 1997).

1.8. Schlussfolgerung

Dieses Kapitel sollte einen ersten Einblick in die wichtigsten Themen der Gender- und Bildungsforschung sowie in die Vorschläge und Initiativen für mögliche Veränderungen in diesem Bereich geben. Außerdem wurde versucht, die Besonderheiten der Auseinandersetzung mit der Genderfrage im Bildungsbereich und deren Wechselwirkung mit anderen gesellschaftlichen Themen herauszuarbeiten.

Wie der hier erörterten Fachliteratur zu entnehmen ist, hat sich der Schwerpunkt in der Auseinandersetzung mit dem Thema Gender und Bildung verlagert. Stand anfangs noch die Beseitigung der allgemeinen historischen und kulturellen Benachteiligung von Mädchen und Frauen auch im Bildungsbereich im Mittelpunkt der Debatte, geht es in der Gender- und Bildungspolitik heute vor allem um länderübergreifende Leistungsmessungsstudien und um das Thema „Underachievement von Jungen“ in der Schule. Die Erforschung der Geschlechterunterschiede ist nach wie vor der

beliebteste Untersuchungsgegenstand der Gender- und Bildungsforschung. Diesem Aspekt wird insbesondere auch in den länderübergreifenden Schulleistungsstudien viel Beachtung geschenkt.

Bildung allein kann keine Chancengleichheit herstellen, solange die Gesellschaft als Ganzes Männern und Frauen nicht die gleichen Chancen bietet, und zum Beispiel geschlechterbezogene Einkommensunterschiede und Geschlechterstereotypisierungen fortbestehen. Bildung bietet allerdings einen sehr wichtigen Kontext für Sozialisationsprozesse. Eine wichtige Rolle spielen in diesem Zusammenhang vor allem die informellen Interaktionen der Schülerinnen in der Schule. Dieser (noch weitgehend unbeachtete) Faktor hat einen großen Einfluss auf die geschlechtsspezifische Sozialisation der Schülerinnen und Schüler und deren Verständnis und Akzeptanz von (restriktiven) Geschlechterrollen.

Anhand der „Wellenmetapher“, die zur Charakterisierung der allgemeinen Entwicklung des Feminismus verwendet wird, lässt sich auch die Entwicklung der Bewegungen für die Verwirklichung der Bildungsgerechtigkeit für Mädchen und Jungen, Männer und Frauen beschreiben. In den 1970er und 1980er Jahren haben die westlichen Staaten maßgeblich dazu beigetragen, die Ungleichheiten zwischen den Geschlechtern aufzudecken. Aber auch heute hat der westliche Feminismus den Entscheidungsträgern in Bildungspolitik und -praxis noch viel zu bieten. Von besonderem Interesse sind hierbei insbesondere die neueren Ergebnisse der Forschung zur Konstruktion und Performanz von verschiedenen Versionen von Männlichkeit und Weiblichkeit bei jungen Menschen.

Die meisten Staaten in Europa und in anderen Teilen der Welt haben sich in irgendeiner Form mit dem Feminismus und dessen Implikationen für die Bildungspolitik und Bildungspraxis auseinandergesetzt. Dabei wurden in allen Staaten zunächst dieselben grundlegenden Themen diskutiert und ähnliche Maßnahmen ergriffen: Bestandsaufnahme des Ausmaßes der Ungleichheit zwischen den Geschlechtern und der Rolle der Bildung in der Aufrechterhaltung derselben, Argumentation und Sensibilisierung für die Notwendigkeit von Veränderungen, und schließlich Erarbeitung von praktischen Strategien zur Veränderung der Bildungsrealität in den Schulen (siehe Kapitel 3). Die Genderpolitik der Europäischen Union hatte in diesem Zusammenhang einen ganz wesentlichen Einfluss, insbesondere auf die Staaten, die der Europäischen Union erst vor kurzem beigetreten sind oder eine Mitgliedschaft anstreben. Wir haben auch gesehen, wie eine neue Welle des Interesses an feministischen Themen aufkam, und zwar in den ehemaligen kommunistischen Blockstaaten, wo die langjährige Rhetorik über die Bedeutung von sozialer Gleichheit nun offenbar eine Verbindung eingegangen ist mit feministischen Ideen, Vorstellungen von Demokratie und einer größeren Handlungsfreiheit, so dass hier neue Möglichkeiten für die Umsetzung kreativer Ansätze geschaffen wurden. Es wird interessant sein zu sehen, welche feministischen Strömungen sich in Zukunft durchsetzen werden, wenn die europäischen Gesellschaften sich weiter verändern und neue Ansprüche an eine geschlechtergerechte Gesellschaft formuliert werden.

KAPITEL 2: GESCHLECHTSSPEZIFISCHE MUSTER IN INTERNATIONALEN SCHULLEISTUNGSSTUDIEN

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit dem Thema Bildungsqualität und Bildungsgerechtigkeit unter besonderer Berücksichtigung der geschlechtsspezifischen Muster in den drei Lernbereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften. Diese drei Lernbereiche bilden das Fundament für den Erwerb der Grundkompetenzen, die auf den modernen Arbeitsmärkten benötigt werden. Das Verständnis der geschlechtsspezifischen Muster in diesen drei Lernbereichen ist daher von grundlegender Bedeutung für die Verwirklichung der Chancengleichheit im Beschäftigungsbereich. Ein typisches geschlechtsspezifisches Muster ist zum Beispiel, wie die statistischen Daten zeigen, die unausgewogene Geschlechterverteilung im Tertiärbereich: an den Hochschulen sind Frauen in den Bereichen Mathematik, Naturwissenschaften und Technik unterrepräsentiert, während Männer in den Studienbereichen Erziehungswissenschaften und Gesundheit relativ schwach vertreten sind (siehe Kapitel 8). Die dieser Geschlechterverteilung zugrunde liegenden Entscheidungsmuster in der Bildungs- und Berufswahl könnten zum Teil auf den relativen Bildungserfolg von Mädchen und Jungen in der Schule und ihr Interesse an und ihre Einstellungen gegenüber einzelnen Fächern zurückzuführen sein. Die Analyse der geschlechtsspezifischen Unterschiede in den Schulleistungen in den Fächern Mathematik und Naturwissenschaften könnte folglich dazu beitragen, zu verstehen, warum die weibliche Bevölkerung in diesen Fächern auf den höheren Bildungsebenen unterrepräsentiert ist. Umgekehrt kann uns das Wissen um die im Vergleich zu den Mädchen schlechteren Schulleistungen von Jungen im Lesen möglicherweise helfen zu verstehen, warum in den Erziehungs- und Geisteswissenschaften relativ wenige Männer anzutreffen sind.

In diesem Kapitel werden die in Kapitel 1 angesprochenen geschlechtsspezifischen Unterschiede (*Gender Gaps*) in den Bildungsergebnissen untersucht, das heißt, das Phänomen, dass Jungen in einigen Fächern bessere Schulleistungen erzielen als Mädchen, und Mädchen in manchen Fächern bessere Schulleistungen erzielen als Jungen. An dieser Stelle wird jedoch nicht analysiert, inwieweit diese Unterschiede im Laufe der Zeit zu- oder abgenommen haben. Die geschlechtsspezifischen Leistungsdivergenzen in den einzelnen Lernbereichen werden jeweils unter Bezugnahme auf die einschlägigen internationalen Schulleistungsstudien erörtert: der Abschnitt zu den Leseleistungen nimmt Bezug auf die Studien PIRLS (*International Reading Literacy Study*) und PISA (*Programme for International Student Assessment*), in den Unterabschnitten zu den Schülerleistungen in Mathematik und Naturwissenschaften werden die aktuellen Trends in der Internationalen Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie TIMSS (*International Mathematics and Science Study – TIMSS*) und der PISA-Studie besprochen. Im ersten Abschnitt dieses Kapitels werden die Geschlechterunterschiede in den Werten für die durchschnittlichen Schülerleistungen im Detail erörtert. Dabei wird auch auf einige interessante geschlechtsspezifische Divergenzen in den Einstellungen und Praktiken hingewiesen. Eingehender diskutiert werden außerdem mögliche Erklärungen für geschlechtsspezifische Leistungsunterschiede und die Faktoren, die diese beeinflussen können. Besondere Aufmerksamkeit gilt den Auswirkungen der unterschiedlichen Entscheidungen von Mädchen und Jungen in der Wahl der Bildungsgänge und der Einfluss anderer demografischer Faktoren, insbesondere des sozioökonomischen Status und des Migrationshintergrunds. Für weitere Informationen zu den einzelnen Studien und den statistischen Verfahren, siehe das Glossar am Ende der Studie.

Es werden nur die Daten der europäischen Staaten, die am Eurydice-Netz teilnehmen, analysiert. Zu beachten ist ferner, dass die im Folgenden angegebenen EU-27-Durchschnittswerte sich jeweils nur auf die EU-27-Staaten beziehen, die an der betreffenden Studie teilgenommen haben. Bei den Werten handelt es sich um einen gewichteten Durchschnitt, das heißt die Beiträge der einzelnen Staaten werden proportional zu ihrer Größe berücksichtigt.

Bevor wir mit der Erörterung der geschlechtsspezifischen Muster in den Schülerleistungen beginnen, möchten wir an dieser Stelle zunächst auf einige allgemeine Probleme hinweisen:

- Bei der Analyse der Unterschiede zwischen verschiedenen Staaten ist zu bedenken, dass die Abweichungen zwischen den Schülerleistungen innerhalb der einzelnen Staaten um ein Vielfaches höher sind als die Abweichungen zwischen den Staaten.
- Bei der Interpretation der Ergebnisse von Studien aus verschiedenen Bezugsjahren ist Vorsicht geboten: sie sind als Grundlage für Trendanalysen nur bedingt geeignet. Insbesondere der direkte Vergleich von Ergebnissen aus verschiedenen Studien – mit jeweils unterschiedlichen Leistungsmessungsmethoden, Zielgruppen, Prüfungsinhalten usw. – sollte vermieden werden. Problematisch ist unter Umständen aber auch der Vergleich der Ergebnisse aus verschiedenen Ausgaben derselben Studienreihe, auch diese eignen sich nicht unbedingt zur Erstellung von Trendanalysen.
- Wie in dem Überblick über den Stand der Forschung in Kapitel 1 erwähnt, können geschlechtsspezifische Differenzen zum Teil auch durch die Leistungsmessungsmethoden beeinflusst sein. So können Unterschiede im Aufgabenformat der Tests, insbesondere in den Anteilen von Freiantwort- und Multiple-Choice-Aufgaben, sich in unterschiedlicher Weise auf die Leistungen von Jungen und Mädchen auswirken. Zum Beispiel haben in Tests mit einem relativ großen Anteil an Aufgaben, die ein höheres Kompetenzniveau abfragen, Jungen in Mathematik und Mädchen im Lesen tendenziell bessere Chancen (Close & Shiel, 2009; Lafontaine & Monseur, 2009).

Wie aus den Ergebnissen der Studien hervorgeht, ist der Leistungsvorsprung der Mädchen im Lesen der wohl auffälligste und konsistenteste Geschlechterunterschied. Allerdings ist das Geschlecht nur einer von vielen Faktoren, die Einfluss nehmen auf die Leistungen der Schüler in den verschiedenen Unterrichtsfächern. Ein sehr einflussreicher Faktor ist vor allem der sozioökonomische Status, daher ist es wichtig, bei der Förderung von leistungsschwachen Schülern neben der Geschlechtszugehörigkeit auch den Einfluss des familiären Hintergrunds zu berücksichtigen.

2.1. Durchschnittliche geschlechtsspezifische Leistungsunterschiede

2.1.1. Geschlechtsspezifische Muster in den Leseleistungen

Alle jüngeren internationalen Leistungsmessungsstudien sind sich darin einig, dass Mädchen tendenziell bessere Leistungen im Lesen erbringen als Jungen. Geschlechtsspezifische Leistungsunterschiede sind hier schon sehr früh – bereits bei den Schülern der vierten Jahrgangsstufe – zu erkennen und halten sich über die Jahre, wie die Testergebnisse der 15-Jährigen bestätigen. Die meisten Studien zur Bewertung der Lesekompetenzen haben ähnliche Muster im

geschlechtsspezifischen Leistungsverhalten festgestellt, daher werden wir uns in diesem Abschnitt auf die jüngsten Ergebnisse konzentrieren.

Den Ergebnissen von PIRLS 2006 ist zu entnehmen, dass bei den Schülern der vierten Jahrgangsstufe ein signifikanter Leistungsvorsprung der Mädchen im Lesen in allen bis auf zwei Staaten besteht: nur in Spanien und Luxemburg erzielten Mädchen und Jungen im Durchschnitt annähernd gleiche Leistungen im Lesen (Mullis u. a. 2007). Die Studie weist außerdem auf interessante Geschlechterunterschiede in einzelnen Aspekten und Anwendungsbereichen von Lesekompetenz hin: In allen europäischen Staaten erzielten Mädchen im Durchschnitt signifikant bessere Ergebnisse im Bereich „Lesen literarischer Texte“. Im Bereich „Lesen informierender Texte“ hingegen wurden in einigen europäischen Staaten (Französische Gemeinschaft Belgiens, Spanien, Italien, Luxemburg und Ungarn) kaum oder keine Geschlechterunterschiede gefunden.

In allen Staaten mit Ausnahme von Spanien verbringen die Mädchen ihren eigenen Angaben zufolge mehr Zeit mit dem Lesen von Büchern und Zeitschriften als Jungen, während in mehreren Staaten die Jungen gemäß ihren eigenen Angaben mehr Zeit als die Mädchen dafür aufwenden, im Internet zu lesen. In der Flämischen Gemeinschaft Belgiens, in Frankreich, Litauen, Ungarn, den Niederlanden, im Vereinigten Königreich (England und Schottland) und Norwegen allerdings verbrachten Jungen und Mädchen in etwa gleich viel Zeit im Internet.

Die geschlechtsspezifischen Muster in den Schülerleistungen variieren nicht nur zwischen den Staaten sondern auch zwischen den Schulen innerhalb der einzelnen Staaten. Zur Überprüfung der Daten wurde daher eine Zweiebenen-Regressionsanalyse nach Staaten durchgeführt, wobei die Schüler innerhalb der Schulen verschachtelt wurden. In den meisten Staaten wurden signifikante Unterschiede zwischen den einzelnen Schulen im geschlechtsspezifischen Leistungsabstand im Lesen gefunden. Nur in der Französischen Gemeinschaft Belgiens, in Spanien, Luxemburg, Ungarn und im Vereinigten Königreich wurden keine Abweichungen zwischen den Schulen im geschlechtsspezifischen Leistungsabstand festgestellt. Solche Ergebnisse weisen darauf hin, dass es auf der Schulebene Faktoren geben muss, die sich maßgeblich auf die geschlechtsspezifischen Divergenzen in den Leseleistungen auswirken. Leider konnte keine der auf der Schulebene angesiedelten Variablen, die im Rahmen von PIRLS 2006 erhoben wurden, die geschlechtsspezifischen Unterschiede in den Schülerleistungen erklären – die Korrelationen zwischen dem geschlechtsspezifischen Leistungsabstand im Lesen und den auf Schulebene angesiedelten Variablen waren sehr niedrig (weniger als 0,10 Punkte).

Auch in den Schulleistungsstudien, in denen die Leistungen von älteren Schülern gemessen wurden, schnitten die Mädchen im Lesen besser ab als die Jungen. In den drei PISA-Studien zum Kompetenzstand der 15-Jährigen wurde ein signifikanter Leistungsvorsprung der Mädchen in praktisch allen europäischen Staaten gefunden. Die europäischen Staaten mit dem größten Geschlechterunterschied in PISA 2006 (siehe Abbildung 2.2a) waren Bulgarien, Griechenland, Litauen, Slowenien und Finnland – der Durchschnittswert für den geschlechtsspezifischen Unterschied lag hier im Bereich 51 bis 58 Leistungspunkte, das ist mehr als die Hälfte einer durchschnittlichen Standardabweichung in den OECD-Staaten. Die geringsten Geschlechterunterschiede in den Leseleistungen wurden in Dänemark, den Niederlande und im Vereinigten Königreich gemessen, dennoch entsprach der Wert für den geschlechtsspezifischen Unterschied auch hier noch mindestens einem Viertel der durchschnittlichen Standardabweichung (durchschnittlicher

Leistungsabstand: 24-30 Leistungspunkte). Diese Ergebnisse machen deutlich, dass der Leistungsvorsprung der Mädchen im Lesen weit verbreitet ist, wobei der Leistungsunterschied sowohl groß als auch signifikant ist.

Es sei darauf hingewiesen, dass die Tatsache, dass in diesem Bereich relativ große geschlechtsspezifische Leistungsunterschiede bestehen, nicht unbedingt impliziert, dass die männlichen Schüler schwache Leistungen im Lesen erbringen. In Finnland zum Beispiel, dem Land, in dem die im europäischen Vergleich höchsten Durchschnittsergebnisse im Lesen erzielt wurden, ist der geschlechtsspezifische Leistungsunterschied nicht darauf zurückzuführen, dass die Jungen im Lesen besonders schlecht abschneiden – im Gegenteil, sie erzielten eine Punktzahl, die über dem internationalen Durchschnitt liegt, und das beste Ergebnis der männlichen Bevölkerung in Europa – sondern, dass die Mädchen außergewöhnlich gute Ergebnisse erzielten (OECD 2007b). In anderen Staaten mit einem großen geschlechtsspezifischen Leistungsunterschied allerdings sind die allgemeinen Leseleistungen nicht ganz so gut: in Bulgarien und Griechenland erreichten sowohl die männlichen als auch die weiblichen Schüler eine Punktzahl unterhalb des internationalen Durchschnitts, der Gesamtwert für Litauen liegt unter dem internationalen Durchschnitt, und die Leistungen der Schüler Slowenien entsprechen diesem ziemlich genau. Diese Disparitäten lassen darauf schließen, dass keine direkte Beziehung besteht zwischen der Größe des geschlechtsspezifischen Leistungsunterschieds und dem allgemeinen Leistungsniveau ⁽²⁾.

Die Studie PISA 2000, die dem Schwerpunktthema Lesekompetenz gewidmet war, stellte fest, dass weibliche Schüler deutlich mehr Interesse an den meisten Formen von Leseaktivitäten zeigen, verschiedenartigere Texte lesen und häufiger Bibliotheken nutzen als ihre männlichen Mitschüler. 15-jährige Jungen zeigten wenig Interesse daran, mehr zu lesen als sie unbedingt müssen. Die Mehrheit der Jungen lesen nur, um die Informationen zu erhalten, die sie benötigen. Auch wenn Jungen und Mädchen zum Vergnügen lesen, lesen sie unterschiedliches Material: Mädchen gaben öfter als Jungen an, dass sie gerne anspruchsvollere, zum Beispiel belletristische Texte lesen, während die Jungen eher angaben, dass sie Zeitungen und Comicbücher lesen (OECD 2001 und 2002). Wie bereits erwähnt, wurden in PIRLS 2006 ähnliche Muster festgestellt.

2.1.2. Geschlechtsspezifische Muster in den Mathematikleistungen

Im Bereich Mathematik sind die geschlechtsspezifischen Leistungsdivergenzen weniger ausgeprägt und weniger konstant als im Bereich Lesekompetenz. Die Ergebnisse von TIMSS sind im Hinblick auf die Geschlechterunterschiede in Mathematik nicht ganz eindeutig, in der Regel aber ist bei den Schülern der vierten und achten Jahrgangsstufe kein durchgängiger geschlechtsspezifischer Leistungsunterschied festzustellen. Bei der Interpretation der Ergebnisse von TIMSS ist im Übrigen Vorsicht geboten, da sich je nach Bezugsjahr und Jahrgangsstufe jeweils unterschiedliche Staaten an dieser Studie beteiligt haben.

In der ersten Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie TIMSS 1995 wurde festgestellt, dass es einen Geschlechterunterschied in Mathematik in der vierten Jahrgangsstufe der Schulbildung nicht oder fast nicht gibt (Mullis u. a. 2000a). In allen teilnehmenden europäischen Staaten mit Ausnahme der Niederlande wurde in Mathematik kein signifikanter Geschlechterunterschied in den

⁽²⁾ Die Korrelation zwischen dem geschätzten Mittelwert des Landes und dem Wert für den geschlechtsspezifischen Leistungsabstand in dem Land ist statistisch fast gleich Null (-0,35, p=0,07).

Schülerleistungen gefunden. Auch bei den Schülern der achten Jahrgangsstufe waren die Geschlechterunterschiede in Mathematik in den meisten Staaten minimal. Im letzten Schuljahr der Sekundarbildung allerdings waren die Ergebnisse der Jungen im Durchschnitt signifikant höher als die der Mädchen⁽³⁾, nur in Ungarn wurden in Mathematik keine signifikanten Geschlechterunterschiede gefunden. In der Teilstudie über den voruniversitären Mathematikunterricht („*Advanced Mathematics*“) erzielten die männlichen Schüler in der Tschechischen Republik, in Dänemark, Deutschland, Frankreich, Litauen, Österreich und Schweden bessere Ergebnisse als die weiblichen Schüler; in Griechenland, Zypern, Italien und Slowenien hingegen wurde kein Geschlechterunterschied festgestellt (ebd.).

TIMSS-R 1999 ermöglichte den Staaten, die im Jahr 1995 an der Studie teilgenommen und die Leistungen der Schüler in der vierten Jahrgangsstufe gemessen hatten, die Ergebnisse der Schüler der vierten Jahrgangsstufe (1995) und der achten Jahrgangsstufe (Ergebnisse 1999) miteinander zu vergleichen. In der Jahrgangsstufe acht waren die Geschlechterunterschiede in Mathematik zumeist irrelevant. Wichtiger noch: in keinem Land wurde beim Vergleich der Ergebnisse für 1995 und 1999 eine Veränderung der durchschnittlichen Mathematikleistungen von Jungen und Mädchen festgestellt (Mullis u. a. 2000b). Die Studie TIMSS 2003, in der erneut die Schülerleistungen in Mathematik in der vierten und achten Jahrgangsstufe gemessen wurden, bestätigte ebenfalls, dass die Geschlechterunterschiede in Mathematik in vielen Staaten nicht signifikant sind⁽⁴⁾.

Die Studie TIMSS 2007 hingegen kommt zu ganz anderen Ergebnissen (Mullis u. a. 2008). Im Gegensatz zu den vorherigen Runden erzielten die Jungen hier in den meisten europäischen Staaten in der vierten Jahrgangsstufe der Schulbildung mehr Punkte als die Mädchen (Tschechische Republik, Deutschland, Italien, Niederlande, Österreich, Slowenien, Slowakei, Schweden, Vereinigtes Königreich (Schottland) und Norwegen), in der achten Jahrgangsstufe hingegen wurden entweder keine Geschlechterunterschiede gefunden (Tschechische Republik, Italien, Ungarn, Malta, Slowenien, Schweden, Vereinigtes Königreich (England und Schottland), Norwegen und Türkei) oder aber die Mädchen erzielten bessere Ergebnisse als die Jungen (Bulgarien, Zypern, Litauen und Rumänien). Diese Ergebnisse legen die Vermutung nahe, dass es keine konsistenten Geschlechterunterschiede in Mathematik in der vierten und achten Jahrgangsstufe der Schulbildung gibt.

PISA stellte in allen Runden einen leichten Leistungsvorsprung der Jungen fest, allerdings nicht in allen Staaten. Der Vergleich der Leistungen der 15-jährigen Schüler in PISA 2000 ergab, dass in der Hälfte der europäischen Staaten die männlichen Schüler bessere Ergebnisse erzielten als die Mädchen, während in der anderen Hälfte der Staaten keine Geschlechterunterschiede gefunden wurden (OECD 2001). Der eventuelle Leistungsvorsprung der Jungen war größtenteils darauf zurückzuführen, dass verhältnismäßig viele männliche Schüler außergewöhnlich gut abschnitten, und nicht etwa auf einen besonders niedrigen Jungenanteil in der Gruppe der leistungsschwachen

⁽³⁾ In der Tschechischen Republik, in Dänemark, Deutschland, Frankreich, Italien, Zypern, Litauen, den Niederlanden, Österreich, Slowenien, Schweden, Island und Norwegen.

⁽⁴⁾ In der vierten Jahrgangsstufe wurde in der Flämischen Gemeinschaft Belgiens, in Lettland, Litauen, Ungarn, Slowenien, im Vereinigten Königreich (England) und in Norwegen kein signifikanter Geschlechterunterschied gefunden, während in Italien, Zypern, den Niederlanden und im Vereinigten Königreich (Schottland) die Jungen besser abschnitten als die Mädchen. In der achten Jahrgangsstufe wurde in Bulgarien, Estland, Lettland, Litauen, den Niederlanden, Rumänien, Slowenien, Slowakei, Schweden, im Vereinigten Königreich (Schottland) und Norwegen kein signifikanter Geschlechterunterschied gefunden, in Zypern schnitten die Mädchen besser ab, und in der Flämischen Gemeinschaft Belgiens, Italien und Ungarn schnitten die Jungen besser ab (Mullis u. a. 2004).

Schüler. In der Gruppe der extrem leistungsschwachen Schüler (Schüler, die nicht in der Lage sind, einzelne Verarbeitungsschritte wie die Reproduktion von grundlegenden mathematischen Fakten oder Prozesse auszuführen oder einfache Rechenfähigkeiten anzuwenden), waren die Anteile der männlichen und weiblichen Schüler in etwa gleich hoch (OECD 2001).

In PISA 2003 wurden nur geringfügige Geschlechterunterschiede in den Schülerleistungen im Bereich Mathematik festgestellt, ein signifikanter Leistungsvorsprung der Jungen wurde hier nur in Griechenland, der Slowakei, und in Liechtenstein (OECD, 2004) gefunden. Obwohl kaum Unterschiede im Leistungsniveau von Mädchen und Jungen festgestellt wurden, bekundeten die Mädchen tendenziell weniger Interesse und weniger Freude an der Mathematik. Die Jungen hingegen verfügten im Durchschnitt über eine höhere Selbsteffizienz, d. h. sie hatten mehr Zutrauen in ihre Fähigkeit, bestimmte Aufgaben zu bewältigen. Auch schätzten die Jungen ihre mathematischen Fähigkeiten höher ein als die Mädchen, d. h. sie hatten ein höheres Selbstkonzept in Mathematik. Umgekehrt gaben die Mädchen öfter an, dass sie Angst vor Mathematik haben. Polen war das einzige Land, in dem kein signifikanter Geschlechterunterschied in der Einschätzung der Schüler ihrer relativen Selbsteffizienz, Selbstkonzept und Angst in Mathematik festgestellt wurde. In Bezug auf die Aspekte Selbstkonzept und Mathematikangst wurden auch in Italien keine signifikanten Geschlechterunterschiede gefunden (OECD 2004).

In der PISA-Studie 2006 wurde in rund der Hälfte der europäischen Staaten ein signifikanter Leistungsvorsprung der Jungen in Mathematik festgestellt. In Belgien (Französische und Deutschsprachige Gemeinschaft), Bulgarien, der Tschechischen Republik, Estland, Griechenland, Frankreich, Lettland, Litauen, Slowenien, Schweden, Island, Liechtenstein und der Türkei wurde kein Geschlechterunterschied in den Mathematikleistungen gefunden (siehe Abbildung 2.2b).

2.1.3. Geschlechtsspezifische Muster in den Leistungen in Naturwissenschaften

In den Naturwissenschaften wurden insgesamt die geringsten Geschlechterunterschiede festgestellt (im Vergleich zu den beiden anderen hier diskutierten Lernbereichen). Außerdem wurden in den verschiedenen internationalen Schulleistungsstudien in diesem Lernbereich je nach Schwerpunktthema, z.B. Physik oder Lebenswissenschaften, und der Altersgruppe der getesteten Schülerpopulation zum Teil recht unterschiedliche geschlechtsspezifische Leistungsunterschiede beobachtet. In den TIMSS-Studien wurde des Öfteren ein Leistungsvorsprung der Jungen festgestellt, während in den PISA-Studien in der Regel kein signifikanter Geschlechterunterschied in den Naturwissenschaften gefunden wurden.

Die Daten aus TIMSS 1995 zeigten, dass es im Jahr 1995 in der vierten Jahrgangsstufe der Schulbildung in sieben teilnehmenden europäischen Bildungssystemen keine signifikanten Geschlechterunterschiede in den Leistungen der Schüler im Bereich Naturwissenschaften gab, und dass in fünf Staaten die Jungen gegenüber den Mädchen einen Leistungsvorsprung erzielten ⁽⁵⁾ (Mullis u. a. 2000a). In der achten Jahrgangsstufe allerdings traten in den meisten teilnehmenden Staaten Geschlechterunterschiede in den Naturwissenschaften auf. Die Jungen erzielten bessere Ergebnisse insbesondere in Physik, Chemie und Geowissenschaften. In der letzten Jahrgangsstufe

⁽⁵⁾ In Irland, Griechenland, Zypern, Portugal, im Vereinigten Königreich (England und Schottland) und in Norwegen wurde kein signifikanter Geschlechterunterschied gefunden. In der Tschechischen Republik, in Ungarn, den Niederlanden, in Österreich und Island schnitten die Jungen besser ab.

der Sekundarbildung erzielten die männlichen Schüler in allen Staaten im Bereich Naturwissenschaftliche Grundbildung insgesamt signifikant höhere Leistungen als die Mädchen. Für die einzelnen im Bereich Naturwissenschaften getesteten Fächer gilt dies allerdings nur bedingt: in den Geowissenschaften, Physik und Chemie erzielten die Jungen einen Leistungsvorsprung, in anderen Fächern, wie Lebenswissenschaften oder Umwelterziehung jedoch nicht (ebd.).

In der Studie TIMSS-R 1999 wurde in der achten Jahrgangsstufe in acht europäischen Staaten ein Leistungsvorsprung der Jungen gefunden, in sieben Staaten konnte hingegen kein geschlechtsspezifischer Leistungsunterschied festgestellt werden⁽⁶⁾. Ein signifikanter Rückgang der Geschlechterdifferenz im Zeitraum 1995 bis 1999 wurde nur in Slowenien festgestellt (dieser war allerdings auf die im Vergleich zur Vorrunde schlechteren Leistungen der Jungen in der zweiten Studie zurückzuführen, und nicht auf eine Leistungssteigerung bei den Mädchen). In allen anderen Staaten blieb der geschlechtsspezifische Leistungsunterschied unverändert.

TIMSS 2003 stellte in der vierten Jahrgangsstufe in den meisten Staaten keine geschlechtsspezifischen Leistungsunterschiede fest (Flämische Gemeinschaft Belgiens, Italien, Lettland, Ungarn, Slowenien, Vereinigtes Königreich (England) und Norwegen). In der achten Jahrgangsstufe allerdings erzielten die Jungen in der Mehrheit der Staaten signifikant höhere Ergebnisse als die Mädchen. Nur in Estland und Zypern wurde kein geschlechtsspezifischer Leistungsunterschied in den Naturwissenschaften festgestellt. Allerdings konnten die Mädchen ihren Leistungsstand im Durchschnitt stärker anheben als die Jungen, insbesondere seit 1999 (Martin u. a. 2004).

TIMSS 2007 konnte in der vierten Jahrgangsstufe in sieben europäischen Staaten wieder keine geschlechtsspezifischen Leistungsunterschiede feststellen (Dänemark, Lettland, Litauen, Ungarn, Schweden, Vereinigtes Königreich (England und Schottland) und Norwegen). In der Studie wird aber von einem Leistungsvorsprung der Jungen gegenüber den Mädchen in sechs Staaten (Tschechische Republik, Deutschland, Italien, Niederlande, Österreich und Slowakei) berichtet. Beim Vergleich der Leistungen der Schüler der achten Jahrgangsstufe im Bereich Naturwissenschaften war in den meisten Staaten wiederum kein Geschlechterunterschied zu erkennen (Litauen, Malta, Slowenien, Schweden, Vereinigtes Königreich (England und Schottland) und Norwegen). In Bulgarien, Zypern und Rumänien erreichten die Mädchen eine höhere Punktzahl, und in der Tschechischen Republik sowie in Italien und Ungarn schnitten die Jungen besser ab (Martin u. a. 2008).

Im Gegensatz zu TIMSS konnte PISA 2000 bei den 15-Jährigen keine signifikanten geschlechtsspezifischen Leistungsunterschiede in den Naturwissenschaften finden. In Dänemark und Österreich schnitten die Jungen in Vergleich besser ab, während in Lettland (OECD 2001) die Mädchen bessere Ergebnisse erzielten. PISA 2003 konnte nur in einigen Staaten (Dänemark, Griechenland, Luxemburg, Polen, Portugal, Slowakei und Liechtenstein) einen Leistungsvorsprung der Jungen feststellen, in der Mehrheit der Staaten gab es keine geschlechtsspezifische Leistungsdivergenz. In Finnland und Island erzielten die Mädchen bessere Leistungen als die Jungen (OECD 2004). Die Unterschiede zwischen den Ergebnissen von TIMSS und PISA könnten zum Teil darauf zurückzuführen sein, dass der Bereich „Lebenswissenschaften“ in der PISA-Studie mehr

⁽⁶⁾ In der Flämischen Gemeinschaft Belgiens, in Bulgarien, Italien, Zypern, Rumänien, Finnland und der Türkei wurde kein signifikanter Geschlechterunterschied festgestellt. In der Tschechischen Republik, in Lettland, Litauen, Ungarn, den Niederlanden, Slowenien, Slowakei und im Vereinigten Königreich (England) schnitten die Jungen besser ab (Martin u. a. 2000).

Gewicht hat als in TIMSS. In diesem Bereich erzielten die Mädchen auch in TIMSS im Verhältnis bessere Ergebnisse (OECD 2001).

Auch im Rahmen von PISA 2006 wurde festgestellt, dass die Geschlechterunterschiede in den Naturwissenschaften insgesamt im Vergleich zu den Geschlechterunterschieden in Lesen und Mathematik am geringsten waren. Wie Abbildung 2.2c zeigt, gab es hier in den meisten Staaten im Durchschnitt keinen geschlechtsspezifischen Leistungsunterschied. In Bulgarien, Griechenland, Lettland, Litauen, Slowenien und der Türkei erzielten die Mädchen höhere Ergebnisse, in Dänemark, Luxemburg, den Niederlanden und im Vereinigten Königreich (England) schnitten die Jungen besser ab. Trotzdem haben die Mädchen, obwohl sie in den meisten Staaten in den Naturwissenschaften genau so gute Leistungen erbringen wie die Jungen, tendenziell ein niedrigeres Selbstkonzept in den Naturwissenschaften: im Durchschnitt hatten die Mädchen in allen europäischen Staaten weniger Selbstvertrauen in ihre naturwissenschaftlichen Fähigkeiten als Jungen. Auch verfügten die Jungen in allen Staaten, mit Ausnahme von Österreich, Polen und Portugal, über eine höhere Selbsteffizienz, d. h. sie hatten mehr Zutrauen in ihre Fähigkeit, bestimmte naturwissenschaftliche Aufgaben zu bewältigen.

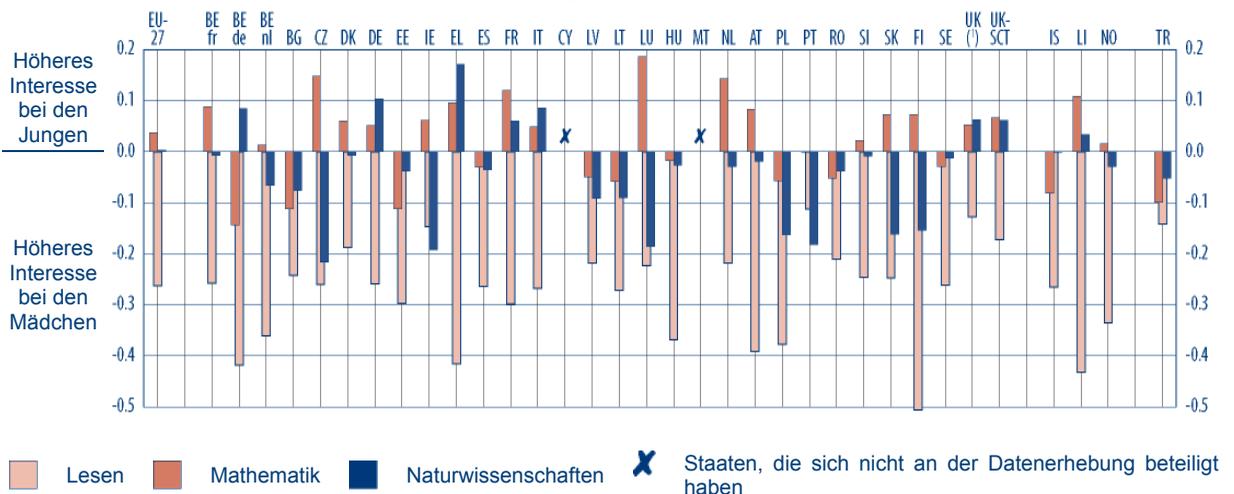
Da sich PISA 2006 auf das Schwerpunktthema Naturwissenschaften konzentrierte, konnten hier weitere interessante Feststellungen gemacht werden. Im Durchschnitt gelang es den Mädchen besser, *naturwissenschaftliche Fragestellungen zu erkennen*, während es den Jungen besser gelang, *Phänomene naturwissenschaftlich zu erklären*. In den meisten anderen Aspekten der Schülereinstellungen zu den Naturwissenschaften wurden keine konstanten Geschlechterunterschiede festgestellt. Jungen und Mädchen bekundeten ein ähnlich starkes Interesse an den Naturwissenschaften, und es war insgesamt kein Unterschied in der Neigung von Jungen und Mädchen zu erkennen, einen naturwissenschaftsbezogenen Bildungs- oder Berufsweg einzuschlagen (OECD 2007b).

Daten zu den leistungsschwachen Schülern und/oder Schülern, die nicht über die grundlegenden Basiskompetenzen verfügen, sind äußerst wertvolle Indikatoren für Ungerechtigkeiten im Bildungssystem. Die PISA-Testaufgaben wurden nach ihrem Schwierigkeitsgrad in Gruppen zusammengefasst und jeweils verschiedenen Kompetenzstufen einer Skala zugeordnet, der wiederum eine bestimmte Anzahl von PISA-Leistungspunkten zugeteilt wurde. Diese Skalen ermöglichen es, die unterschiedlichen Leistungs- oder Kompetenzniveaus der Schüler zu erkennen, und insbesondere auch die Population der leistungsschwächsten Schüler zu identifizieren: Schüler, die über die elementarsten Kompetenzen verfügen, werden hier der „Kompetenzstufe 1“ zugeordnet, während Schüler, die nicht über die nötigen Fähigkeiten verfügen, um die einfachsten Fragen in einem PISA-Test richtig zu beantworten, der Kategorie „Unter Stufe 1“ zugeordnet werden.

In Tabelle 1 (im Anhang) wird die Wahrscheinlichkeit, als Junge oder Mädchen in den Fächern Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften einen Leistungsstand zu zeigen, der den niedrigsten Kompetenzstufen („Kompetenzstufe 1“ oder „unter Stufe 1“) entspricht, dargestellt. Wie in Anbetracht der beobachteten durchschnittlichen Geschlechterunterschiede zu erwarten, sind in der Gruppe der Schüler mit den schwächsten Leistungen im Bereich Lesen in allen Staaten außer in Liechtenstein die Jungen verhältnismäßig stark vertreten. Im Bereich Mathematik sind Jungen und Mädchen in der

Gruppe der leistungsschwächsten Schüler in den meisten Staaten im Verhältnis in etwa gleich stark vertreten. In der Tschechischen Republik, in Dänemark, Deutschland, Italien, Luxemburg, den Niederlanden, in Österreich, Portugal, Slowakei und im Vereinigten Königreich (England, Wales und Nordirland) sind die Mädchen stärker gefährdet, in Mathematik relativ schlecht abzuschneiden und damit den niedrigsten Kompetenzstufen zugeordnet zu werden. Nur in Island gehören verhältnismäßig viele Jungen zu den leistungsschwächsten Schülern in Mathematik.

**Abbildung 2.1: Geschlechtsspezifische Unterschiede (M-W) im relativen Interesse der Schüler an guten Leistungen in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften
15-jährige Schüler, 2006**



	EU-27	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU
Lesen	-0,26	-0,26	-0,42	-0,36	-0,24	-0,26	-0,19	-0,26	-0,30	-0,15	-0,42	-0,26	-0,30	-0,27	X	-0,22	-0,27	-0,22
Mathematik	0,04	0,09	-0,14	0,01	-0,11	0,15	0,06	0,05	-0,11	0,06	0,10	-0,03	0,12	0,05	X	-0,05	-0,06	0,19
Naturwissenschaften	0,00	-0,01	0,08	-0,07	-0,08	-0,22	-0,01	0,10	-0,04	-0,19	0,17	-0,04	0,06	0,09	X	-0,09	-0,09	-0,19

	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK (¹)	UK-SCT	IS	LI	NO	TR
Lesen	-0,37	X	-0,22	-0,39	-0,38	-0,11	-0,21	-0,25	-0,25	-0,51	-0,26	-0,13	-0,17	-0,27	-0,43	-0,34	-0,14
Mathematik	-0,02	X	0,14	0,08	-0,06	0,00	-0,05	0,02	0,07	0,07	-0,03	0,05	0,07	-0,08	0,11	0,02	-0,10
Naturwissenschaften	-0,03	X	-0,03	-0,02	-0,16	-0,18	-0,04	-0,01	-0,16	-0,15	-0,01	0,06	0,06	0,00	0,03	-0,03	-0,05

UK (¹) = UK-ENG/WLS/NIR. **Fettgedruckt:** statistisch signifikanter Unterschied ($p < .05$)

Quelle: OECD, PISA-2006-Datenbank

Erläuterung

Die Ergebnisse basieren auf den Antworten der Schüler auf die Frage: „Wie wichtig ist es im Allgemeinen für dich, in den folgenden Fächern gut zu sein?“ Vier Antworten waren möglich: *sehr wichtig, eher wichtig, eher nicht wichtig* und *gar nicht wichtig*. Die Abbildung zeigt die Koeffizienten von drei verschiedenen einfachen linearen Regressionsmodellen.

Für weitere Erläuterungen zur PISA-Studie, siehe Glossar.

In den Naturwissenschaften sind in den meisten Staaten in der Gruppe der leistungsschwächsten Schüler keine Geschlechterunterschiede zu erkennen. In Bulgarien, Irland, Lettland, Litauen, Slowenien, Finnland, Island und der Türkei zeigten tendenziell mehr Jungen relativ schwache Leistungen im Bereich der naturwissenschaftlichen Grundbildung. Interessanterweise wurden in den Staaten, in denen die Jungen im Gesamtdurchschnitt bessere Leistungen erzielten als die Mädchen,

in der Gruppe der leistungsschwächsten Schüler keine Geschlechterunterschiede gefunden (Deutschland, Luxemburg, Niederlande und Vereinigtes Königreich (England)).

Die Lernmotivation oder das Interesse der Schüler an einem bestimmten Unterrichtsinhalt wird häufig zu den Faktoren gezählt, die das Leistungsverhalten der Schüler beeinflussen (Renninger u. a. 1992). In Abbildung 2.1 werden die Geschlechterunterschiede im relativen Interesse der Schüler an guten Leistungen in den Bereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften dargestellt. Den Daten zufolge gibt es im Durchschnitt keine geschlechtsspezifischen Unterschiede im relativen Interesse der Schüler, gute Leistungen in den Fächern Mathematik und Naturwissenschaften zu erbringen. In einzelnen Staaten legten zwar entweder die Jungen oder die Mädchen mehr Wert darauf, in diesen beiden Fächergruppen gute Ergebnisse zu erzielen, in aller Regel jedoch sind hier keine Geschlechterunterschiede zu erkennen. Hingegen ist es in allen europäischen Staaten weitaus mehr Mädchen als Jungen wichtig, im Bereich Lesekompetenz gute Leistungen zu erbringen.

2.2. Faktoren, die sich auf die Schülerleistungen und auf die geschlechtsspezifischen Leistungsunterschiede auswirken

2.2.1. Einfluss der Aspekte „Verteilung der Schüler auf unterschiedliche Bildungszweige (oder Schultypen)“ und „Zurückbleiben in der Schule“ (verzögerte Schullaufbahn)

Es ist auch wichtig, zu berücksichtigen, in welchem Ausmaß geschlechtsspezifische Leistungsunterschiede mit geschlechtsspezifischen Unterschieden in der Verteilung der Schüler auf verschiedene Bildungszweige oder Schultypen (Bildungsgänge) und Jahrganggruppen zusammenhängen. In fast allen Bildungssystemen werden die Schüler im Sekundarbereich II in verschiedene Bildungszweige aufgeteilt, für die unterschiedliche Lehrpläne gelten und in denen unterschiedliche Schulabschlusszeugnisse für verschiedene von den Schülern zu erwerbende Qualifikationen vergeben werden. Mehrere europäische Bildungssysteme gliedern das Bildungsangebot unmittelbar im Anschluss an den Primarbereich in mehrere Zweige auf. In der Regel vermittelt der Abschluss eines Bildungsgangs in einem allgemein bildenden oder akademisch ausgerichteten Bildungszweig einen leichteren Zugang zu den universitären Studiengängen, während die Bildungsgänge im beruflichen Bildungszweig die Schüler traditionell eher auf eine berufliche Tätigkeit und auf den Eintritt in den Arbeitsmarkt vorbereiten (häufig aber auch den Übergang in weiterführende Bildungsgänge ermöglichen). Meist verteilen sich Jungen und Mädchen unterschiedlich auf die verschiedenen Bildungsgänge, wobei in der Regel in den anspruchsvolleren akademisch ausgerichteten und allgemein bildenden Zweigen oder Schultypen tendenziell mehr Mädchen, in den beruflichen Bildungsgängen hingegen mehr Jungen anzutreffen sind (siehe auch Kapitel 5).

Da sie tendenziell später eingeschult werden, bleiben Jungen häufiger in der Schule zurück und müssen häufiger eine Jahrgangsstufe wiederholen als Mädchen (siehe Kapitel 5). PISA 2006 hat gezeigt, dass es in den meisten Staaten statistisch signifikante Unterschiede in der Anzahl der Jahrgangsstufen gibt, die männliche bzw. weibliche Schülern im Alter von 15 Jahren abgeschlossen haben, wobei mehr Jungen als Mädchen in diesem Alter nur die Jahrgangsstufen der Unterstufe abgeschlossen haben. Für Schüler in unterschiedlichen Bildungsgängen und in unterschiedlichen Jahrgangsstufen gelten jeweils unterschiedliche Lehrpläne, was bei der Betrachtung der Leistungsniveaus der Schüler berücksichtigt werden sollte.

Abbildung 2.2 ermöglicht einen Vergleich zwischen den Werten für den oben diskutierten durchschnittlichen geschlechtsspezifischen Leistungsunterschied, die mit Hilfe eines einfachen linearen Regressionsmodells ermittelt wurden, und den Werten für den durchschnittlichen geschlechtsspezifischen Leistungsunterschied, die mithilfe eines mehrdimensionalen Regressionsmodells bestimmt wurden, wobei die Variablen Jahrgangsstufe und Bildungszweig kontrolliert werden. Bei der Bestimmung des durchschnittlichen geschlechtsspezifischen Unterschieds scheint sich der Einfluss der geschlechtsspezifischen Differenzen, die auf die Aufteilung der Schüler auf unterschiedliche Bildungszweige und das Zurückbleiben in der Schule zurückzuführen sind, eher als Vorteil für die weiblichen Schüler auszuwirken. Kontrolliert man den Einfluss der Variablen Jahrgangsstufe und Bildungszweig, verringert sich der Vorsprung der Mädchen, wenn der Vorsprung der Jungen ansteigt. Das heißt, die insgesamt schwächeren Leistungen der männlichen Schüler im **Lesen** machen sich innerhalb der einzelnen Klassen und Schulen weniger stark bemerkbar. Trotzdem bleibt ein Leistungsvorsprung der Mädchen im Lesen in den Schulen bestehen, und in allen Staaten mit Ausnahme der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens ist der geschlechtsspezifische Leistungsunterschied zugunsten der Mädchen, auch wenn der Einfluss der Variablen Jahrgangsstufe und Bildungszweig kontrolliert werden, statistisch signifikant.

Auch die im Gesamtdurchschnitt geringen geschlechtsspezifischen Leistungsunterschiede in den Bereichen **Mathematik** und **Naturwissenschaften** könnten zum Teil damit erklärt werden, dass im Verhältnis mehr weibliche als männliche Schüler einen anspruchsvolleren Bildungsgang oder -zweig besuchen. Innerhalb der einzelnen Schulen jedoch sind hier sehr viel größere Unterschiede zu erkennen. So erzielen innerhalb der einzelnen Schulen, Schultypen und Bildungsgänge weibliche Schüler in den Lernbereichen Mathematik und Naturwissenschaften tendenziell schlechtere Leistungen als ihre männlichen Mitschüler. Kontrolliert man die Faktoren Jahrgangsstufe und Bildungszweig, ergibt sich in allen europäischen Staaten mit Ausnahme von Island und Liechtenstein ein signifikanter geschlechtsspezifischer Leistungsunterschied in Mathematik. In Ungarn, in der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens, in Deutschland, Österreich und Portugal betrug dieser Unterschied ein Drittel der internationalen Standardabweichung. Am geringsten, aber in allen Staaten mit Ausnahme von Lettland, Litauen, Finnland, Schweden, dem Vereinigten Königreich (Schottland), Island, Liechtenstein, Norwegen und der Türkei noch signifikant, ist der geschlechtsspezifische Leistungsunterschied innerhalb der Schulen in den Naturwissenschaften.

Erläuterungen (Abbildung 2.2)

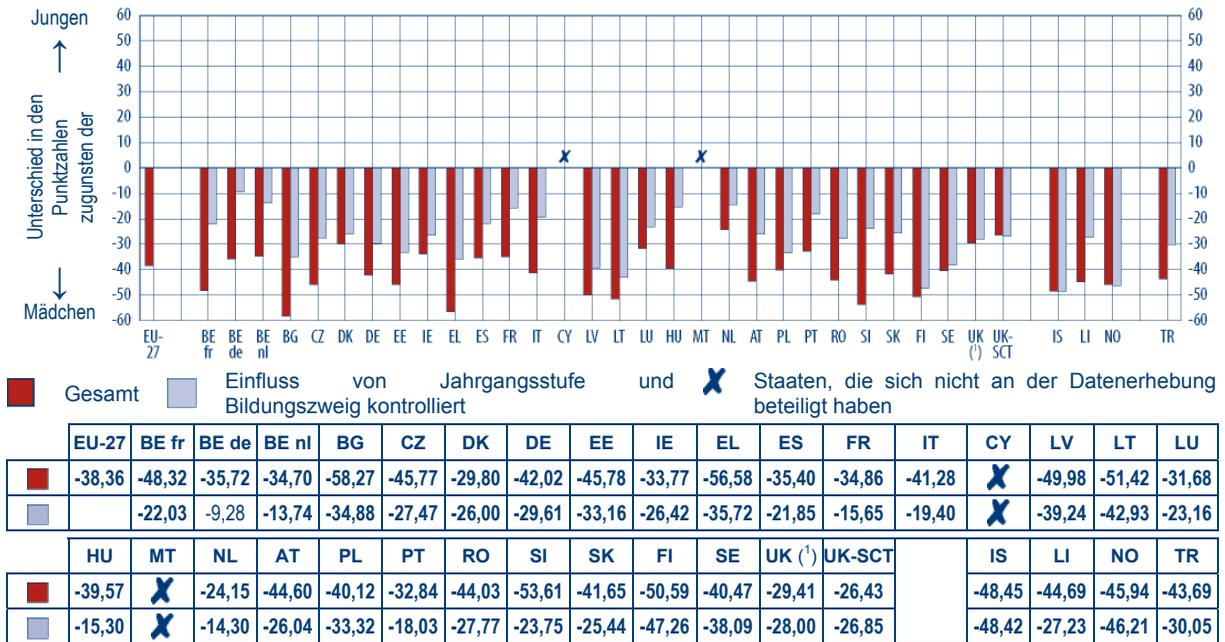
Der Gesamtwert für den durchschnittlichen geschlechtsspezifischen Leistungsunterschied wurde durch einfache lineare Regression ermittelt. Die Werte für den durchschnittlichen geschlechtsspezifischen Leistungsunterschied nach Kontrolle der Variablen Jahrgangsstufe und Bildungszweig wurden mit Hilfe von mehrdimensionalen Regressionsmodellen ermittelt.

Für weitere Erläuterungen zur PISA-Studie, siehe Glossar.

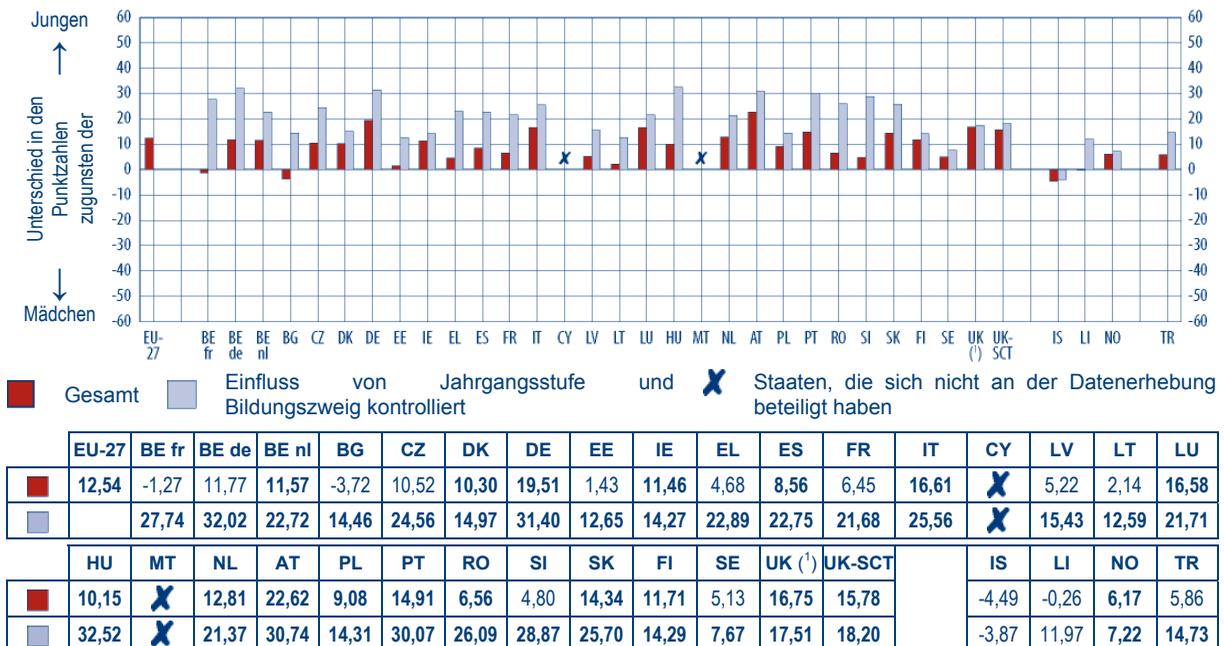
Statistisch signifikante Werte ($p < .05$) sind **fettgedruckt**.

Abbildung 2.2: Durchschnittlicher geschlechtsspezifischer Leistungsunterschied (M-W) in den Schülerleistungen in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften „Bruttowerte“ und „Nettowerte“ nach Kontrolle der Variablen Jahrgangsstufe und Bildungsbranche 15-jährige Schüler, 2006

a) LESEN



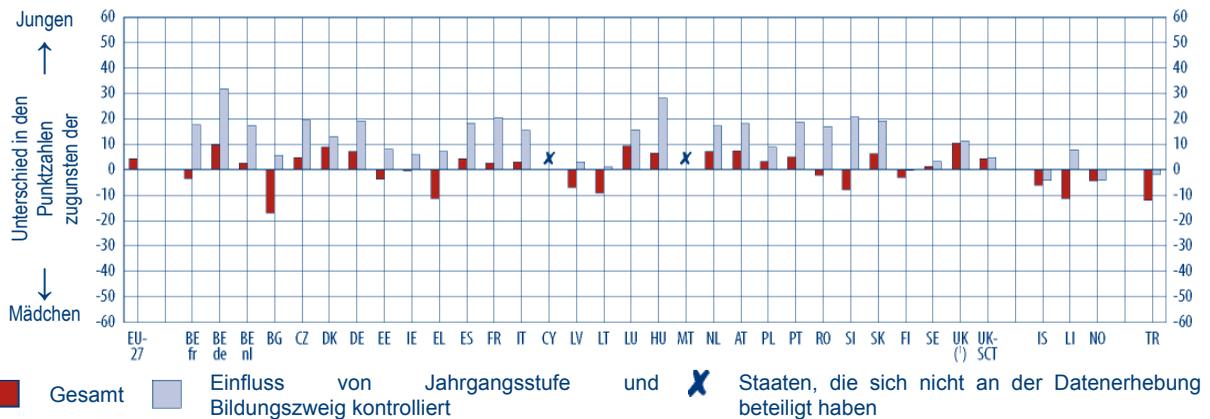
b) MATHEMATIK



UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

Quelle: OECD, PISA-2006-Datenbank

c) NATURWISSENSCHAFTEN



	EU-27	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU
■ Gesamt	4,38	-3,48	9,87	2,57	-17,02	4,82	8,93	7,14	-3,72	-0,40	-11,41	4,36	2,64	3,05	X	-7,02	-9,23	9,34
■ Einfluss von Jahrgangsstufe und Bildungszweig kontrolliert		17,76	31,87	17,50	5,72	19,39	13,19	19,25	8,02	5,93	7,12	18,42	20,52	15,45	X	3,15	1,03	15,72

	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK (1)	UK-SCT	IS	LI	NO	TR
■ Gesamt	6,48	X	7,20	7,53	3,38	5,04	-2,19	-7,79	6,23	-3,10	1,28	10,54	4,45	-6,17	-11,36	-4,37	-11,93
■ Einfluss von Jahrgangsstufe und Bildungszweig kontrolliert	28,11	X	17,28	18,06	8,91	18,69	16,96	20,74	19,31	-0,29	3,27	11,32	4,72	-4,18	7,98	-4,24	-1,76

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

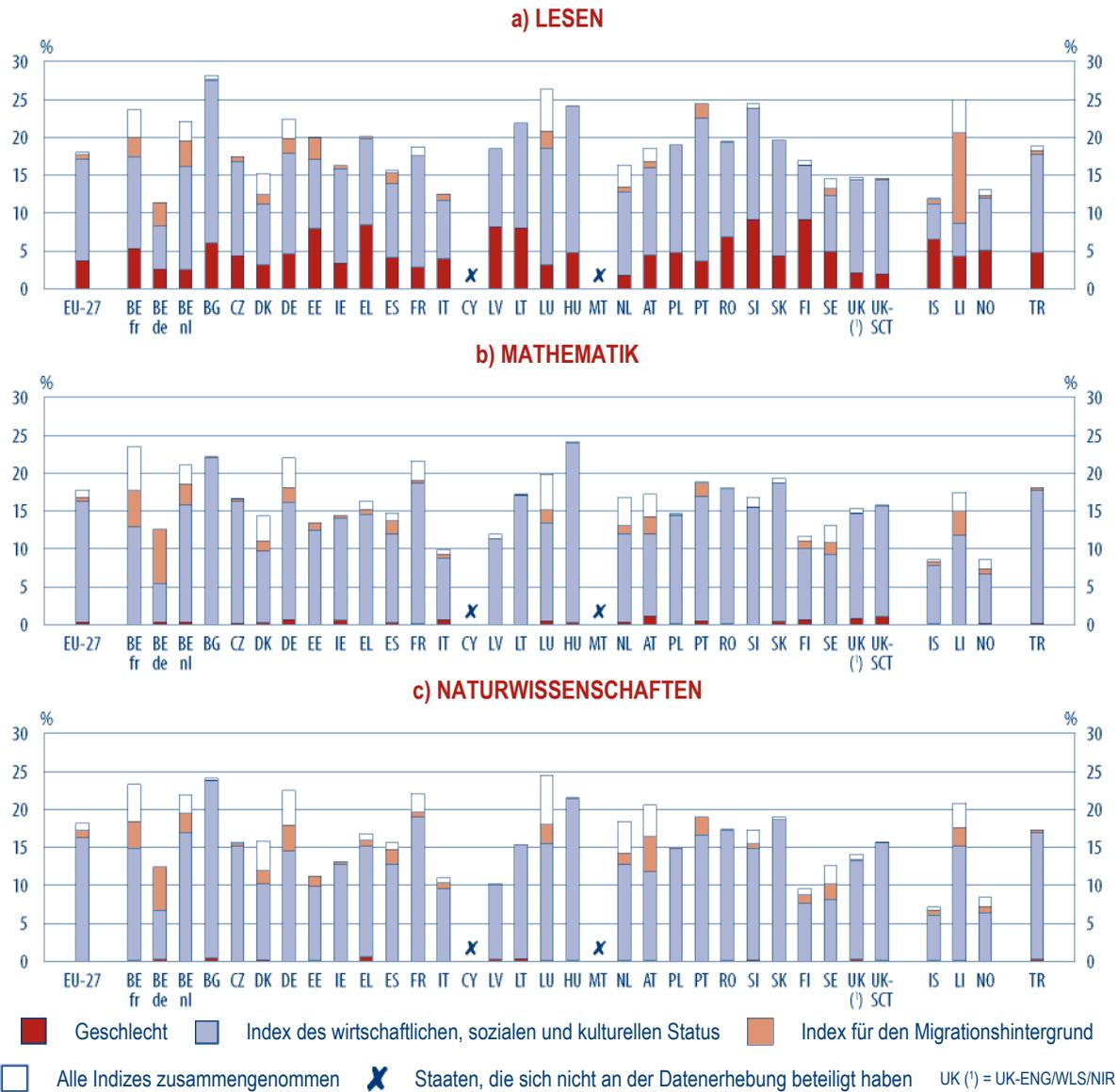
Quelle: OECD, PISA-2006-Datenbank

2.2.2. Relativer Einfluss der Variablen Geschlecht, sozioökonomischer Status und Migrationshintergrund

Die Geschlechterunterschiede in den Schülerleistungen müssen auch im Zusammenhang mit anderen soziodemografischen Merkmalen betrachtet werden. In Abbildung 2.3 wird die Bedeutung der Variablen Geschlecht, sozioökonomischer Status und Migrationshintergrund für die Erklärung der Abweichungen in den Leistungen der 15-jährigen Schüler in den Lernbereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften unter Verwendung der Datensätze aus PISA 2006 dargestellt. Es wurde eine einfache lineare Regression nach Land durchgeführt. Da sich die verschiedenen Variablen nicht auf dieselbe Skala beziehen, wird hier jeweils der Prozentsatz der erklärten Varianz angegeben. Die Analyse der PIRLS-Daten führte zu sehr ähnlichen Ergebnissen und wird hier daher nicht im Detail wiedergegeben.

In allen drei Lernbereichen hat der sozioökonomische Status einen größeren Einfluss auf die Prognose der Leistungen als das Geschlecht und der Migrationshintergrund: Der Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status erklärt in etwa 5-25 % der Varianz, wenn man Geschlecht und Migrationshintergrund kontrolliert. Er ist in allen Staaten für alle drei hier diskutierten Lernbereiche statistisch signifikant.

Abbildung 2.3: Prozentsatz der erklärten Varianz der Schülerleistungen in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften nach Geschlecht, Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status, Index für den Migrationshintergrund und alle Indizes zusammengenommen 15-jährige Schüler, 2006



Quelle: OECD, PISA-2006-Datenbank

Erläuterungen

Der *PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status* (ESCS) wurde gebildet, um außer der beruflichen Stellung der Eltern weitere Aspekte des familiären und häuslichen Hintergrunds der Schüler zu erfassen. Der Index wurde von den folgenden Variablen abgeleitet: Internationaler sozioökonomischer Index der beruflichen Stellung des Vaters oder der Mutter (HISEI), Index für den höchsten Bildungsabschluss der Eltern, umgerechnet in Bildungsjahre (PARED), und Index für häusliche Besitztümer (HOMEPOS).

Der *Index des Migrationshintergrunds* wurde von den Angaben der Schüler zu Fragen nach dem Geburtsland ihrer Eltern (ob ihre Mutter und ihr Vater in dem Land, in dem der Test durchgeführt wird, oder in einem anderen Land geboren sind) abgeleitet.

Für die diesen Berechnungen zugrunde liegenden Werte, siehe Tabelle 2 im Anhang.

Für zusätzliche Details, siehe OECD (2007a). Für weitere Erläuterungen zur PISA-Studie, siehe Glossar.

Das Geschlecht ist für die Leistungsprognose weniger wichtig als der sozioökonomische Status. Das Geschlecht ist nur im Bereich Lesekompetenz in allen Staaten statistisch signifikant (wenn man den sozioökonomischen Status und den Migrationshintergrund kontrolliert), und erklärt hier etwa 2-9 % der Gesamtvarianz. Im Gegensatz dazu ist der Einfluss der Geschlechtszugehörigkeit in den Bereichen Mathematik und Naturwissenschaften kaum wahrnehmbar: Wie aus den Abbildungen 2.3 b und c zur erklärten Varianz in diesen beiden Bereichen hervorgeht, erklärt das Geschlecht hier maximal 1 % der Varianz, und dies nur in einem Teil der Staaten. In der Mehrheit der untersuchten europäischen Bildungssysteme (19 von 32) ist das Geschlecht für die Erklärung der Unterschiede in den Schülerleistungen im Bereich Naturwissenschaften nicht signifikant. In etwa einem Drittel der analysierten Bildungssysteme (13 von 32) gilt dies auch in Bezug auf die Erklärung der Leistungsunterschiede im Bereich Mathematik.

Damit hat der Migrationshintergrund einen geringeren Einfluss als der sozioökonomische Status und das Geschlecht auf die Prognose der Leseleistungen (0-3 %), ist jedoch wichtiger als das Geschlecht für die Prognose der Schülerleistungen in Mathematik (0-7 %) und Naturwissenschaften (0-6 %). Der Migrationshintergrund hat in neun Bildungssystemen keinen signifikanten Einfluss auf die Erklärung der Leistungen in den Bereichen Lesen und Mathematik. In acht Systemen ist er auch für die Erklärung der Leistungen in den Naturwissenschaften nicht signifikant.

Aus Abbildung 2.3 wird ersichtlich, dass das Zusammenspiel der Faktoren Geschlecht, sozioökonomischer Hintergrund und Migrationshintergrund (alle Indizes zusammengenommen) bis zu 5-7 % der Varianz der Schülerleistungen erklärt. Es ist allerdings schwierig, die Interaktionen von jeweils zwei dieser Variablen genau heraus zu rechnen. OECD (2009a) hat gezeigt, dass die beiden Variablen sozioökonomischer Status und Migrationshintergrund im Bereich Naturwissenschaften in fast allen Staaten denselben Effekt auf die Leistungen von männlichen wie von weiblichen Schülern hatten. Auf die verschiedenen Gruppen von besonders benachteiligten leistungsschwachen Schülern innerhalb der Gruppe der männlichen und weiblichen Schülerpopulationen geht Kapitel 5 näher ein.

*

* *

Die internationalen Vergleichsstudien zu den Schülerleistungen in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften stellen einige konsistente geschlechtsspezifische Muster im Leistungsverhalten der Schüler fest. Der sichtbarste und eindeutigste Geschlechterunterschied ist der Leistungsvorsprung der Mädchen im Lesen. Dieser Leistungsvorsprung ist konsistent in allen Staaten, Altersgruppen, Untersuchungszeiträumen und Bildungsgängen. In Mathematik erzielen Jungen und Mädchen in der vierten und achten Jahrgangsstufe in den meisten Staaten ähnliche Ergebnisse. Erst in den höheren Jahrgangsstufen wurde ein Leistungsvorsprung der Jungen insbesondere innerhalb einzelner Bildungsgänge/-zweige und Jahrganggruppen festgestellt. Am geringsten sind die Geschlechterunterschiede in den Naturwissenschaften. Ein signifikanter Leistungsvorsprung der Jungen in den Naturwissenschaften wurde in den meisten Staaten nur innerhalb einzelner Klassen und Schulen gefunden. Die tägliche Beobachtung des Leistungsverhaltens der Jungen im Mathematik- und naturwissenschaftlichen Unterricht könnte Informationen dazu liefern, warum Mädchen weniger Selbstvertrauen in ihre Fähigkeiten auf diesen Gebieten haben und weniger geneigt sind, sich nach dem Abschluss der Schulbildung für einen Studiengang in den Bereichen Mathematik, Naturwissenschaften oder Technik zu entscheiden.

Wie bereits in Kapitel 1 erwähnt, werden geschlechtsspezifische Differenzen in den Schülerleistungen allerdings nicht nur von sozioökonomischen und bildungsbezogenen Faktoren, sondern auch durch die spezifischen Merkmale der Leistungsmessungsmethoden beeinflusst. So können sich Unterschiede im Aufgabenformat der Tests, insbesondere in den Anteilen von Freiantwort- und Multiple-Choice-Aufgaben, auf das Ausmaß des geschlechtsspezifischen Leistungsunterschieds auswirken. In Tests mit einem relativ großen Anteil an Aufgaben, die ein höheres Kompetenzniveau abfragen, haben Jungen in Mathematik und Mädchen im Lesen tendenziell bessere Chancen (Close & Shiel 2009, Lafontaine & Monseur 2009). Auch können sich insbesondere in den höheren Jahrgangsstufen soziokulturelle Faktoren wie Bildungs- und Berufswahlentscheidungen oder –wünsche unterschiedlich auf die Leistungen von Jungen auswirken.

Das Geschlecht ist nur einer der Faktoren, der Abweichungen in den Schülerleistungen in den verschiedenen Lernbereichen erklärt – ein signifikanter Faktor ist der sozioökonomische Status. Das Geschlecht spielt nur eine untergeordnete Rolle bei der Erklärung der Unterschiede in Mathematik und Naturwissenschaften, und nur eine etwas größere Rolle bei der Erklärung der Abweichungen in den Leseleistungen. Darüber hinaus lässt die Tatsache, dass die geschlechtsspezifischen Leistungsdifferenzen in den einzelnen Staaten stark variieren, darauf schließen, dass die derzeit bestehenden Unterschiede in erster Linie das offenbar vermeidbare Ergebnis von sozial und kulturell bedingten Unterschieden zwischen männlichen und weiblichen Kindern und Jugendlichen sind. Ein Schlüsselthema, das in den nachfolgenden Kapiteln behandelt wird, ist daher die Frage, inwieweit (die bestehenden) Geschlechterunterschiede von den Bildungssystemen und durch gezielte Maßnahmen zur Förderung der Chancengleichheit beseitigt werden können.

KAPITEL 3: RECHTLICHER UND POLITISCHER RAHMEN FÜR DIE GLEICHSTELLUNG DER GESCHLECHTER IN DER BILDUNG

Dieses Kapitel bietet einen Überblick über die auf der nationalen Ebene definierten rechtlichen und politischen Rahmenbedingungen für die Gleichstellung der Geschlechter in der Bildung. In der sozialwissenschaftlichen Forschung wird, wie in Kapitel 1 erläutert, darauf hingewiesen, dass im Bildungsbereich geschlechtsbezogene Verzerrungseffekte (*gender biases*) fortbestehen, und dass Geschlechterstereotype im Bildungswesen reproduziert werden. In Kapitel 2 wurden dann die geschlechtsspezifischen Muster im Bildungserfolg erörtert, wobei die relativ kleinen, aber beständigen Unterschiede zwischen den Geschlechtern aufgezeigt wurden. Wie den oben erwähnten Beobachtungen zu entnehmen ist, sind traditionelle Geschlechterrollenmuster und -stereotype auf allen Bildungsebenen immer noch relativ präsent. Daran wird deutlich, wie wichtig es ist, dass Maßnahmen zur Gleichstellung der Geschlechter in den verschiedenen Bildungsbereichen und -ebenen entwickelt werden, da diese einen starken Einfluss auf die Sozialisationsprozesse der Schüler und damit auf deren spätere Berufs- und Karrierechancen haben.

Die Maßnahmen zur Gleichstellung der Geschlechter in der Bildung können bedeutende Auswirkungen haben. Trotzdem ist die Gleichstellung der Geschlechter in vielen europäischen Ländern offenbar eher ein Anliegen der Beschäftigungspolitik als der Bildungspolitik. Daher sind viele Maßnahmen zur Gleichstellung der Geschlechter in der Bildung im Grunde Reaktionen auf Gleichstellungsthemen im Beschäftigungsbereich. Dazu gehören insbesondere die Segregation auf dem Arbeitsmarkt, die unterschiedlichen Berufswege von Frauen und Männern sowie die Vereinbarkeit von Berufs-, Privat- und Familienleben. Nichtsdestotrotz findet auch in der Bildungspolitik in der überwiegenden Mehrheit der Staaten zumindest ansatzweise eine Auseinandersetzung mit dem Thema Gleichstellung der Geschlechter statt. Anlass zur Beschäftigung mit konkreten Aspekten der Gleichstellungsproblematik gibt in der Regel die Veröffentlichung von Forschungsergebnissen oder nationalen Statistiken, zum Teil hat auch der „PISA-Schock“ (siehe Kapitel 2) eine eingehendere Beschäftigung mit der Genderfrage ausgelöst. Die oftmals heftigen Diskussionen über diese Forschungsergebnisse in den Medien bewirken zum Teil auch eine Beschleunigung der politischen Reaktionen auf die darin angesprochenen Themen.

Wir können hier ganz grob zwischen zwei Kategorien von **Gleichstellungsanliegen**, nämlich bildungsspezifischen und solchen allgemeinerer Art, unterscheiden. Die Ausrichtung der einschlägigen bildungs- und gesellschaftspolitischen Strategien in den europäischen Staaten wird durch diese Anliegen (mehr oder weniger) beeinflusst (siehe Abschnitt 3.2 dieses Kapitels). Die Themen der ersten Kategorie stehen in einem unmittelbaren **Zusammenhang mit dem Auftrag und der Funktionsweise des Bildungssystems**. Der Großteil der politischen Maßnahmen zur Gleichstellung der Geschlechter in der Bildung befassen sich mit den geschlechtsspezifischen Unterschieden im Bildungserfolg und in der Wahl der Bildungswege. Rund ein Drittel der Staaten konzentrieren sich hierbei insbesondere auf das Problem „Underachievement von Jungen“ im Primar- und Sekundarbereich (siehe Kapitel 5). Als problematisch erkannt wurde außerdem die Manifestation von Geschlechterstereotypen in den Lehr- und Lernmaterialien (z. B. in Schulbüchern, Lehrbüchern, Lehrplänen usw.) und deren Reproduktion im Bildungsprozess sowie das „heimliche Curriculum“

(siehe Kapitel 1 und 4). Die meisten Maßnahmen im Hochschulbereich konzentrieren sich auf den Aspekt der horizontalen Segregation, d. h. die unausgewogene Verteilung von Frauen und Männern auf die verschiedenen Fachbereiche (siehe Kapitel 8). Zum Teil wird in diesem Zusammenhang auch auf das Problem der vertikalen Segregation eingegangen, d. h. auf die Tatsache, dass Frauen in den Promotionsstudiengängen und auf den Lehrstühlen häufig unterrepräsentiert sind.

Die zweite Themenkategorie bezieht sich auf **allgemeinere Probleme der Gleichstellung der Geschlechter**, die unter anderem auch den Bildungsbereich betreffen. Dabei handelt es sich um allgemeine gesellschaftliche Anliegen, die zwar in keinem unmittelbaren Zusammenhang mit dem Auftrag des Bildungssystems stehen, sich jedoch auch auf das Bildungswesen auswirken. Zum Beispiel haben rund ein Drittel der Staaten Maßnahmen entwickelt, die sich auf die folgenden Themenkomplexe beziehen: niedriger Frauenanteil in Führungs- und Entscheidungspositionen, geschlechtsspezifische Einkommensunterschiede und Präsenz von sexualisierter Gewalt in der Schule.

Im Zusammenhang mit den letztgenannten Themen sind die internationalen Verträge sowie die europäischen Richtlinien und Leitlinien wichtige Inspirationsquellen für die nationale Politik. Daher stellen diese Dokumente oftmals die Grundlage für politische Verpflichtungen auf der nationalen Ebene dar. In der Definition ihrer nationalen Gleichstellungsagenda beziehen sich mehrere Staaten auf die wichtige Rolle der UN-Weltfrauenkonferenz in Peking (1995) und des UN-Übereinkommens zur Beseitigung jeder Form von Diskriminierung der Frau (CEDAW). Im Zusammenhang mit den Rechtsvorschriften der Europäischen Union und anderen Instrumenten der EU-Politik, verweisen die zwölf Staaten, die im Zeitraum 2004 bis 2007 der Union beigetreten sind, oftmals auf die besondere Bedeutung des *Acquis communautaire* (d. h. des gesamten rechtlichen Regelwerks der Europäischen Union) und dessen Einfluss auf die nationale Politik im Bereich der Gleichstellung der Geschlechter insgesamt. Hinzu kommt, dass Projekte zur Gleichstellung der Geschlechter oftmals nur ins Leben gerufen werden konnten, weil europäische Fördermittel zur Verfügung standen.

Neben diesen internationalen und europäischen Quellen für Gleichstellungsmaßnahmen liefern häufig auch verschiedene Akteure auf der innenpolitischen Ebene, zum Beispiel Nichtregierungsorganisationen (NGO) wichtige Beiträge zur Gestaltung der nationalen politischen Rahmenwerke. Allerdings erkennen nur wenige Staaten die Rolle der NGO in dem oft mühsamen Ringen um die Gleichstellungspolitik im Bildungswesen an. Bei den Staaten, die den Beitrag der NGO zur Politikgestaltung anerkennen, handelt es sich meist um die Staaten, in denen gleichstellungspolitische Maßnahmen erst vor relativ kurzer Zeit in die nationale politische Agenda aufgenommen wurden. Wie wir in den nächsten Abschnitten noch sehen werden, gehören sie daher auch zu den Staaten, in denen das Engagement der Regierung für die Gleichstellung der Geschlechter im Bildungswesen noch etwas schwächer ausgeprägt ist oder noch in der Entwicklung begriffen ist.

Dieses Kapitel gliedert sich wie folgt: Der erste Abschnitt zeigt, wie „Gleichstellung der Geschlechter“ im Bildungsbereich in den verschiedenen gesetzlichen Rahmenwerken definiert wird. Der zweite Abschnitt beschäftigt sich dann mit den Gleichstellungsmaßnahmen im Primar- und Sekundarbereich, und bietet eine Einordnung der bestehenden politischen Prioritäten (die Gleichstellungsmaßnahmen im Tertiärbereich werden in Kapitel 8 erörtert). Im dritten Abschnitt schließlich werden Beispiele für die Umsetzung der Gender-Mainstreaming-Strategie vorgestellt.

3.1. Die Definition der Gleichstellung der Geschlechter in den nationalen Rechtsrahmen

Wie wir in Kapitel 1 bereits gesehen haben, gibt es unterschiedliche Auffassungen und Definitionen des Begriffs der Gleichstellung und insbesondere der Gleichstellung der Geschlechter. Auch die Rechtsrahmen unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Bezugnahme auf diesen Begriff. „Gleichstellung der Geschlechter“ wird hier meist verstanden als „Gleichbehandlung“ oder „Chancengleichheit“ von Frauen und Männern, während „Gleichstellung der Geschlechter“ im Sinne von gleichen Startchancen in Bezug auf Bildungsergebnisse bzw. die Verwirklichung des allgemeinen Potenzials weniger häufig explizit als Ziel von Rechtsvorschriften genannt wird. Wie in Kapitel 1 dargelegt, kann das Zugrundelegen einer Genderperspektive – auch als „Gender Mainstreaming“ bezeichnet – bei der Ausarbeitung von Rechtsvorschriften als wirksame Strategie zur Umsetzung dieser zuletzt genannten Gleichstellung der Geschlechter gesehen werden.

Fast alle europäischen Staaten haben Gleichstellungsbestimmungen in ihre Verfassung aufgenommen und internationale Erklärungen wie das UN-Übereinkommen CEDAW unterzeichnet. Darüber hinaus haben alle Staaten zusätzlich zu diesen Mindestbestimmungen spezifische Rechtsvorschriften angenommen. Dabei können wir unter Berücksichtigung der Aspekte Organisation und Absichten dieser spezifischen Rechtsvorschriften in Bezug auf das Bildungswesen im Wesentlichen zwischen drei Modellen von rechtlichen Rahmenvorgaben unterscheiden: allgemeine Gleichbehandlung und Chancengleichheit, Gleichbehandlung und Chancengleichheit in der Bildung, und Gleichstellung der Geschlechter in der Bildung.

Im Hinblick auf den Aspekt der Organisation zeigen die Modelle den Grad der Verankerung des Gleichstellungsgedankens in der Gesetzgebung an. Zunächst kann sich die Art der Rechtsvorschrift (d. h. ob es sich um eine grundlegende Rechtsvorschrift bzw. ein Rahmengesetz handelt, um ein allgemeines Antidiskriminierungsgesetz oder ein sektorbezogenes Gesetz, das sich speziell auf das Bildungswesen bezieht) auf die Anwendung des Grundsatzes der Gleichstellung der Geschlechter auswirken. Beispielsweise können über Bildungsgesetze die bildungsspezifischen Aspekte der Geschlechtergleichstellung effizienter behandelt werden als durch allgemeine Antidiskriminierungsrichtlinien (siehe zum Beispiel Walby 2005). Zweitens können die Modelle auch im Hinblick darauf unterschieden werden, ob Rechtsvorschriften aus einer Genderperspektive überarbeitet werden, da dies Auswirkungen auf das Potenzial einer Gender-Mainstreaming-Strategie hat.

In Bezug auf den Zweck, die Absicht oder den Inhalt der Bestimmungen zur Geschlechtergleichstellung, differenzieren die Modelle zwischen Rechtsvorschriften zur Gleichstellung der Geschlechter, die die Förderung der Gleichbehandlung und der Chancengleichheit zum Ziel haben, und Rechtsvorschriften, die darauf ausgerichtet sind, eine Gleichstellung der Geschlechter als Ergebnis zu erreichen (d. h. Gleichstellung vor, während und nach der Bildung). Bestimmungen über die Gleichbehandlung, die sich nicht explizit auf das „Geschlecht“, „Gender“ oder „Frauen und Männer“ beziehen, werden hier nicht berücksichtigt.

Die drei Hauptmodelle in Bezug auf die Definition der bildungsbezogenen Gleichstellung der Geschlechter in Rechtsvorschriften werden nun nacheinander besprochen. Doch ist zu beachten, dass zwar eine Verbindung zwischen Gesetzen und politischen Strategien besteht, das Vorhandensein

eines detaillierten oder umfassenden Rechtsrahmens jedoch weder eine Voraussetzung noch eine Garantie für umfassende Gleichstellungsstrategien in der Bildung ist (siehe Abschnitt 3.2).

Im ersten Modell, dem Modell **allgemeine Gleichbehandlung und Chancengleichheit**, bilden allgemeine Antidiskriminierungsbestimmungen betreffend die Gleichbehandlung von und die Chancengleichheit für Frauen und Männer die gesetzliche Grundlage für die Gleichstellung der Geschlechter im Bildungswesen. Antidiskriminierungsbestimmungen können entweder in Form eines eigenständigen Antidiskriminierungsgesetzes festgelegt werden oder aber als Bestandteil anderer Gesetze (in der Regel des Arbeitsrechts). Der Bildungsbereich wird in der Regel – außer in Dänemark und in Italien – als ein Bereich genannt, in dem solche spezifischen Antidiskriminierungsvorschriften vorhanden sind. In diesem Modell ist das Ziel der Geschlechtergleichstellung jedoch in den bereichsspezifischen Rechtsvorschriften wie z. B. den Bildungsgesetzen nicht verankert. Das bedeutet, dass die jeweiligen Bildungsgesetze – selbst wenn sie die Gleichstellung als ein Bildungsziel definieren – das Ziel der Geschlechtergleichstellung nicht explizit erwähnen. Außerdem kann zwar das Ziel einer Überarbeitung und Reform der Rechtsvorschriften (nicht der politischen Strategien oder Programme, die in Abschnitt 3.2 untersucht wurden) aus einer Genderperspektive gegeben sein, doch wird es in diesen Staaten nicht durchgreifend und systematisch angewandt. Dieses Modell beschreibt die Situation in Belgien (Flämische und Französische Gemeinschaft), Dänemark, Estland, Italien, Zypern, Ungarn, Lettland, den Niederlanden und Polen am besten. Im speziellen Fall von Lettland werden, außer den Antidiskriminierungsvorschriften im Arbeitsgesetzbuch, im Prinzip alle Rechtsvorschriften aus einer genderbezogenen Perspektive überarbeitet.

Das zweite Modell wird zusammengefasst unter **Gleichbehandlung und Chancengleichheit in der Bildung**. In diesem Modell bestehen spezifische Rechtsvorschriften zum Thema Gleichbehandlung und Chancengleichheit für Frauen und Männer, in denen das Bildungswesen genannt wird. Außerdem enthalten die Bildungsgesetze spezifische Bezugnahmen auf die Genderthematik hinsichtlich der Ziele Gleichbehandlung und Chancengleichheit (oder „Gleichberechtigung“). Damit sind in den gesetzlichen Regelungen unter Umständen bestimmte bildungsspezifische Aspekte der Geschlechtergleichstellung abgedeckt. Doch wird in diesem Modell die Gleichstellung der Geschlechter als ein Ziel des Bildungssystems nicht ergebnisorientiert formuliert. Zwar zielen die Bildungsgesetze in diesem Fall auf den gleichberechtigten Zugang und die Gleichbehandlung aller Schüler im Bildungswesen ab, enthalten aber keine speziellen Vorgaben zur Rolle der Bildung im Entgegenwirken von Ungleichheiten in der Gesellschaft insgesamt. Auch scheinen die Rechtsvorschriften in diesem Fall nur in begrenztem Maß aus einer Genderperspektive überprüft zu werden. Dieses Modell ist anzutreffen in Griechenland, Litauen, Portugal, Rumänien und in der Slowakei.

Das dritte Modell schließlich zeichnet sich aus durch die **aktive Förderung der Gleichstellung der Geschlechter in der Bildung**. In diesem Modell finden zum einen im Bildungsbereich spezifische Antidiskriminierungsbestimmungen Anwendung, zum anderen ist die Gleichstellung der Geschlechter aber auch ein Ziel des Bildungssystems. Damit beinhaltet die Gleichstellung der Geschlechter hier nicht nur die Aspekte Gleichbehandlung und Chancengleichheit, sondern in den Bildungsgesetzen wird die Gleichstellung der Geschlechter auch als ein Bildungsziel und damit die Verwirklichung der **Gleichstellung der Geschlechter als ein Ergebnis von Bildung**, also als Bildungsergebnis definiert. Zum Beispiel gilt in der Tschechischen Republik gemäß dem neuen Bildungsgesetz „das Verständnis und die Anwendung des Prinzips der Gleichstellung von Frauen und Männern in der Gesellschaft“ als ein Bildungsziel. Im spanischen Bildungsgesetz wird die „Förderung der effektiven Gleichstellung von

Männern und Frauen“ als ein Bildungsziel genannt. Dieses dritte Modell ist anzutreffen in der Tschechischen Republik, in Deutschland, Spanien, Frankreich, Irland, Luxemburg, Malta, Österreich, Slowenien, Finnland, Schweden, im Vereinigten Königreich, in Island, Liechtenstein und Norwegen. Eine mehr oder weniger umfassende Überarbeitung der Rechtsvorschriften unter Berücksichtigung der Genderperspektive wird in allen Staaten durchgeführt, in denen dieses Modell Anwendung findet (mit Ausnahme des Vereinigten Königreichs aufgrund seiner speziellen Rechtsetzungstechnik).

Innerhalb dieses Modells gibt es erhebliche Unterschiede zwischen den Staaten:

Erstens: In **Malta, Österreich, Finnland** und **Liechtenstein** ist die Gleichstellung der Geschlechter zwar nicht als allgemeines Ziel in der Primarschulgesetzgebung festgelegt, sie gilt aber als ein wichtiger allgemeiner Grundsatz der Lehrpläne für den Bereich der Pflichtschulbildung. In diesen Staaten ist das nationale Curriculum ein wichtiger Bestandteil der gesetzlichen Rahmenvorgaben für das Bildungswesen.

Zweitens: In **Slowenien** beinhaltet die Bildungsgesetzgebung zwar nur den Grundsatz der Gleichbehandlung und der Chancengleichheit, aber das Weißbuch Bildung von 1996, in dem die grundlegenden Prinzipien des slowenischen Bildungssystems niedergelegt sind, bezieht sich auf die Notwendigkeit einer „Verlagerung“ des Schwerpunkts „von den formalen Rechten und Chancengleichheit“ hin zu „tatsächlichen Rechten und der Reproduktion von Privilegien durch Bildung“.

Drittens: Im **Vereinigten Königreich (England, Wales und Schottland)** sind gemäß der *Gender Equality Duty* alle Bildungseinrichtungen verpflichtet, „Maßnahmen zu fördern und zu ergreifen, um die Gleichstellung der Geschlechter zu verwirklichen“ (siehe auch unten). In **Nordirland** besteht gemäß der *Equality Duty* eine vergleichbare Pflicht zur Förderung der Chancengleichheit aus neun Gründen, darunter Gender.

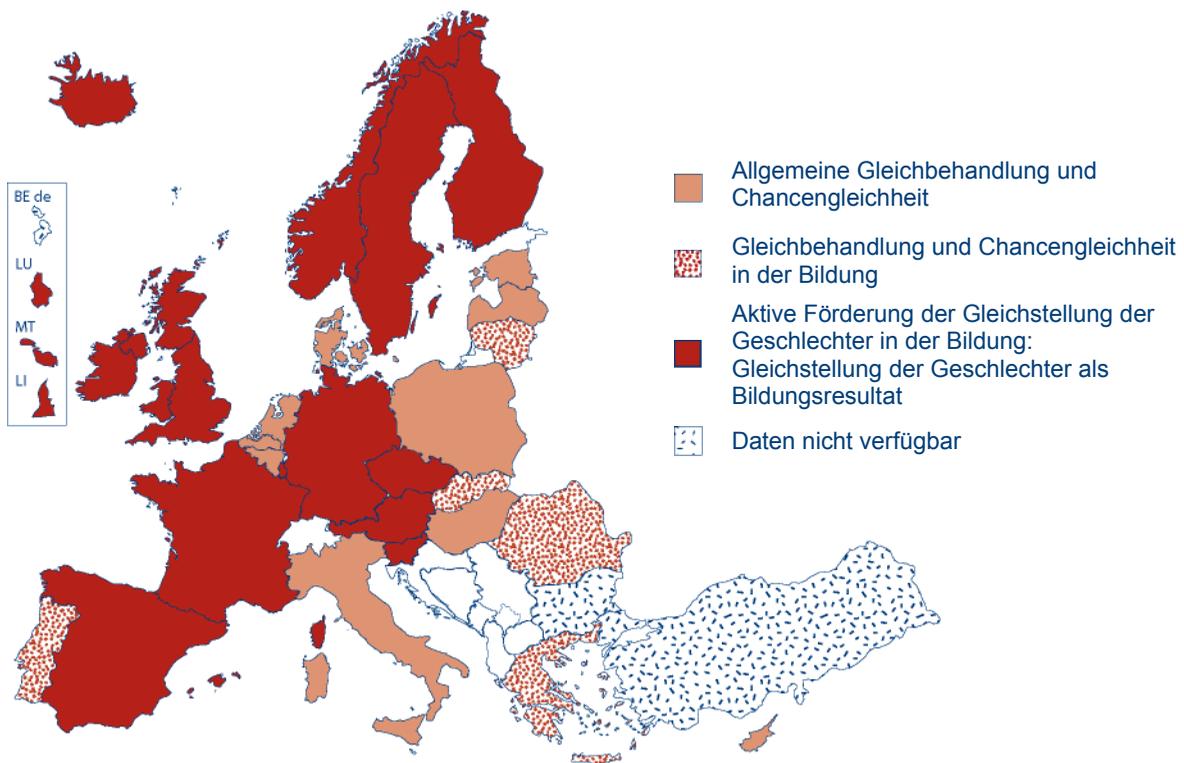
Viertens: In **Schweden** und **Norwegen** wird das allgemeine Ziel der Gleichstellung der Geschlechter nicht nur in der allgemeinen Bildungsgesetzgebung formuliert, sondern außerdem auch in allen Lehrplänen vom Elementarbereich bis zum Sekundarbereich II explizit zum Ausdruck gebracht.

Fünftens: die Bedeutung der Überarbeitung der Rechtsvorschriften unter Berücksichtigung der Genderperspektive wird insbesondere in **Irland, Spanien, Frankreich, Finnland, Schweden** und **Island** betont.

Diese Unterschiede in der Gestaltung des rechtlichen Rahmens geben zwar Aufschluss über die unterschiedlichen Konzepte von und Ansätze in der Gleichstellung der Geschlechter in der Bildung, sie sagen aber nicht unbedingt etwas darüber aus, in welche Richtung die europäischen Staaten ihre Gleichstellungspolitik im Bildungsbereich weiterentwickeln. Die rechtlichen Rahmenbedingungen können allerdings in zweierlei Hinsicht einen großen Einfluss auf die Maßnahmen zur Gleichstellung der Geschlechter haben. Im negativen Sinne können sie die Geschlechtergleichstellungskonzepte transformieren oder sogar ihre Bedeutung entleeren, und damit wiederum das politische Handeln behindern (Stratigaki 2004). In dieser Hinsicht können die rechtlichen Rahmenvorgaben zur Gleichstellung der Geschlechter als ein „Alibi“ benutzt werden (Stratigaki 2004, S. 36). Im positiven Sinne können die rechtlichen Rahmenbedingungen die Entstehung von Maßnahmen zur Gleichstellung der Geschlechter in der Bildung begünstigen. So kann die Bezugnahme auf die Geschlechtergleichstellung ein politisches Engagement signalisieren, das Fehlen oder die undeutliche Formulierung entsprechender Verweise hingegen kann als Hinweis auf ein mangelndes Interesse an dieser Problematik verstanden werden.

Eine Möglichkeit, über die Definition der rechtlichen Rahmenbedingungen auf das politische Geschehen Einfluss zu nehmen, besteht in der Festlegung einer **Verpflichtung für die** (zentralen oder regionalen) **Regierungen**, Maßnahmen zur Gleichstellung der Geschlechter zu entwickeln oder bestimmte Maßnahmen umzusetzen. In Spanien zum Beispiel sind die Autonomen Regionen aufgrund der rechtlichen Rahmenvorgaben verpflichtet, Gleichstellungspläne zu entwickeln.

Abbildung 3.1: Art der rechtlichen Rahmenvorgaben für die Gleichstellung der Geschlechter in der Bildung, 2008/09



Quelle: Eurydice

Anmerkungen

Deutschland: Unterschiedlicher Rechtsrahmen je nach Land.

Irland: Die Angaben wurden auf nationaler Ebene nicht verifiziert.

Zypern: Zwar ist die Gleichstellung der Geschlechter derzeit kein explizites Ziel des Bildungssystem, im Rahmen der geplanten Reform des Bildungssystems soll die Genderdimension aber in die neuen Lehrpläne für die öffentliche Schulen integriert werden (ein entsprechender Vorschlag wurde im Dezember 2008 angenommen).

Ungarn: Zwar wird im Hochschulgesetz die Bedeutung der Repräsentation von Frauen in den Entscheidungsorganen der Hochschulen betont, trotzdem ist es zutreffender, diesen Staat dem Modell der allgemeinen Gleichbehandlung und Chancengleichheit zuzuordnen, da die Gleichbehandlung von Frauen und Männer weder in dem Gesetz über öffentliche Bildung noch in dem Hochschulgesetz explizit erwähnt wird.

Lettland, Polen und Portugal: Es gibt nur diesbezügliche Bestimmungen im Arbeitsgesetzbuch, es gibt kein spezielles Gesetz über Gleichbehandlung und Chancengleichheit.

In mehreren Staaten sind **Bildungseinrichtungen** gemäß den Vorgaben der Rahmengesetze zur Gleichbehandlung und zur Chancengleichheit verpflichtet, ihre **eigene Gleichstellungspolitik** zu entwickeln.

In der **Flämischen Gemeinschaft Belgiens** ist es Aufgabe der Schulen, eine Geschlechtergleichstellungspolitik zu entwickeln; die Regierung kann die Schulen in diesem Prozess jedoch unterstützen.

In **Litauen** verpflichtet das Gesetz über Chancengleichheit die Bildungseinrichtungen, im Rahmen ihrer Zuständigkeiten sicherzustellen, dass die Lehrpläne und Schulbücher keine Diskriminierung von Frauen oder Männern propagieren.

In **Finnland** verpflichtet das Gesetz zur Gleichstellung der Geschlechter die Bildungseinrichtungen im Sekundarbereich II und im Tertiärbereich, einen Gleichstellungsplan aufzustellen, um die Umsetzung der Gleichstellungsprinzipien am Arbeitsplatz Schule zu fördern.

In **Schweden** sind die Träger von Bildungseinrichtungen verpflichtet, eine Gleichbehandlungspolitik auszuarbeiten, die alle Aspekte von Diskriminierung, einschließlich der Diskriminierung aufgrund des Geschlechts berücksichtigt. Die Träger können unter Androhung einer Geldstrafe angewiesen werden, dieser Verpflichtung nachzukommen.

Im **Vereinigten Königreich (England, Wales und Schottland)** verpflichtet das *Equality Act* 2006 alle öffentlichen Behörden (insbesondere die Ministerien, örtlichen Behörden und Schulen), die Chancengleichheit von Männern und Frauen zu fördern. Die so genannte *Gender Equality Duty* (Gleichstellungspflicht) ist im April 2007 in Kraft getreten.

In **Nordirland** besteht gemäß dem *Northern Ireland Act 1998* mit der *Equality Duty* eine vergleichbare Pflicht zur Förderung der Chancengleichheit (u. a. Gender) aus neun Gründen.

Die Modelle der rechtlichen Rahmenvorgaben liefern darüber hinaus auch Informationen zu der Frage, auf welcher Ebene die hauptsächliche **Zuständigkeit für die Entwicklung von Maßnahmen zur Geschlechter** in der Bildung angesiedelt sein könnte. In der Regel ist in den beiden ersten Modellen in erster Linie die allgemeine Behörde für Gleichstellung der Geschlechter/ Chancengleichheit – die häufig in den Ministerien für Wohlfahrt oder Soziale Angelegenheiten angesiedelt ist – für die Entwicklung von geschlechtsspezifischen Maßnahmen im Bildungsbereich zuständig. Eine Ausnahme bilden hier Zypern und die Niederlande, wo den Bildungsministerien bei der Entwicklung solcher Maßnahmen eine größere Rolle zukommt. Im dritten Modell der Gleichstellung der Geschlechter in der Bildung formuliert vor allem das Bildungsministerium die Prioritäten für die Maßnahmen zur Geschlechtergleichstellung in der Bildung. Abgesehen davon haben die Staaten, die eine Gender-Mainstreaming-Strategie umsetzen, in der Regel Verfahren zur Koordination der Arbeit der Bildungsministerien und der für die Gleichstellung der Geschlechter zuständigen Behörden eingerichtet (siehe Abschnitt 3.3). Darüber hinaus sind in einigen Staaten auch andere Ministerien oder Behörden (z. B. die Gesundheitsministerien) an den politischen Entscheidungen in diesem Bereich und insbesondere an der Entwicklung von spezifischen Projekten beteiligt.

3.2. Wichtigste Ziele der gleichstellungspolitischen Maßnahmen im Primar- und Sekundarbereich

Mit einigen wenigen Ausnahmen haben alle europäischen Staaten politische Maßnahmen zur Gleichstellung der Geschlechter in der Bildung ergriffen – oder beabsichtigen zumindest, dies zu tun. Zu den Staaten, die keine entsprechenden gleichstellungspolitischen Maßnahmen für den Primar- und Sekundarbereich ergriffen haben, gehören Estland, Italien, Ungarn, Polen und die Slowakei. In Estland gelten für den Bildungsbereich nur Gleichbehandlungsbestimmungen. In Italien wurden Maßnahmen zur Geschlechtergleichstellung, die sich an Schulen und Lehrpersonen richten, auf der lokalen Ebene durch regionale, Provinz-, oder kommunale Behörden eingerichtet. In Ungarn leitet das Ministerium für Soziale Angelegenheiten im Rahmen der Umsetzung der allgemeinen Gender-Mainstreaming-Strategie auf der nationalen Ebene auch die Entwicklung von Maßnahmen zur Gleichstellung der Geschlechter in der Bildung ein. Auch in Polen und in der Slowakei sind im Wesentlichen die Ministerien für Soziale Angelegenheiten zuständig für die Politik der Geschlechtergleichstellung.

Die folgenden Absätze bieten einen Überblick über die wichtigsten Ziele der politischen Maßnahmen zur Geschlechtergleichstellung im Primar- und Sekundarbereich. Die Maßnahmen zur Geschlechtergleichstellung im Hochschulbereich werden in Kapitel 8 erörtert.

Der Bildung wird in aller Regel eine wichtige Aufgabe im Bereich der Sozialisation von Kinder und Jugendlichen zugeschrieben und gilt damit als ein Bereich, in dem es besonders wichtig ist, Maßnahmen zu entwickeln und umzusetzen, die die Verwirklichung von mehr Geschlechtergleichstellung zum Ziel haben. Daher besteht das **primäre Ziel** der Maßnahmen zur Gleichstellung der Geschlechter im Bildungsbereich darin, **traditionelle Geschlechterrollen und Stereotype** in Frage zu stellen. Diese Priorität wurde in allen Staaten formuliert, in denen einschlägige Maßnahmen im Bildungsbereich ergriffen wurden. In Spanien zum Beispiel soll das Bildungssystem dazu beitragen, stereotype Vorstellungen von Geschlechterrollen zu überwinden und entsprechende Verhaltensweisen und Einstellungen zu verändern. Zu den wichtigsten Zielen des Bildungsgesetzes gehören die Förderung der Grundrechte und Grundfreiheiten und der faktischen Gleichstellung von Männern und Frauen, die Anerkennung der sexuellen Vielfalt sowie die kritische Bewertung von Ungleichheiten als Voraussetzung für die Überwindung von sexistischen Einstellungen. In Schweden haben die Schulen den Auftrag, traditionelle Geschlechterrollen aufzubrechen und den Schülern die Möglichkeit zu bieten, unabhängig von ihren sexuellen Identitäten ihre Fähigkeiten und Interessen zu entwickeln.

Neben der Entwicklung von geeigneten und gendersensiblen Lehrplänen besteht eines der wichtigsten politischen Instrumente hier in der Bereitstellung von Beratungs- und Orientierungsangeboten für Schüler, vor allem für Mädchen, um sie zu ermutigen, sich für eine Ausbildung in einem für ihr Geschlecht untypischen beruflichen Bildungsgang oder Fachbereich in der Hochschulbildung zu entscheiden (siehe Kapitel 4 und 8). Die Bereitstellung von Beratungs- und Orientierungsangeboten zur Beseitigung von geschlechtsspezifischen Barrieren in der Bildung gilt darüber hinaus auch als eine Maßnahme, die dazu beitragen kann, die Leistungsniveaus der Schüler anzuheben und bestehende Leistungsunterschiede zu reduzieren (siehe Kapitel 5).

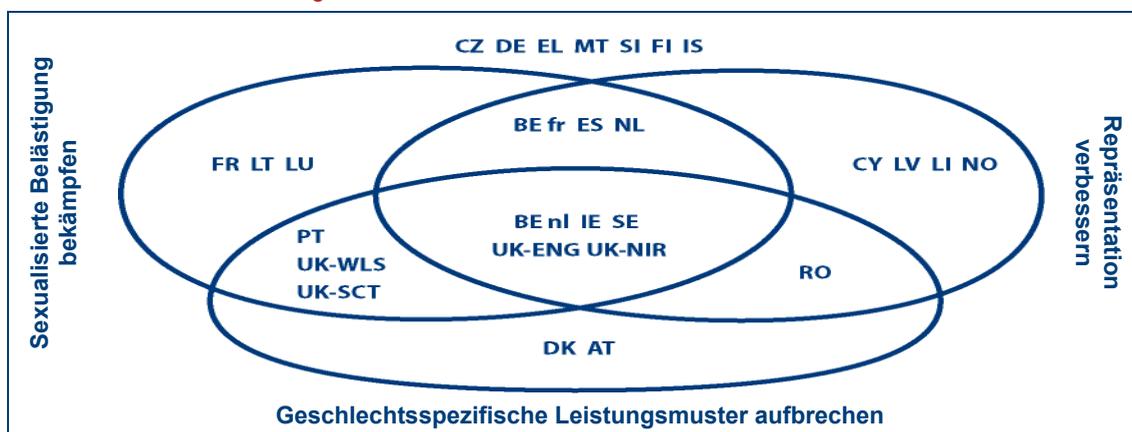
Die meisten Staaten setzen darüber hinaus weitere Maßnahmen ein, oder beabsichtigen dies zu tun, insbesondere etwa die Einführung einer zentralen Unterstützung für das Bildungswesen, um der Zielsetzung, die traditionellen Geschlechterrollen und Stereotypen zu transformieren, mehr Nachdruck zu verleihen. Zu den Instrumenten der zentralen pädagogischen Supervision oder Bildungssteuerung gehören insbesondere Leitlinien oder (zentral geförderte) Projekte zum gendersensiblen Unterricht und/oder die Überarbeitung von Schulbüchern und anderen Unterrichtsmaterialien zur Einbeziehung der Genderperspektive. Auch wenn die Regierungen keine strengen Vorgaben für die Lehrerausbildung oder in Bezug auf die im Unterricht zu verwendenden Lehr- und Lernmaterialien vorgeben wollen, können sie – durch die Bereitstellung einer finanziellen oder anderweitigen Unterstützung – spezifische Ausbildungsprojekte oder die Veröffentlichung von gendersensiblen Schulbüchern fördern (genauere Informationen und Beispiele hierzu siehe Kapitel 4 und 7). Zentralisierte Unterstützungsmaßnahmen sind in Zypern, Litauen, Portugal, Rumänien und Finnland geplant, aber derzeit noch nicht in die Praxis umgesetzt.

Neben diesen allgemeinen bildungspolitischen Anliegen haben die meisten Staaten zusätzliche politische Prioritäten und Maßnahmen im Hinblick auf die Gleichstellung der Geschlechter in der Bildung definiert. Hier können wir wieder zwischen drei prioritären Bereichen unterscheiden. Erstens, Maßnahmen zum Thema heimliche Lehrpläne und Schulklima, und insbesondere zur Bekämpfung der **geschlechtsbezogenen Belästigung** in Schulen. Diese Maßnahmen sind nicht genderneutral, sondern beziehen sich ganz gezielt und explizit auf sexualisierte Gewalt, Belästigung oder Mobbing (siehe Kapitel 4 für genauere Informationen). Zweitens besteht eine weitere politische Priorität in der

Steigerung der **Repräsentation von Frauen** in den Entscheidungsorganen im Bildungsbereich. Zu den politischen Instrumenten, die in diesem Bereich eingesetzt werden, gehören zum Beispiel Maßnahmen zur Steigerung der Anzahl der weiblichen Schulleiter oder des Frauenanteils in Monitoring- oder Regulierungsorganen (siehe Kapitel 7 für genauere Informationen hierzu). Eine kleinere Anzahl von Staaten schließlich hat sich zum Ziel gesetzt, **geschlechtsspezifische Leistungsmuster** abzubauen. Wie in Kapitel 1 erwähnt, wird dem Underachievement von Jungen in der Schule in mehreren Staaten zunehmend Bedeutung beigemessen. Daher richten sich die Projekte in diesem Bereich in erster Linie an die Zielgruppe der Jungen und nur selten an Mädchen. Darüber hinaus befassen sich einige Staaten gezielt mit einzelnen besonders benachteiligten Gruppen, wie etwa Jungen mit Migrationshintergrund oder Roma-Mädchen (weitere Beispiele siehe Kapitel 5).

Abbildung 3.2 zeigt, welchen politischen Prioritäten sich die europäischen Staaten im Einzelnen verpflichtet fühlen. Dabei werden die Staaten einer Kategorie auch dann zugeordnet, wenn die betreffende Priorität in politischen Dokumenten (z. B. in Regierungsstrategien, Aktionsplänen, Entwicklungsplänen usw.) als Zielsetzung genannt wird, auch wenn sie noch nicht in die Praxis umgesetzt wurde. Zum Beispiel gehört das Ziel, die Repräsentation von Frauen in Entscheidungsorganen zu steigern oder eine ausgewogene Geschlechterbeteiligung im Bildungsmanagement zu erreichen, zu den nationalen Strategien in Zypern und Rumänien, die erst noch umgesetzt werden müssen. In Dänemark werden über einen im Jahr 2009 angenommenen Aktionsplan neue Projekte zum Abbau von genderspezifischen Bildungsbarrieren bei männlichen und weiblichen Schülern mit einem anderen ethnischen Hintergrund als dem dänischen lanciert. In Portugal wird in dem aktuellen Gleichstellungsplan das Ziel formuliert, die Genderperspektive in die Organisationsstruktur von Schulen und anderen Einrichtungen im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung einzubeziehen, nämlich als Maßnahme der Gewaltprävention und um die Integration von Schülern beider Geschlechter in alle Aspekte des Schullebens zu gewährleisten.

Abbildung 3.2: Gleichstellungsmaßnahmen, die darauf abzielen, traditionelle Geschlechterrollen und -stereotype in Frage zu stellen, Primar- und Sekundarbereich, 2008/09



Staaten ohne substantielle Gleichstellungsmaßnahmen im Bildungsbereich: **EE, IT, HU, PL, SK**

Quelle: Eurydice

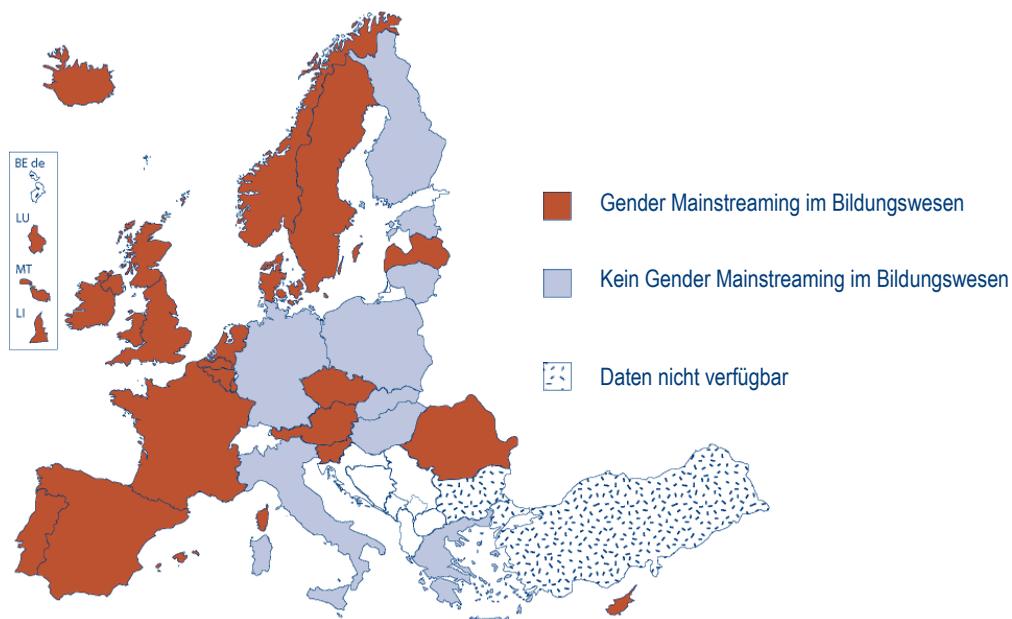
Anmerkung

Irland: Die Angaben wurden auf nationaler Ebene nicht verifiziert.

3.3. Gender Mainstreaming und Überwachung der Umsetzung der Maßnahmen zur Geschlechtergleichstellung

Unter anderem weil die Europäische Union die Gender-Mainstreaming-Strategie ausdrücklich befürwortet, wird dieses Konzept in den gleichstellungspolitischen Dokumenten nahezu aller europäischer Staaten erwähnt. Das bedeutet, dass das Konzept des Gender Mainstreaming zumindest in der politischen Rhetorik sehr präsent ist (siehe Abbildung 3.3). Die Gender-Mainstreaming-Strategie besteht in der (Re-) Organisation, Verbesserung, Entwicklung und Evaluation der Entscheidungsprozesse, mit dem Ziel, dass die an politischer Gestaltung beteiligten Akteurinnen und Akteure den Blickwinkel der Gleichstellung zwischen Frauen und Männern in allen Bereichen und auf allen Ebenen einnehmen (Europarat 2007). Damit stellt das Gender Mainstreaming keine politische Priorität an sich dar, sondern ist vielmehr eine Methode, um sicherzustellen, dass das allgemeine Ziel der Geschlechtergleichstellung sowohl in der Politikentwicklung als auch in der Umsetzung von politischen Maßnahmen berücksichtigt wird. Als solche ist diese Strategie eng eingebunden, nicht nur in die Entwicklung, sondern auch in die Prozesse im Bereich der Implementierung, Überwachung und Evaluierung von politischen Instrumenten. In diesem Abschnitt wird untersucht, wie die Gender-Mainstreaming-Strategie im Bildungsbereich umgesetzt wird.

Abbildung 3.3: Gender Mainstreaming im Bildungswesen in den europäischen Staaten, 2008/09



Quelle: Eurydice

Anmerkungen

Estland: Gender Mainstreaming gibt es nur in internationalen Projekten.

Irland: Die Angaben wurden auf nationaler Ebene nicht verifiziert.

Zypern: Gender Mainstreaming ist zwar kein Bestandteil der bestehenden Bildungspolitik, jedoch eines der wichtigsten Ziele des derzeitigen Aktionsplans zur Gleichstellung der Geschlechter.

Portugal: Gender Mainstreaming wird ansatzweise umgesetzt.

Einige Staaten erwähnen das Prinzip des Gender Mainstreaming nicht nur in ihren politischen Dokumenten, sondern legen auch besonderen Wert auf die Umsetzung einer konkreten Gender-Mainstreaming-Strategie.

In der **Flämischen Gemeinschaft Belgiens** wird in dem im Juli 2008 angenommenen Flämischen Gesetz über Chancengleichheit und Nichtdiskriminierung das Prinzip des Gender Mainstreaming berücksichtigt und die offene Koordinierungsmethode innerhalb der flämischen Regierung eingerichtet. Dadurch ist jeder Politikbereich verpflichtet, einen eigenen Gender-Aktionsplan zu formulieren.

In **Spanien** gehört das Gender Mainstreaming zu den Grundprinzipien der Gleichstellungsmaßnahmen. Entsprechend wurde auch in jedem Ministerium ein eigenes Referat für die Gleichstellung der Geschlechter eingerichtet.

In **Frankreich** wird das Konzept des Gender Mainstreaming in der Entwicklung und Umsetzung der *Conventions*, die von einem interministeriellen nationalen Lenkungsausschuss koordiniert werden, berücksichtigt und angewandt.

In **Schweden** wird das Gender Mainstreaming als strategisches Konzept in den Schullehrplänen berücksichtigt, insbesondere der Grundsatz, dass das Thema Gleichstellung der Geschlechter nicht isoliert behandelt, sondern in den Unterricht in allen Fächern integriert werden sollte.

In **Irland** hat das Ministerium für Bildung und Wissenschaften nach Inkrafttreten des Bildungsgesetzes und im Anschluss an die Umsetzung des Nationalen Entwicklungsplans (*National Development Plan – NDP*) 2000-2006 eine Gender-Mainstreaming-Strategie für die Förderung der Geschlechtergleichstellung in allen Bereichen des Bildungssystems angenommen. Der NDP schrieb vor, dass alle Maßnahmen und Programme, die im Rahmen dieses Entwicklungsplans gefördert werden, den Grundsatz der Chancengleichheit von Männern und Frauen und von Jungen und Mädchen berücksichtigen müssen. Damit ist die Einbeziehung dieses Grundsatzes in alle politischen Maßnahmen nicht länger eine Option, sondern verpflichtend. Zur Unterstützung der einzelnen Schulen hat das *Inspectorate of the Department of Education and Science* (Aufsichtsstelle des Ministeriums für Bildung und Wissenschaft) so genannte *Resource packs* („Informations- und Medienpakete“) für Schulen im Primar- und Postprimarbereich vorbereitet, um den Schulen Informationen über die sie betreffenden rechtlichen und politischen Anforderungen an die Hand zu geben.

In **Lettland** wurde der Gender-Mainstreaming-Ansatz gewählt (anstelle von separaten und gezielten Maßnahmen zur Gleichstellung der Geschlechter), um Probleme im Zusammenhang mit den bestehenden Ungleichheiten von Frauen und Männern zu lösen. Der Grundsatz der Gleichstellung der Geschlechter und die diesbezüglichen Bestimmungen sind daher in allen Bereichen und auf allen Ebenen der Politikgestaltung zu berücksichtigen.

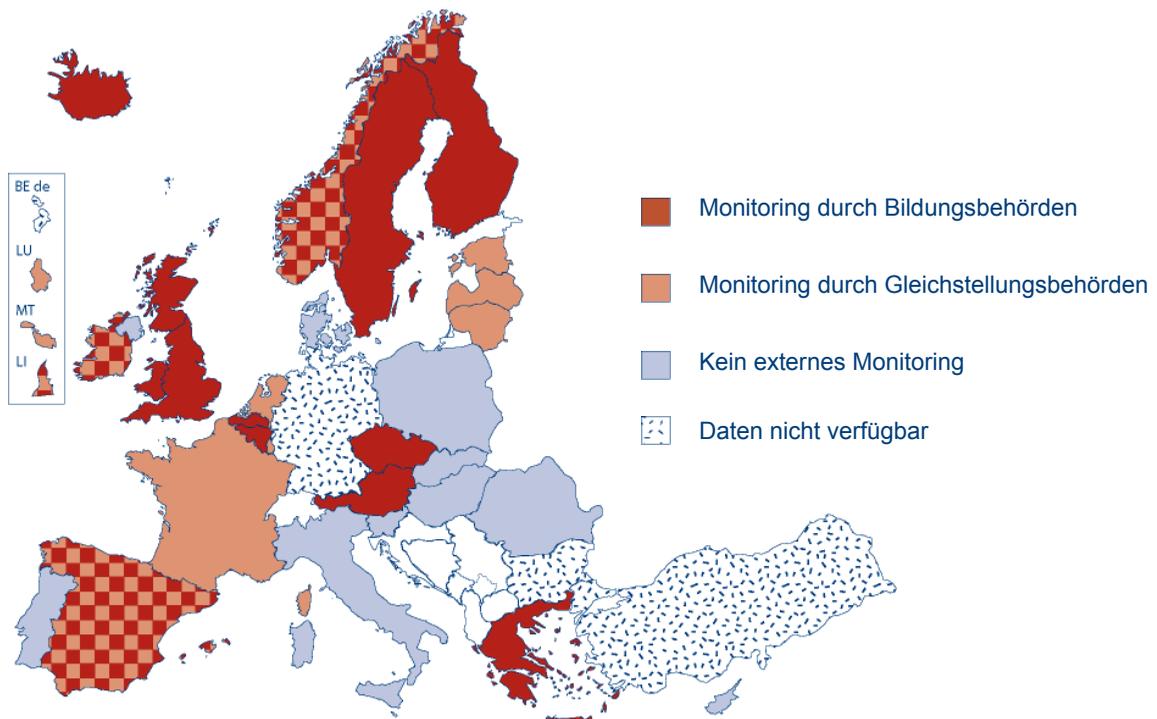
In **Österreich** wurde ein interministerieller Ausschusses für Gender Mainstreaming eingerichtet und ein Nationaler Aktionsplan entwickelt. Außerdem wurden drei Pilotprojekte zur Förderung der Umsetzung des Gender Mainstreaming auf Schulebene durchgeführt. Das erste Pilotprojekt wurde im Schuljahr 2001/02 zum Thema gendersensibles Verhalten im Unterricht durchgeführt. Auf der Grundlage der Ergebnisse dieses Projekts wurde ein Nachfolgeprojekt entwickelt und 2003 gestartet. Dieses zweite Projekt koordinierte die Unterstützungsmaßnahmen für einzelne Schulen und förderte die Vernetzung von Schulen. Im Anschluss daran wurde für das Schuljahr 2007/08 der Fonds für Genderkompetenz-Schulen (GeKoS) für 24 Schulen eingerichtet, um das Genderbewusstsein an Schulen zu fördern, die Genderkompetenz auszubauen und die Teilnahme an Projekten mit genderbezogenen Inhalten zu steigern.

Ein **Monitoring** der Umsetzung der Maßnahmen zur Geschlechtergleichstellung findet in den europäischen Staaten in der Regel hauptsächlich auf zwei Arten statt. Auf der einen Seite gibt es Monitoringverfahren, die in die allgemeine institutionelle Organisationsstruktur der Gleichstellungspolitik eingebunden sind. Anders gesagt: häufig sind die für die Chancengleichheit zuständigen Behörden auch dafür zuständig, die Umsetzung der Maßnahmen zur Gleichstellung der Geschlechter in Schulen zu überwachen. Zum Beispiel gibt es in Frankreich in jeder regionalen Behörde eine Amtsstelle für die Chancengleichheit von Mädchen und Jungen (*Mission académique pour l'égalité des chances entre les filles et les garçons*) und eine regionale Delegation für Frauenrechte und Gleichstellung (*Délégation régionale aux droits des femmes et à l'égalité*), die unter

anderem dafür zuständig sind, die Umsetzung der Maßnahmen auf der Ebene der Schulen zu überwachen und zu bewerten. Auf der anderen Seite können auch die Bildungsministerien oder die einschlägigen Schulaufsichtsdienste für die Überwachung der Umsetzung der Gleichstellungspolitik zuständig sein. Zum Beispiel überwacht in der Flämischen Gemeinschaft Belgiens die Schulaufsicht die Verwirklichung der lehrplanübergreifenden Ziele – und insbesondere der Gleichstellung der Geschlechter – in den Schulen und beurteilt, inwieweit die einzelnen Schulen diese Ziele wirksam umsetzen.

Abbildung 3.4 veranschaulicht, in welchen Staaten ein Monitoring der Umsetzung der Gleichstellungspolitik über einen oder mehrere der oben beschriebenen Wege stattfindet. Aus der Abbildung geht hervor, dass in vier Staaten eine Überwachung der Maßnahmen zur Gleichstellung der Geschlechter in Schulen über verschiedene Wege erfolgt. Zum Beispiel werden in Irland die Maßnahmen zur Gleichstellung der Geschlechter in der Bildung in der Regel von den für die Umsetzung des *National Development Plan* und der *National Women's Strategy* zuständigen Ausschüssen überwacht und bewertet, wohingegen für die Überwachung der Umsetzung des Gender Mainstreaming in Schulen das *Inspectorate of the Department of Education* (Aufsichtsstelle des Bildungsministeriums) zuständig ist.

Abbildung 3.4: Monitoring der Umsetzung der Maßnahmen zur Gleichstellung der Geschlechter im Bildungswesen, 2008/09



Quelle: Eurydice

Anmerkungen

Irland: Die Angaben wurden auf nationaler Ebene nicht verifiziert.

Vereinigtes Königreich: Öffentliche Einrichtungen sind verpflichtet, die Auswirkungen ihrer Maßnahmen auf die Gleichstellung der Geschlechter zu überwachen und hierfür geeignete Monitoring-Systeme einzurichten.

*

* *

Zusammenfassend können wir festhalten, dass die meisten europäischen Staaten sich mit dem Thema Ungleichheiten zwischen den Geschlechtern in der Bildung befassen. Große Unterschiede gibt es jedoch in der Art und im Umfang der rechtlichen und politischen Rahmenvorgaben. Die Bandbreite reicht hier von der vollständigen Abwesenheit von politischen Maßnahmen bis hin zur Definition eines breiten Spektrums von Problembereichen. Hinzu kommt, dass die Staaten zwar eine Vielzahl an politischen Einzelmaßnahmen umgesetzt haben, es häufig jedoch an einer übergeordneten Gesamtstrategie fehlt. Genauer gesagt: obwohl fast alle Staaten die Absicht erklärt haben, Frauen und Männern gleiche Chancen zu bieten, haben nur wenige Staaten explizit das Ziel formuliert, die Chancengleichheit in Bezug auf die Bildungsergebnisse zu verwirklichen, und nur wenige Staaten haben die Gender-Mainstreaming-Strategie im Bildungsbereich erfolgreich umgesetzt. Die Liste der potenziellen politischen Maßnahmen, die auf eine Veränderung der traditionellen Geschlechterrollen und -stereotype abzielen, ist lang, aber erst wenige Staaten haben damit begonnen, viele dieser Maßnahmen auch konkret umzusetzen. In den folgenden Kapiteln wird näher ausgeführt, welche konkreten politischen Maßnahmen die europäischen Staaten ergriffen haben, um die Ungleichheiten zwischen den Geschlechtern im Bildungsbereich abzubauen.

KAPITEL 4: GESCHLECHTERGLEICHSTELLUNG UND SCHULORGANISATION – LEHRPLÄNE, BILDUNGS- UND BERUFSORIENTIERUNG UND SCHULKLIMA

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit verschiedenen Aspekten der Schulorganisation aus einer Genderperspektive. Abschnitt 4.1 geht der Frage nach, inwieweit das Thema Gender in den offiziellen Lehrplänen der europäischen Staaten berücksichtigt wird, wie Genderthemen in den Lehrplänen im Einzelnen angesprochen werden, und ob Schulen und Lehrern Materialien für den gendersensiblen Unterricht an die Hand gegeben werden. Außerdem wird eruiert, ob Sexualerziehung und Beziehungserziehung Bestandteil der Lehrpläne sind. Abschnitt 4.2 untersucht, ob es in den europäischen Staaten gendersensible Berufsorientierungsangebote gibt. In Abschnitt 4.3 wird festgestellt, inwieweit die Genderperspektive bei der Herstellung und Evaluierung von Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien berücksichtigt wird. Und in den Abschnitten 4.4 und 4.5 wird analysiert, inwieweit die europäischen Staaten Aspekte im Zusammenhang mit dem Schulklima und der Einbeziehung der Eltern in die Gleichstellungsarbeit thematisieren.

4.1. Das Thema Gender in den Lehrplänen

Die meisten Staaten geben an, dass sie das Thema Gender in ihren Lehrplänen berücksichtigen. In welcher Form und in welchem Umfang der Genderaspekt in den Lehrplänen berücksichtigt wird, variiert allerdings je nach Staat, und ist häufig von Entscheidungen abhängig, die auf der Ebene der Einzelschulen und letztlich von den einzelnen Lehrern getroffen werden. In den Staaten, in denen es nationale bildungspolitische Vorgaben zu Genderfragen gibt, sind dabei auch diese entsprechend zu berücksichtigen.

Wie in Kapitel 3 erwähnt, gehört die Gleichstellung der Geschlechter in mehreren Staaten zu den übergeordneten Prinzipien der Lehrpläne. Das bedeutet, der Gleichstellungsgedanke sollte das gesamte Curriculum durchdringen und in allen Fächern und Bereichen der Lehrpläne berücksichtigt werden. Hierauf verweisen insbesondere Malta, Österreich, Finnland, Schweden, Liechtenstein und Norwegen.

Im **Malta** wird im nationalen Kerncurriculum darauf hingewiesen, dass die „Gleichstellung der Geschlechter kein Thema ist, das die Schulen isoliert oder ausschließlich in einem bestimmten Unterrichtsfach behandeln sollten. Die Gleichstellung sollte ein fächerübergreifendes Thema darstellen, auf das die Lehrer in ihren jeweiligen Unterrichtsfächern eingehen, wobei sie Vorurteile problematisieren und geschlechterintegrative Alternativen propagieren“.

Aber auch Staaten, in denen das Gender Mainstreaming nicht explizit als übergeordnetes Prinzip der Lehrplangestaltung genannt wird, berichten, dass Gender-Aspekte in den Lehrplänen berücksichtigt werden. In den meisten Fällen wird Gender als Unterrichtsgegenstand in einzelnen Fächern oder im Rahmen von fächerübergreifenden Themen wie Gesellschaftswissenschaften, Demokratieerziehung, Ethik, Geschichte, Sprachen oder Hauswirtschaft behandelt.

In **Spanien** werden im Kerncurriculum für die Primarbildung im Bereich Demokratieerziehung die folgenden Aspekte genannt: Erkennen von Geschlechterunterschieden, Identifikation von Ungleichheiten zwischen Männern und Frauen, Förderung der Gleichberechtigung von Männern und Frauen in der Familie, in sozialen Bereichen und am Arbeitsplatz. Im Sekundarbereich I

beinhaltet dies die kritische Bewertung der Arbeitsteilung in der Gesellschaft und zwischen den Geschlechtern, sexistischen Vorurteilen und das Thema Frauenarmut.

In **Frankreich** wird in der gemeinsamen Wissensbasis „Alles, was du am Ende der Pflichtschulbildung wissen musst“ erklärt, zu den Sozial- und staatsbürgerlichen Kompetenzen, die sich alle Schüler in der Primarschule aneignen müssen, gehört der „Respekt für das andere Geschlecht“. Es wird ausgeführt, dass die Schüler in der Lage sein müssen, sich eine eigene Meinung zu bilden, diese zu vertreten und zu begründen (im Bewusstsein des Einflusses von emotionalen Identifikationen, Vorurteilen oder Stereotypen).

Auch die Lehrpläne für den Geschichtsunterricht leisten einen wichtigen Beitrag zur Bekämpfung von Stereotypisierungen und zur Förderung der Gleichstellung von Mädchen und Jungen.

In relativ vielen Staaten verfügen die Schulen allerdings über weit reichende Entscheidungsbefugnisse hinsichtlich der Festlegung der Lehrplaninhalte, die über die verbindlichen Mindestlehrpläne oder die gemeinsamen Lernziele hinausgehen (siehe Eurydice 2008b). Damit haben die einzelnen Lehrpersonen und Schulleiter in diesen Staaten einen großen Einfluss darauf, inwieweit die Genderperspektive in diesen Bereichen berücksichtigt wird.

Die Auseinandersetzung mit Genderthemen ist kein explizites Ziel der Lehrpläne in Belgien (Französische Gemeinschaft), Estland, Italien, Ungarn, Lettland, Polen, Portugal, Rumänien und Slowenien (außer für den Elementarbereich). In Zypern wird die Genderdimension als ein Parameter genannt, der in den reformierten Schullehrplänen Berücksichtigung finden wird.

Das Thema Gender ist damit als Unterrichtsinhalt relativ häufig Bestandteil der Lehrpläne. Hingegen wurde offenbar erst in rund einem Drittel der Staaten auch das Konzept des **gendersensiblen Unterrichts** allgemein eingeführt, und diesbezügliche Leitlinien für Schulen und/oder Lehrpersonen wurden bisher nur selten herausgegeben. In den Staaten, die Leitlinien und Materialien zur gendersensiblen Pädagogik herausgegeben haben, wurden diese nur zum Teil von Regierungsorganen, häufiger aber von NGO oder zumindest in Zusammenarbeit mit diesen entwickelt.

In der **Flämischen Gemeinschaft Belgiens** wurde ein Handbuch (Gen-BaSec) für Schulen entwickelt, die eine gut durchdachte Genderpolitik umsetzen wollen. Das Handbuch deckt zahlreiche Bildungsaspekte ab, und liefert Vorschläge und Denkanstöße für neue Entwicklungen und bewährte Praktiken. Es bietet Ratschläge für die Lehrer-Schüler-Interaktion und Strategien für die Arbeit von Gender-Coaches, die helfen können, das Schulpersonal stärker für Genderaspekte zu sensibilisieren. Das Handbuch umfasst außerdem einen Überblick über Forschungsergebnisse, ein Spiel sowie eine Übersicht über die existierenden Hilfsmittel (DBO2008).

In der **Tschechischen Republik** veröffentlichte die NGO Open Society im Jahr 2006 ein Handbuch für Lehrende und Studierende an erziehungswissenschaftlichen Fakultäten. Darin werden Aspekte der potenziellen Geschlechterstereotypisierung in verschiedenen Bereichen des Schullebens beschrieben (Smetáčková 2006). Im Rahmen des Projekts „Chancengleichheit für Männer und Frauen in der Bildungspraxis“ wurde im Jahr 2007 ein Handbuch für Lehrer an Primar- und Sekundarschulen mit dem Titel „Gendersensible Bildung – Wo soll man ansetzen?“ veröffentlicht (Babanová & Miškolci 2007). Das Projekt wurde durch den Europäischen Sozialfonds sowie aus staatlichen Mitteln gefördert. Beide Veröffentlichungen sind online verfügbar.

Der **Dänische** Minister für Gleichstellung der Geschlechter hat 2008 einen Leitfaden mit Vorschlägen für die Genderarbeit im Kindergarten herausgegeben.

In **Irland** wurden im Rahmen der Projekte *Equal Measures* und *eQuality Measures* Materialien für den gleichstellungsorientierten Unterricht, so genannte *Resource packs*, für die Schulen ausgearbeitet. Diese beinhalten Unterrichtsmodelle und konkrete Beispiele, die zeigen, wie die Perspektiven, Interessen und Erfahrungen von sowohl Jungen als auch Mädchen im Unterricht in den einzelnen Fächern berücksichtigt werden können.

In **Italien** kündigte der Minister für Chancengleichheit im Jahr 2008 an, dass Fördermittel für Schulen im Sekundarbereich II bereitgestellt werden sollen, die Projektvorschläge für Unterrichtsmodule zum Thema Geschlechterunterschiede einreichen. Die Italienische Gesellschaft der Historikerinnen (*Società Italiana delle Storiche*) hat ebenfalls konkrete Vorschläge für die Berücksichtigung der Genderperspektive im Geschichtsunterricht ausgearbeitet.

In **Litauen** wird in dem überarbeiteten Rahmenlehrplan (2008) für den Primarbereich und den Sekundarbereich I in Bezug auf die Gestaltung des Unterrichts im Bereich Schreibenlernen darauf hingewiesen, dass bei der Auswahl der Aufgaben und Themen darauf zu achten ist, dass die Interessen von Mädchen und Jungen berücksichtigt werden. Im Bereich Lesenlernen sollten die Lehrpersonen die unterschiedlichen Lesebedürfnisse von Jungen und Mädchen berücksichtigen und insbesondere auch Texte zu verwenden, die von den Schülern vorgeschlagen werden.

In **Österreich** wurden im Rahmen der Maßnahmen zur Umsetzung des Unterrichtsprinzips „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ und des didaktischen Grundsatzes „Bewusste Koedukation“ verschiedene Materialien zur Förderung des gendersensiblen Unterrichts veröffentlicht, darunter insbesondere auch Informationsmaterialien für Lehrpersonen.

In **Polen** hat der Verein „Towards the Girls“ Unterrichtsmaterialien entwickelt, um Lehrern zu helfen, Gleichstellungsthemen in den Unterricht an gymnasialen Schulen im Sekundarbereich I und II zu integrieren. Im Januar 2008 wurde das Handbuch „Gleichstellung in der Schule – Diskriminierungsfreie Bildung“ herausgegeben, in dem verschiedene Gleichstellungsthemen erörtert werden und auch konkrete Beispiele für gleichstellungsorientierte Unterrichtsangebote für Kinder und Jugendliche gegeben werden. Das Handbuch enthält Informationen, Ratschläge, Leitlinien und Übungen für Lehrpersonen, und geht insbesondere ein auf verschiedene Aspekte der Themen Gleichstellung der Geschlechter und Bekämpfung von Diskriminierung aufgrund des Geschlechts.

In **Rumänien** führt das Institut für Erziehungswissenschaften in Zusammenarbeit mit der UNICEF Rumänien ein Projekt zur Genderdimension in der Bildung durch. Im Rahmen dieses Projekts wurden im Jahr 2006 verschiedene Materialien, darunter Leitfäden und Handbücher, veröffentlicht und ins Internet gestellt. Diese werden insbesondere in dem Trainingsprogramm für Schulinspektoren eingesetzt, das Ausbildungsangebot im Bereich neue Unterrichtsmethoden auf der regionalen Ebene koordinieren. Darüber hinaus steht den Lehrpersonen ein „Kompendium für die Genderdimension in der Bildung“ zur Verfügung, das neben speziellen Hilfsmitteln für die Selbstevaluation und die Evaluation von Bildungseinrichtungen unter Berücksichtigung von Genderkriterien auch Indikatoren für die Evaluierung von Schulbüchern aus der Genderperspektive bereitstellt. Das Kompendium enthält außerdem ein Glossar mit Definitionen für die wichtigsten Begriffe im Bereich Gender und Bildung.

In **Schweden** soll der neu einberufene Ausschuss für die Gleichstellung der Geschlechter in der Schule Seminare organisieren und Informationen über die Ergebnisse dieser Seminare verbreiten, und insbesondere über Methoden, die eingesetzt werden können, um traditionelle geschlechtsspezifische Muster und Geschlechterrollen in der Schule aufzubrechen und abzubauen.

In **Finnland**, wo die Schulen im Sekundarbereich II verpflichtet sind, einen Geschlechtergleichstellungsplan aufzustellen, wurde ein neuer Leitfaden zur Erstellung des Gleichstellungsplans herausgegeben. Der Leitfaden bietet den Schulen Hilfestellung bei der Ausarbeitung der Gleichstellungspläne und Argumente für die Wichtigkeit von Unterrichtsmethoden und Lernumgebungen, in der Jungen und Mädchen gleichermaßen gefördert werden.

Im **Vereinigten Königreich (England)** bietet die *Equality and Human Rights Commission* (EHRC) den Schulen Hilfestellung bei der Umsetzung der *Gender Equality Duty*. Insbesondere wird den Schulen im Primarbereich und im Sekundarbereich geraten, die Maßnahmen zur Beseitigung von Stereotypisierungen auf alle Aspekte der Lehrpläne anzuwenden, insbesondere auf die Bereiche Bildungs- und Berufsorientierung, arbeitsbezogenes Lernen, Staatsbürgerkunde, Persönlichkeitsbildung, Sozial- und Gesundheitserziehung. In **Nordirland** hat die *Equality Commission* Materialien herausgegeben, in denen Lehrpersonen und Bildungs- und Berufsberatern Tipps gegeben werden, wie sie dazu beitragen können, Genderbarrieren abzubauen.

In **Liechtenstein** hat die Stabsstelle Gleichstellungsbüro in Zusammenarbeit mit dem Schulamt im Jahr 2004 einen neuen „Medienkoffer“ für Lehrpersonen herausgegeben, der konkrete Unterrichtsmaterialien für einen geschlechtergerechten Unterricht sowie Materialien zur Reflexion des eigenen Rollenverhaltens und der eigenen Rollenerwartungen enthält.

Demnach gibt es in einigen Staaten inzwischen Ansätze, die Themen Gender und Gleichstellung der Geschlechter als Unterrichts- oder als fächerübergreifende Lerninhalte in die Lehrpläne aufzunehmen. Weniger Beachtung findet allerdings nach wie vor die Entwicklung von geeigneten Unterrichts-

Methoden und Leitlinien für einen geschlechtergerechten Unterricht, die erheblich dazu beitragen könnten, die Geschlechterstereotypisierung, die sich in den Interessen und im Lernverhalten der Schüler niederschlägt, abzubauen.

4.1.1. Sexuallerziehung und Beziehungserziehung

Gegenstand der Lernbereiche Sexuallerziehung und Beziehungserziehung sind in der Regel die biologischen und emotionalen Aspekte von Sexualität, und insbesondere die folgenden Inhalte und Themen: Wissen über sexuelle Gesundheit und verantwortungsvolles Sexualverhalten, unterschiedliche sexuelle Orientierungen, Fortpflanzung beim Menschen, Verhütung, Schwangerschaft und Geburt. Außerdem werden für diese Lernbereiche Lernziele definiert wie Respekt gegenüber Anderen, Toleranz und Sensibilisierung der Schüler für bestimmte Aspekte von Sozialverhalten in intimen Beziehungen. Diese Lerninhalte sind einerseits wichtiger Bestandteil der Erziehung der Schüler zu verantwortungsbewussten Mitgliedern der Gesellschaft, und tragen zum anderen insbesondere auch zu einem besseren Verständnis der Genderthematik bei.

Beide Lernbereiche sind fester Bestandteil der Lehrpläne fast aller europäischen Staaten, mit Ausnahme von Belgien (Französische Gemeinschaft) und Zypern.

In der Französischen Gemeinschaft Belgiens gibt es kein einheitliches Programm für die Sexuallerziehung. Den Schulen steht es jedoch frei, das Fach Sexuallerziehung in ihren Schulplan aufzunehmen. Sie sind dann auch verpflichtet, einen entsprechenden Unterricht anzubieten. In Zypern wurde die Sexuallerziehung zunächst im Rahmen eines Schulversuchs in der dritten Jahrgangsstufe des *Gymnasium* (Schüler im Alter von 14 Jahren) eingeführt und soll künftig dann an allen öffentlichen *Gymnasien* angeboten werden.

Im Vereinigten Königreich (England) wird die Sexual- und Beziehungserziehung im Jahr 2011 zum obligatorischen Bestandteil der Lehrpläne für den Primarbereich.

Abbildung 4.1: Sexuallerziehung und Beziehungserziehung als Bestandteil der Lehrpläne, 2008/09

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
ISCED 1			●		●	●	⊗	●	●	●	⊗	●	●		⊗	●	●	●
ISCED 2	⊗	:	●	:	●	●	●	●	●	●	●	●	●	⊗	●	●	●	●
ISCED 3			●		●	●	●	●	●	●	●	●	●		●	●	●	●

	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG	UK-WLS	UK-NIR	UK-SCT	IS	LI	NO	TR
ISCED 1	⊗	●	●	●	⊗	●	●	⊗	●	●	⊗	⊗	●	⊗	●	●	●	
ISCED 2	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	:
ISCED 3	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	

● Sexual- und Beziehungserziehung ist Bestandteil der Lehrpläne : Daten nicht verfügbar
 ⊗ Sexuallerziehung und Beziehungserziehung sind nicht Bestandteil der Lehrpläne

Quelle: Eurydice

Anmerkungen

Irland: Die Angaben wurden auf nationaler Ebene nicht verifiziert.

Slowenien: Auf der Stufe ISCED 1 wird nur Beziehungserziehung und noch keine Sexualerziehung angeboten.

Vereinigtes Königreich (ENG/WLS): Im Primarbereich entscheiden die einzelnen Schulen, inwieweit sie die Sexualerziehung das Curriculum aufnehmen. Die Schulen sind verpflichtet, ein schriftliches Konzept zur Sexualerziehung für die Inspektion bereit zu halten.

Vereinigtes Königreich (NIR): Die obigen Angaben beziehen sich auf das überarbeitete Curriculum, das seit Beginn des Schuljahres 2007/08 und über einen Zeitraum von 3 Jahren schrittweise eingeführt wird. In der Übergangsphase (bis die Einführung des neuen Lehrpläne vollständig abgeschlossen ist) entscheiden noch die Einzelschulen, ob sie Sexualerziehung anbieten. Sie sind verpflichtet, ein schriftliches Konzept zur Sexualerziehung für die Inspektion bereit zu halten.

Mehr als die Hälfte der Staaten haben die Sexualerziehung und Beziehungserziehung in die Lehrpläne für alle drei Ebenen der Schulbildung (Primarbereich, Sekundarbereich I und Sekundarbereich II) aufgenommen, allerdings nicht immer als Pflichtgegenstand. In den übrigen Staaten werden diese Unterrichtsinhalte nur auf den ISCED-Stufen 2 und 3 behandelt. In den meisten Fällen sind sie Bestandteil des Unterrichts in den Fächern Biologie und Gesundheitserziehung. Zum Teil werden die Unterrichtsinhalte Sexualerziehung und Beziehungserziehung – wie andere Genderthemen – auch in den Unterricht im Bereich Staatsbürgerkunde/Ethik oder Sozialerziehung oder in fächerübergreifende Themen eingebunden. In Polen wird die Sexualerziehung ab dem Schuljahr 2009/10 an den Schulen im Sekundarbereich I als eigenständiges Unterrichtsfach eingeführt.

Die biologischen Aspekte der Sexualerziehung sind in der Regel Bestandteil der verbindlichen Lehrplaninhalte. Im Vereinigten Königreich können die Eltern ihre Kinder von der Teilnahme am Unterricht in Sexualerziehung bzw. an einzelnen Inhalten dieses Unterrichts befreien lassen, mit Ausnahme der biologischen Unterrichtsinhalte Entwicklungsbiologie des Menschen und Fortpflanzung. In Polen ist die Situation ähnlich.

Im **Vereinigten Königreich (England)** kündigte die Regierung im Jahr 2008 ihre Absicht an, die Sexual- und Beziehungserziehung als Pflichtgegenstand in die Lehrpläne für den Primarbereich aufzunehmen. Ziel dieser Lehrplanänderung, die 2011 in Kraft tritt, ist es, das Angebot und die Qualität der Sexual- und Beziehungserziehung an den Schulen im Primarbereich zu verbessern. Derzeit ist dieses Angebot Gegenstand von Regierungsempfehlungen, aber für die Schulen nicht verpflichtend. Das Recht der Eltern, ihre Kinder von der Sexualerziehung freistellen zu lassen, das nur von sehr wenigen Familien in Anspruch genommen wird, wird beibehalten, wird künftig aber nicht mehr für 15-Jährige in der letzten Jahrgangsstufe der Bildung im Rahmen der Schulpflicht gelten.

Damit sind die Sexualerziehung und Beziehungserziehung in den europäischen Lehrplänen relativ gut vertreten. In den meisten Staaten sind auch die Lehrplan- oder Lernziele für diesen Lernbereich ziemlich präzise definiert. Die genauen Inhalte der Sexual- und Beziehungserziehung können allerdings zum Teil variieren, da in vielen Staaten die Schulen/Lehrpersonen selbst entscheiden, welche Lehr- und Lernmaterialien sie hierfür einsetzen. In einigen Staaten wurden auf der zentralen Ebene Maßnahmen ergriffen, um für diese Lernbereiche eigene Lehrmaterialien bereitzustellen.

In **Irland** wurden 2009 unter dem Titel *Talking Relationships, Understanding Sexuality* Lehr- und Lernmaterialien für den Sexual- und Beziehungsunterricht für Schüler im Alter von 15 bis 18 Jahren herausgegeben, die das Ministerium für Bildung und Wissenschaft, der *Health Service Executive* und die *Crisis Pregnancy Agency* gemeinsam erarbeitet haben.

In **Frankreich** hat das Ministerium Unterlagen zur Sexualerziehung in der Schule entwickelt und 2008 herausgegeben, dabei handelt es sich um einen Leitfaden für Lehrer an Schulen im Sekundarbereich I und II.

In den **Niederlanden** wurden mit Zuschüssen des Ministeriums für Bildung, Kultur und Wissenschaften Lernmaterialien für die Sexualerziehung für Schüler an Schulen im Primarbereich entwickelt.

In **Norwegen** arbeitet das Direktorat für Allgemeine und berufliche Bildung derzeit einen Leitfaden aus, der Lehrern bei der Planung und Durchführung des Unterrichts in Sexualerziehung gemäß den Vorgaben der Lehrpläne und den Best-Practice-Kriterien helfen soll.

Einige Staaten (Italien, Ungarn und Slowenien) berichten, dass das Unterrichtsangebot der Schulen im Bereich Sexual- und Beziehungserziehung nach wie vor sehr ineffektiv ist. Sie führen dies vor allem darauf zurück, dass einerseits weit reichende Entscheidungsfreiheiten in der Wahl der Unterrichtsmittel und -methoden bestehen, es andererseits aber keine guten nationalen Begleitmaterialien für den Unterricht in diesen Lernbereichen gibt. Hinzu kommt, dass viele Fächer, in denen einzelne Aspekte der Sexualerziehung und der Beziehungserziehung behandelt werden, Wahlfächer sind.

4.2. Berufsorientierungsmaßnahmen und traditionelle Entscheidungsmuster in der Berufswahl

Die Statistiken zum Verbleib von Schulabgängern in Europa zeigen, dass viele junge Menschen bei der Berufswahl nach wie vor geschlechterstereotype Entscheidungen treffen (siehe Kapitel 8, Abschnitt 1 – Horizontale Segregation).

In vielen Staaten sind die Schulbesuchsquoten von Jungen und Mädchen im Bereich der Pflichtschulbildung und selbst im Sekundarbereich II annähernd gleich. Allerdings gibt es deutliche Unterschiede in der Geschlechterverteilung auf die verschiedenen Schultypen, Bildungsgänge oder Bildungswege, wenn entsprechende Wahlmöglichkeiten bestehen. In aller Regel ist in diesem Fall der Jungenanteil in den beruflichen Bildungszweigen höher (siehe Eurydice 2009a, Abbildung C9).

Die Verteilung der Schülerinnen und Schüler der berufsbildenden Schulen auf die verschiedenen Berufszweige und die Verteilung der weiblichen und männlichen Schüler an Schulen im allgemein bildenden Sekundarbereich auf die verschiedenen Fachbereiche entspricht in der Regel den traditionellen Geschlechterrollen.

In **Belgien (Flämische Gemeinschaft)** sind in der künstlerischen Sekundarbildung fast zwei von drei Schülern weiblich, Tendenz steigend.

In **Spanien** wurde kürzlich ein Bericht veröffentlicht, demzufolge es im Bereich der mittleren beruflichen Bildung einige Bildungsgänge gibt, die (fast) ausschließlich von Frauen besucht werden, insbesondere in den Bereichen Gesundheit, Körperpflege und Textiles mit einem Frauenanteil von mehr als 90 %. Auf der anderen Seite sind in den Bildungsgängen, die auf Berufe im Automobilsektor oder in den Bereichen Elektronik und Informatik vorbereiten, zum Teil bis zu 80 % der Schüler männlich (IFIIE & Instituto de la Mujer 2009).

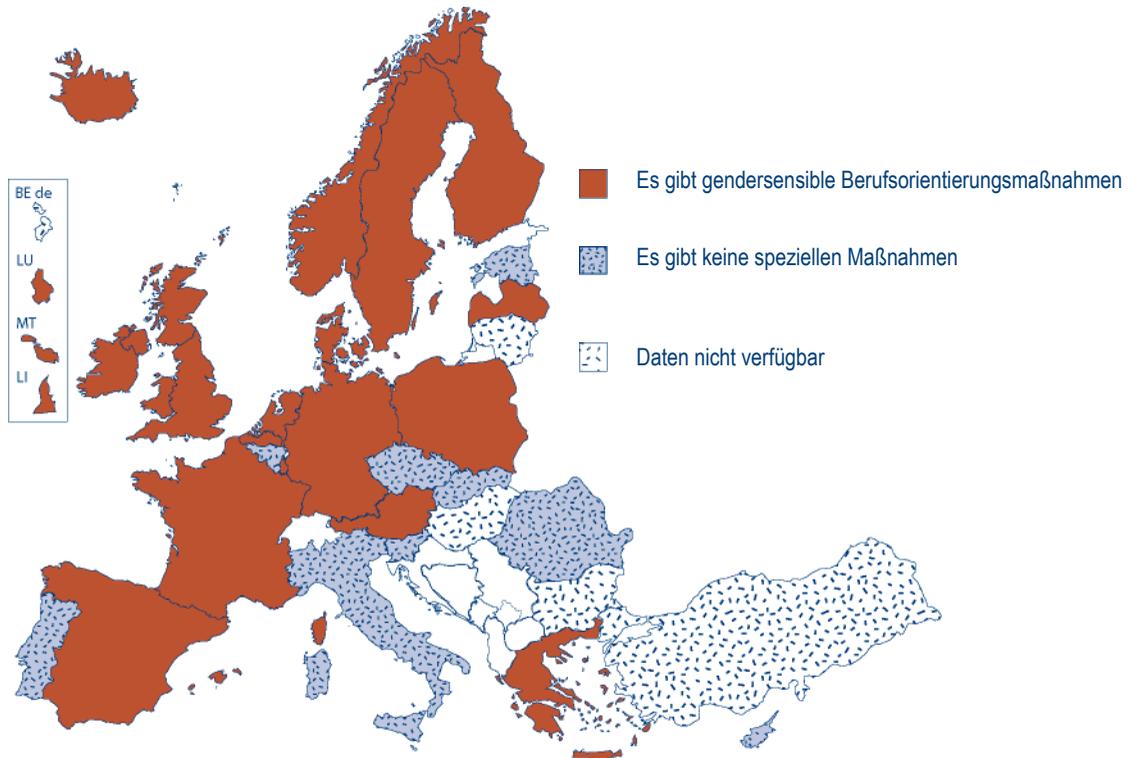
In **Frankreich** ist der Mädchenanteil in einigen Spezialisierungen zum Beispiel in den Bereichen Büro und Sekretariat, Gesundheit und Sozialpflege sowie Friseurhandwerk/Schönheitspflege/persönliche Dienstleistungen (mit rund 95 %) extrem hoch, in anderen Bereichen wie Konstruktion/Bauwesen/Tischlerei oder Technik (Maschinenbau/Elektrik /Elektronik) hingegen (mit weniger als 7 %) extrem niedrig. Im Zeitraum 2000 bis 2007 hat allmählich eine leichte Annäherung der Werte stattgefunden (DEPP/DVE 2008, S. 39).

In **Italien** sind Mädchen an den akademischen Schulen im Sekundarbereich insbesondere in den pädagogischen und sozialwissenschaftlichen Bildungsgängen (85 %) sowie an den Kunstschulen (67 %) stärker vertreten, die Jungen hingegen (mit einem Anteil von 65,8 %) an den technischen Schulen (Bezugsjahr: 2006/07 – ISTAT 2009).

In **Schweden** geht aus einem jüngeren Bericht des *Equality Survey* (SOU 2005) hervor, dass in nur 25 % aller Bildungsgänge auf ISCED-Stufe 3 die Geschlechterverteilung annähernd ausgewogen ist (das heißt, die Anteile der männlichen und weiblichen Schüler bewegen sich jeweils zwischen 40 und 60 %). Demnach gibt es eine ausgewogene Geschlechterverteilung nur in drei der 17 nationalen Bildungsgänge auf dieser Bildungsebene.

Daher wurde betont, dass es notwendig ist, dass das Thema geschlechtsspezifische Berufswahl in der Berufsberatung angesprochen wird, und dass Bildungs- und Berufsberater mehr Genderbewusstsein entwickeln, damit sie besser in der Lage sind, die in den Schulkulturen sowie in den Köpfen der Schüler und Studierenden und Arbeitgeber bestehenden Stereotypisierungen in Frage zu stellen (siehe Kapitel 4).

Abbildung 4.2: Spezielle Berufsorientierungsmaßnahmen zum Abbau von traditionellen Entscheidungsmustern in der Berufswahl in Europa, 2008/09



Quelle: Eurydice

Anmerkungen

Irland: Die Angaben wurden auf nationaler Ebene nicht verifiziert.

Die geschlechtssensible Bildungsberatung und Berufsorientierung steht zwar in vielen Staaten ganz oben auf der Agenda der gleichstellungspolitischen Maßnahmen (siehe Kapitel 3), wird aber derzeit erst in der Hälfte der europäischen Staaten angeboten. In den übrigen Staaten werden zwar allgemeine Berufsberatungsangebote bereitgestellt, diese berücksichtigen aber nicht unbedingt die Genderperspektive.

Eine gendersensible Bildungs- und Berufsorientierung wird vor allem auf der Ebene des Sekundarbereichs I und II angeboten; in der Mehrheit der Staaten gilt dies auch in Bezug auf das Berufsberatungsangebot insgesamt (siehe Eurydice 2009c).

Die derzeit bestehenden gendersensiblen Beratungs- und Orientierungsmaßnahmen richten sich in der Regel häufiger an Mädchen als an Jungen. Oftmals handelt es sich dabei um kleinere Projekte.

Ziel dieser Maßnahmen ist es, traditionelle Entscheidungsmuster in der Fächer- und Berufswahl aufzubrechen, und insbesondere Mädchen zu helfen, Berufe und Bildungswege im technischen und naturwissenschaftlichen Bereich einzuschlagen. Einige Staaten (Belgien (Flämische Gemeinschaft), Deutschland, Luxemburg, Österreich und Polen) organisieren in diesem Zusammenhang so genannte „Mädchentage“, an denen Mädchen eingeladen werden, Unternehmen und Forschungseinrichtungen zu besichtigen. Ziel dieser Veranstaltung ist es, Mädchen an Berufe und berufliche Perspektiven im technischen Bereich heranzuführen, zu denen sie aufgrund der traditionellen Rollenvorstellungen sonst in der Regel keinen Zugang finden. Dabei werden sie von Mentoren begleitet, die sie über Ausbildungs- und Zulassungsbedingungen und/oder über Studienmöglichkeiten informieren.

In **Irland** gibt es eine Reihe von Initiativen zur Förderung von unkonventionellen Fächer- und Berufswahlentscheidungen bei Mädchen. Zum Beispiel werden verschiedene Praxisforschungsprojekte in Schulen durchgeführt (*Girls into Technology, Physics/Chemistry Project*), und es wurde ein Video produziert, das interessierte Schülerinnen ermutigen soll, sich für einen Beruf im Bereich Naturwissenschaften, Ingenieurwesen und Technik (*Science, Engineering and Technology – SET*) zu entscheiden. Das Video enthält Interviews mit jungen Frauen, die sich dazu entschlossen haben, einen Beruf im SET-Sektor zu ergreifen, und zeigt, wie viele interessante und aufregende Berufe es in diesem Bereich gibt. Auch die DVD, die im Rahmen des Projekts *„eQuality Measures“* erstellt wurde, enthält einen Abschnitt, der sich an Bildungs- und Berufsberaterinnen und Schülerinnen richtet.

In **Frankreich** organisieren im Rahmen der *Carrefours des métiers* (Berufsinformationstage) viele Schulen im Sekundarbereich in Zusammenarbeit mit Informations- und Berufsberatungseinrichtungen und unter Beteiligung von zahlreichen Partnern aus der Berufspraxis Informationsveranstaltungen für Schüler und Eltern über Berufe und berufliche Bildungswege. An diesen Veranstaltungen beteiligen sich insbesondere auch Vereinigungen, deren Aktivitäten darauf ausgerichtet sind, Mädchen und Frauen zu ermutigen, eine berufliche Laufbahn im naturwissenschaftlichen Bereich einzuschlagen, oder eine Ausbildung an einer *Grande École* aufzunehmen.

In den **Niederlanden** gibt es verschiedene Bemühungen, Mädchen dafür zu gewinnen, technische Bildungs- und Berufswege einzuschlagen. Einen wichtigen Beitrag hierzu leistet das Programm *Meisjes en Techniek* (Mädchen und Technik), das von der *Platform Beta Techniek* durchgeführt und vom Ministerium für Bildung, Kultur und Naturwissenschaften gefördert wird. An diesem Programm nehmen rund 30 % der Sekundar- und Berufsschulen teil.

In **Österreich** soll das Projekt mit dem Titel *„MUT! – Mädchen und Technik“* insbesondere dazu beitragen, den Mädchen- und Frauenanteil in technischen und handwerklichen Berufen zu erhöhen. Schwerpunktthema des Projekts ist die geschlechtssensible Berufsorientierung. MUT richtet sich in erster Linie an Mädchen an Schulen im Sekundarbereich I, die sich entscheiden müssen, welche Schule sie ab dem Alter von 14 Jahren besuchen wollen, oder die überlegen, eine Lehrausbildung anzufangen.

In **Schweden** können Kommunen, die im Rahmen von speziellen Sommerkursen Technikunterricht für Mädchen anbieten, einen besonderen staatlichen Zuschuss erhalten. Ziel dieser Maßnahme ist es, Mädchen zu helfen, sich für einen technischen Bildungsgang zu entscheiden. Vorrangig gefördert werden Sommerkurse, in denen die naturwissenschaftlichen und technischen Themen in einen breiteren (kulturellen, gesellschaftlichen, umweltbezogenen und historischen) Zusammenhang gestellt werden.

In **Norwegen** besteht eine der Prioritäten des Aktionsplans für die Gleichstellung der Geschlechter im Bereich der frühkindlichen Bildung und Erziehung und der grundlegenden Bildung 2008-2010 darin, eine ausgewogenere Geschlechterverteilung in der Bildungs- und Berufswahl zu erreichen. Zentrale Themen sind hier die berufliche und berufsbezogene Bildung sowie die Anwerbung von weiblichen Schülern für Studiengänge im naturwissenschaftlichen Bereich.

Projekte, die sich insbesondere mit weiblichen Rollenbildern auseinandersetzen, gibt es in Belgien (Flämische Gemeinschaft), Spanien, Irland, Malta, den Niederlanden, Schweden und im Vereinigten Königreich (Schottland).

Zum Teil, aber verhältnismäßig selten, werden auch Maßnahmen ergriffen, um Jungen zu ermutigen, nicht-traditionelle Berufe zu ergreifen.

In **Irland** hat das Ministerium für Bildung und Wissenschaft ein Programm entwickelt, das sich speziell an männliche Schüler im Alter von 15 bis 18 Jahren richtet. In diesem Programm mit dem Titel *Exploring Masculinities* werden männliche Rollenbilder in Frage gestellt, wobei neben gesellschaftlichen und persönlichen Themen auch Fragen im Zusammenhang mit der Fächer- und Berufswahl angesprochen werden.

In **Malta** arbeitet seit 2006 das Referat Geschlechtergleichstellung der Gesellschaft für Arbeit und Ausbildung mit der Abteilung für Bildung an einem speziellen Bildungsprojekt zusammen. Im Rahmen dieses Projekts werden Sekundarschulen ausgesucht, deren Schüler der vierten Jahrgangsstufe an einem Training teilnehmen dürfen, das sich mit Themen wie Selbstbewusstsein, Empowerment, Selbstwertgefühl und Gleichstellung der Geschlechter auseinandersetzt. An einer Trainingseinheit nehmen jeweils Schülerinnen und Schüler einer Jungen- und einer Mädchenschule gemeinsam teil. Das Training umfasst Team- und Motivationsspiele, Diskussionen und Rollenspiele, außerdem werden jeweils „Rollenvorbilder“ eingeladen, die den Schülern aus ihrer Lebens- und Arbeitserfahrung berichten. Ferner hat die Gesellschaft für Arbeit und Ausbildung in Zusammenarbeit mit dem Referat Schauspiel der Abteilung für Lehrplanentwicklung eine DVD entwickelt, auf der Theaterstücke und Szenen aus dem Alltag dargestellt werden, in denen das Thema Gender und Arbeit eine Rolle spielt.

Handbücher für Fachleute in der Bildungs- und Berufsberatung im Bildungsbereich, in denen insbesondere auch das Thema Genderperspektive in der Berufsorientierung berücksichtigt wird, wurden herausgegeben in der Tschechischen Republik, in Spanien, Irland und Malta. In Norwegen wird derzeit ein Projekt durchgeführt, in dem die Einstellungen von Fachleuten, die in der Bildungs- und Berufsberatung tätig sind, zu Geschlechterrollen und nicht-traditionellen Bildungs- und Berufswahlentscheidungen erfasst werden.

In zahlreichen europäischen Staaten wurde eine ganze Reihe von interessanten Maßnahmen und Projekten zum Thema Berufsorientierung und Geschlecht eingerichtet. Allerdings fehlt es meist an einer allgemeinen nationalen Strategie zur Bekämpfung von Geschlechterstereotypen in der Berufswahl und zur Unterstützung von jungen Menschen in der Schule durch systematische gendersensible Bildungs- und Berufsorientierungsangebote. Es mangelt ferner an Maßnahmen, die sich speziell an die Zielgruppe der Jungen richten.

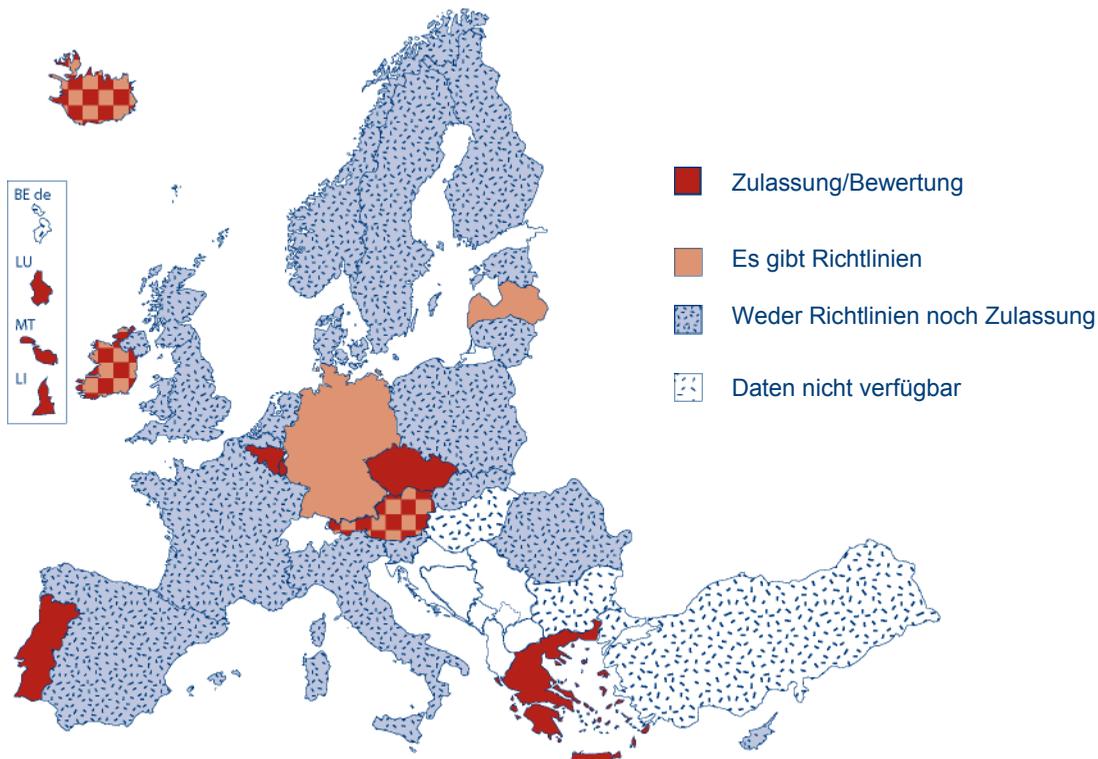
4.3. Evaluation von Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien

Wie in Kapitel 1 erwähnt, haben Schulbücher und Unterrichtsmaterialien, und die Vorstellungen von Geschlecht, die sie auf der inhaltlichen Ebene, aber auch über die Bilder und Sprache vermitteln, einen starken Einfluss auf Kinder und auf die Entwicklung ihrer Geschlechtsidentität.

Offizielle Richtlinien für Autoren von Lehr- und Lernmaterialien betreffend die Berücksichtigung von Gender-Aspekten gibt es nur in einigen wenigen Staaten, und zwar in Deutschland, Irland, Lettland, Österreich und Island. Auch schreiben nur einige wenige (aber nicht unbedingt dieselben) Staaten vor, dass bei der Bewertung oder Zulassung von Schulbüchern Genderkriterien zu berücksichtigen sind. Dies ist zum Teil allerdings darauf zurückzuführen, dass in manchen Staaten Schulen und Lehrer insgesamt über weit reichende Entscheidungsbefugnisse in der Wahl der Unterrichtsmittel verfügen (siehe Eurydice 2008b), und auch den Schulbuchverlagen entsprechend große Freiheiten zugestanden werden.

Im **Vereinigten Königreich (England, Wales und Nordirland)** unterliegen Unterrichtsmittel nicht der Genehmigungspflicht durch die Bildungsbehörden. Sie werden von den Schulen ausgesucht, die in ihren Entscheidungen an die allgemeinen Rechtsvorschriften zur Gleichstellung der Geschlechter gebunden sind.

Abbildung 4.3: Spezielle Richtlinien zum Thema Gender für Autoren von Lehr- und Lernmaterialien und Zulassung/Bewertung von Schulbüchern unter Berücksichtigung von Genderkriterien, 2008/09



Quelle: Eurydice

Anmerkungen

Irland: Die Angaben wurden auf nationaler Ebene nicht verifiziert.

Viele Staaten, die keine speziellen Richtlinien für Schulbuchautoren herausgegeben haben und die Unterrichtsmaterialien keiner offiziellen Bewertung unter Berücksichtigung von Genderkriterien unterziehen, haben allerdings Empfehlungen an Autoren und Verlage formuliert, in denen sie diese darauf hinweisen, dass ihre Produkte mit den Zielen der Lehrpläne oder der allgemeinen Gleichstellungspolitik vereinbar sein sollten. Diese Ziele beinhalten in vielen Staaten explizit die Gleichstellung der Geschlechter oder einen allgemeiner formulierten Gleichstellungsgrundsatz (siehe Kapitel 3).

Mehrere Staaten (Zypern, Litauen, Portugal und Rumänien) nehmen in ihren nationalen Aktionsplänen derzeit Bezug auf das Thema pädagogische Supervision der Herstellung von gendersensiblen Unterrichtsmaterialien.

In einigen Staaten werden Leitlinien oder Handbücher zum Thema Genderbewusstsein für Schulbuchautoren auch von NGO oder im Rahmen von europäischen Projekten herausgegeben. Dies war der Fall in Spanien, Italien, Polen, Portugal und Rumänien.

In mehreren Staaten werden Schulbücher zwar keiner systematischen Evaluierung durch die Bildungsbehörden unterzogen, stattdessen werden aber gezielte Stichproben durchgeführt.

In **Schweden** hat die Nationale Agentur für Bildung einige Evaluierungen von Unterrichtsmaterialien durchgeführt. Im Mai 2005 erteilte die Regierung der Agentur den Auftrag, verschiedene Lehr- und Lernmaterialien für den Unterricht an Schulen der ISCED-Stufen 1, 2 und 3 zu evaluieren, um insbesondere zu überprüfen, wie einzelne Aspekte wie Gender, ethnische Zugehörigkeit, Religion oder Glaube, sexuelle Orientierung und Behinderung darin dargestellt werden. Es wurden in etwa 24 Bücher für den Unterricht in den Fächern Biologie/ Naturwissenschaften, Geschichte, Religion und Sozialwissenschaften analysiert. In Bezug auf den Genderaspekt kam die Evaluierung zu folgenden Ergebnissen: Jungen und Männer sind in den Unterrichtsmaterialien überrepräsentiert, obwohl in den meisten Materialien der Gleichstellungsgedanke im Ansatz berücksichtigt wird. Außerdem werden Genderthemen vielfach in separaten Kapiteln oder Abschnitten erörtert und nur selten in den gesamten Text integriert (Swedish National Agency for Education 2006b).

Mit der Begutachtung von Schulbüchern unter Gendergesichtspunkten beschäftigt sich häufig vor allem die wissenschaftliche Forschung. Die Flämische Gemeinschaft Belgiens, Deutschland, Estland, Griechenland, Frankreich, Ungarn, Litauen, Lettland, Österreich, Polen und Slowenien berichten von einer solchen kritischen Analyse von Schulbüchern und anderen Unterrichtsmitteln.

Diese Forschungsprojekte wurden zum Teil von den Regierungsbehörden in Auftrag gegeben, allerdings nicht unbedingt von den Bildungsministerien.

In **Frankreich** gab der Ausschuss für Chancengleichheit und Antidiskriminierung im Jahr 2008 die von der Universität Metz verfasste Studie zum Thema Stereotype und Diskriminierung in Schulbüchern mit dem Titel *„La place des stéréotypes et des discriminations dans les manuels scolaires“* heraus.

In **Lettland** gab das Ministerium für Wohlfahrt 2005 und 2006 eine Studie zum Thema Gendersensibilität in Schulbüchern in Auftrag.

Insgesamt geht aus den Forschungsergebnissen hervor, dass die Situation in diesem Bereich noch recht unbefriedigend ist. Frauen und Männer werden in vielen Schulbüchern in den europäischen Staaten nach wie vor unterschiedlich behandelt. Männer sind immer noch häufiger vertreten als Frauen, das Vokabular ist nicht vereinbar mit dem Grundsatz der Gleichstellung der Geschlechter, die Hauptfiguren sind meistens männlich, die wenigen dargestellten Frauen haben meist typisch weibliche Berufe, in der politischen und intellektuellen Arena glänzen sie in der Regel durch Abwesenheit. Die Schulbücher zeigen stereotype Bilder von Männer und Frauen und, wie zahlreiche Forschungsprojekte gezeigt haben, gibt es kaum Materialien, in denen Stereotype aufgebrochen werden oder Männer und Frauen gleich stark vertreten sind.

Die Entwicklung von expliziten Ratgebern für die Erarbeitung von nicht-sexistischen Schulbüchern und eine regelmäßige Evaluation der Unterrichtsmittel könnten sicherlich dazu beitragen, die hier vorherrschenden Genderinsensibilitäten zu beseitigen.

4.4. Der heimliche Lehrplan – Genderpolitische Maßnahmen zu den Themen Schulklima, sexualisierte Gewalt und (sexuelle) Belästigung in der Schule

Das Schulklima – die Beziehungen zwischen Schülern, die Interaktionen zwischen Lehrpersonen und Schülern, Schikanen, Mobbing, Aggression und sexuelle Belästigung – ist ein wichtiger Aspekt der „heimlichen Lehrpläne“ und hat damit einen entscheidenden Einfluss auf die Geschlechterbeziehungen und die Chancen und Möglichkeiten von Mädchen und Jungen (siehe Kapitel 1). Die Bekämpfung der sexualisierten Gewalt und der (sexuellen) Belästigung in der Schule gehört daher, wie wir in Kapitel 3 gesehen haben, zu den Prioritäten der Gleichstellungsmaßnahmen im Bildungsbereich. Allerdings ist in vielen Staaten der Großteil der allgemeinen Maßnahmen gegen Mobbing,

Schikanen und Gewalt in der Schule genderneutral angelegt. Die Initiative für die Einrichtung von Maßnahmen in diesem Bereich wird häufig auf der Ebene der Schulen ergriffen, die zum Beispiel Sozialarbeiter oder pädagogische Berater einstellen oder Verhaltenskodex entwickeln. Darüber hinaus haben die Staaten, in denen es Bestimmungen zur Antidiskriminierung im Bildungsbereich gibt, zwar allgemeine Regeln in Bezug auf die sexuelle Belästigung in der Schule aufgestellt, nur selten jedoch wurden auch konkrete Maßnahmen oder Projekte zum Thema sexualisierte Gewalt in der Schule entwickelt.

Allerdings setzen sich einige Staaten insbesondere auch mit dem Thema sexualisierte Gewalt und Belästigung in der Schule auseinander, dies vor dem Hintergrund, dass das Bildungssystem insgesamt als ein Kontext betrachtet wird, in dem Einstellungen und Werten gefördert werden können, die der Absicht der Gewaltprävention und der friedlichen Konfliktlösung verpflichtet sind.

Forschungsprojekte zum Thema Schulklima und Gewalt – die die Grundlage für politische Ansätze in diesem Bereich bilden könnten – kommen zu unterschiedlichen Ergebnissen. So gab das österreichische Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2005/06 eine ausführliche Studie in Auftrag, in der das Befinden von Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufen 4 bis 12 untersucht wurde. Dieser Studie zufolge gingen Mädchen lieber zur Schule und waren (insbesondere in den niedrigeren Jahrgangsstufen) weniger häufig in Konflikte verwickelt als Jungen, gleichzeitig bekundeten sie aber in höherem Maße Schulphobien als die Jungen (Eder 2007). In Estland wurde im Schuljahr 2005/06 eine Studie zum Verständnis von Gewalt und Aggression in der Schule bei Jugendlichen durchgeführt. Die Studie zeigte, dass Mädchen und Jungen unterschiedliche Arten von Gewalt anwenden und anders über Gewalt sprechen, wobei die Jungen mehr körperliche Aggression und Mädchen eher verbales und relationales Mobbing einsetzen. Körperliche Gewalt wurde als Bestandteil von Jungenkultur gesehen (Strömpl u.a. 2007). In einer litauischen Studie wurde festgestellt, dass Jungen in der Schule öfter viktimisiert oder lächerlich gemacht werden als Mädchen (Zaborskis u.a. 2005).

Nur in sehr wenigen Staaten ist die Prävention von Gewalt und (sexueller) Belästigung eine Priorität oder ein allgemeiner Grundsatz des Bildungssystems. Einige Staaten allerdings haben die Bekämpfung geschlechtsbezogener Gewalt zu einer allgemeinen Priorität für die Schulen erklärt. In einigen Fällen, zum Beispiel in Frankreich, wird auch explizit die Gewalt gegen Mädchen erwähnt.

In **Spanien** gehört die Beseitigung von sämtlichen Hindernissen, die der Gleichstellung von Mädchen und Jungen im Wege stehen und die Schüler daran hindern, sich die nötigen Kompetenzen anzueignen, die sie benötigen, um Konflikte friedlich zu lösen, zu den Qualitätsprinzipien des Bildungssystems.

In **Frankreich** wurde es zu einer prioritären Maßnahme für das Schuljahr 2008/09 erklärt, dass „die Schulen Maßnahmen ergreifen, um Angriffen auf die körperliche Unversehrtheit und die Würde des Menschen durch rassistische und antisemitische Gewalt, Gewalt gegen Mädchen und Belästigung im Zusammenhang mit der sexuellen Orientierung, insbesondere Homophobie vorzubeugen.“

Im **Vereinigten Königreich (England)** bietet die *Equal and Human Rights Commission* (EHRC) Beratungen für Schulen zum Thema Gleichstellung der Geschlechter an. Sie informiert die Schulen insbesondere über Maßnahmen, die sie ergreifen können, um Problemen im Bereich sexistisches und sexuelles Mobbing, sexuelle Belästigung und Gewaltverhalten in der Schule zu begegnen. Zum Beispiel können die Schulen bei Problemen im Zusammenhang mit sexistischer und sexueller Aggression ihre Anti-Mobbing-Politik dahingehend anpassen, dass sie sie explizit auf den Aspekt sexistische Gewalt beziehen und den Tatbestand „sexuelles Mobbing“ definieren; sie können mit den Schülern an der Entwicklung von Maßnahmen zur Förderung einer einschüchterungsfreien Atmosphäre in der Schule arbeiten oder sich mit der Geschlechterstereotypisierung in den Lehrplänen auseinandersetzen.

Die meisten anderen Staaten, die sich mit dem Problem sexualisierte Gewalt und Belästigung in der Schule befassen, haben das Problem jedoch nicht zu einer allgemeinen Priorität erklärt, und sind hier auf einzelne Initiativen und Projekte angewiesen.

In der **Französischen Gemeinschaft Belgiens** werden seit 2001 verschiedene Aktionen zur Prävention von Gewalt in Beziehungen bei Jugendlichen durchgeführt. Es wurden Informationsbroschüren, Poster und CDs verteilt, außerdem wurde eine Website zur Sensibilisierung für Gewalt in Beziehungen und zur Gewaltprävention eingerichtet und 2008 in Betrieb genommen ⁽⁷⁾.

In der **Flämischen Gemeinschaft Belgiens** müssen Schulen gemäß dem Gesetz vom 11. Juni 2002 über den Schutz vor Gewalt und moralischer oder sexueller Belästigung am Arbeitsplatz eine entsprechende Personalmanagementpolitik umsetzen. Darüber hinaus hat der Verein „Limits“ gemeinsam mit dem Ministerium für allgemeine und berufliche Bildung eine Strategie zur Prävention und Bekämpfung von Gewalt und moralischer oder sexueller Belästigung in der Schule entwickelt.

In **Spanien** vergibt das Institut für Lehrerbildung, Bildungsforschung und Innovation (IFIE) im Auftrag des Ministeriums für Bildung und in Zusammenarbeit mit dem Ministerium für Gleichstellung jährlich den Preis *Irene: la paz empieza en casa* (Irene: der Friede beginnt zu Hause). Der Preis dient der Förderung von Gewaltpräventionsmaßnahmen, gleichstellungsorientierten Bildungsangeboten, friedlichen Konfliktlösungsstrategien und der Ablehnung jeder Form von Gewalt. Ausgezeichnet werden Schulen für besondere Bildungspraktiken und Projekte zur Förderung des Respekts zwischen Männern und Frauen und der Prävention von sexualisierter Gewalt.

In den **Niederlanden** hat das Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaften das Nationale Zentrum für Qualitätssteigerung im Schulwesen gebeten, ein Zentrum für Schule und Sicherheit einzurichten ⁽⁸⁾. Das Zentrum sammelt und verbreitet Informationen zur Sicherheit in der Schule und berät Schulleiter, Lehrer, Bildungs- und Berufsberater, Tutoren, Mentoren, Assistenzpersonal usw. Das Zentrum konzentriert sich auf den Schwerpunkt soziale Sicherheit; Projektthemen sind unter anderem Aggression, Gewalt, sexuelle Belästigung und Belästigung von Homosexuellen.

In **Polen**, hat das Ministerium für Arbeit und Sozialpolitik das Projekt „Mädchen und Jungen: ohne Angst, ohne Vorurteile, ohne Gewalt“ gefördert, das im Jahr 2006 von dem Verein „Towards the Girls“ durchgeführt wurde. Im Rahmen des Projekts wurde eine Reihe von Szenarien für den Gleichstellungsunterricht an gymnasialen Schulen im Sekundarbereich I und II entwickelt, in denen Themen wie Konfliktmanagement, Umgang mit schwierigen Emotionen, Kommunikation, Stereotype und Gewalt zwischen Schülern behandelt werden.

In **Portugal** wird in dem derzeit geltenden Gleichstellungsplan unter anderem das Ziel formuliert, die Genderperspektive in die Schulorganisation einzubeziehen, um Gewalt vorzubeugen und die Integration von Schülern beider Geschlechter in das Schulleben zu gewährleisten. Außerdem hat das CIG (Kommission für Bürgerrechte und Gleichstellung der Geschlechter) eine landesweite Kampagne gegen häusliche Gewalt lanciert, die sich im Schuljahr 2008/09 auf das Thema Prävention von Gewalt in Beziehungen konzentriert und in erster Linie Jugendliche und junge Erwachsene erreichen soll – der Großteil der Materialien und Maßnahmen dieser Kampagne richten sich an Schüler und Schulen. Im Rahmen dieser Kampagne fördern das CIG und die Generaldirektion für Innovation und Lehrplanentwicklung des Bildungsministeriums auch den Wettbewerb *A minha escola pela não violência* (Keine Gewalt in meiner Schule), der sich an Schüler im dritten Zyklus der Schulbildung im Rahmen der Schulpflicht und im Sekundarbereich II richtet. Ziel des Wettbewerbs ist es, die Schüler aktiv in die Sensibilisierungsmaßnahmen, in die Produktion von Materialien und in die Verbreitung von Informationen zur Bekämpfung von allen Formen von Gewalt in Beziehungen, insbesondere der sexualisierten Gewalt, einzubeziehen.

Im **Vereinigten Königreich (England)** arbeitet der Verein WOMANKIND mit einzelnen Schulen zusammen, um die jeweiligen Formen von sexueller Gewalt an den Schulen und im Umfeld der Schule zu identifizieren, zu definieren, eine Sensibilisierung auf der Ebene der Schule zu erreichen und gezielte Präventionsstrategien zu entwickeln.

⁽⁷⁾ Siehe: <http://www.aimesansviolence.be>

⁽⁸⁾ Siehe: <http://www.schoolenveiligheid.nl/aps/Schule%20en%20veiligheid>

Einige Maßnahmen befassen sich speziell mit dem Thema Gewalt gegen Mädchen oder Frauen, und gehen von der Annahme aus, dass vor allem Frauen als Opfer von Gewalt betroffen sind. In Frankreich gibt es Maßnahmen, die sich speziell an Mädchen mit Migrationshintergrund richten.

In **Spanien** haben sowohl das *Instituto de la Mujer* und die IFIE als auch die Gleichstellungsorgane in den Autonomen Regionen verschiedene Materialien zum Thema Prävention von Gewalt gegen Frauen veröffentlicht. In diesen Veröffentlichungen wird betont dass es wichtig ist, das traditionelle Geschlechterverständnis und die traditionelle Bewertung von Männern und Frauen zugeschriebenen Eigenschaften in Frage zu stellen und Geschlechterunterschiede als etwas Positives zu betrachten. Die Publikationen konzentrieren sich auf die Analyse von Unterrichtspraktiken, die mit verschiedenen Formen von aggressivem Verhalten und Gewalt in einem direkten oder indirekten Zusammenhang stehen.

In **Frankreich** wird in der *Convention* von 2006 unter der Überschrift „Prävention und Bekämpfung von sexistischer Gewalt“ darauf hingewiesen, dass ein Bedarf besteht an „Informationen zu den spezifischen Formen von Gewalt, die junge Migrantinnen erleiden, und insbesondere zu den Themen arrangierte Ehen und Genitalverstümmelung“. Die *Convention* beinhaltet die folgenden Maßnahmen zur Prävention von sexistischer Gewalt: Berichterstattung über Vorfälle, bei denen Mädchen quer durch alle Schultypen Opfer von Mobbing oder Belästigung wurden; Aufnahme eines Verbots jeder Form von sexistischen Verhalten in die Schulordnung; Entwicklung von Hilfsmitteln zur Förderung des gegenseitigen Respekt von Jungen und Mädchen ab dem frühen Kindesalter; allgemeine Einführung von Unterrichtseinheiten zum Thema Sexualerziehung, in denen als vordringlichstes Thema der Respekt des anderen Geschlechts und die Prävention von sexistischer und sexueller Gewalt behandelt werden; Bereitstellung von Informationen zu den besonderen Typen von Gewalt, die junge Immigrantinnen erfahren, zum Beispiel in Form von arrangierten Ehen oder Genitalverstümmelung; Verstärkung der Bekämpfung der sexuellen Belästigung und Bekämpfung von allen Formen ritueller oder permanenter sexistischer oder sexueller Schikane.

Zum Teil wurden auch Maßnahmen eingerichtet, die sich speziell auf die Zielgruppe der Jungen als potenzielle Gewalttäter konzentrieren (wobei sich diese Gewalt nicht unbedingt gegen Mädchen richten muss).

Im **Vereinigten Königreich (Schottland)** hat die Regierung das Projekt „*Better Behaviour – Better Learning*“ eingerichtet, durch das eine nationale Debatte zum folgenden Thema eröffnet wurde: Wie können Lehrer erreichen, dass sich ihre Schüler so verhalten, dass sie den größtmöglichen Nutzen aus dem Unterrichtsangebot ziehen können? Die in diesem Zusammenhang vorgeschlagenen Strategien stellen unterschiedliche Aspekte in den Vordergrund – von der Prävention von kleineren Unterrichtsstörungen bis hin zu Bildungsangeboten für Schüler mit einer schweren Abneigung gegen die Schule und/oder sozialen, emotionalen und Verhaltensschwierigkeiten. Viele dieser Strategien konzentrieren sich auf das Verhalten von Jungen.

Die meisten Maßnahmen, die sich mit dem Thema heimliche Lehrpläne und Schulklima befassen, beziehen sich damit auf die Zielsetzung „Bekämpfung der sexualisierten Gewalt in der Schule“. Allerdings haben nur einige wenige Staaten dieses Ziel auch zu einer allgemeinen Priorität erklärt. Die meisten Staaten haben lediglich Einzelmaßnahmen bzw. Maßnahmen in speziellen Bereichen ergriffen. Der Gegenstand dieser Maßnahmen wird in der Regel nicht genau eingegrenzt und unter dem Oberbegriff „sexualisierte Gewalt und (sexuelle) Belästigung“ zusammengefasst; sofern Angaben zu den potenziellen Opfern dieser Gewalt gemacht werden, wird in der Regel von der Annahme ausgegangen, dass vor allem Mädchen oder Frauen zu den Opfern dieser Form von Aggression gehören.

4.5. Sensibilisierung der Eltern für Gender- und Gleichstellungsthemen

Wie in Kapitel 1 erwähnt, ist die Förderung der Gleichstellung der Geschlechter in der Schule maßgeblich auf die Unterstützung seitens der Eltern angewiesen. Allerdings haben die meisten Staaten auf Regierungsebene keine besonderen Maßnahmen ergriffen, um die Elternschaft für Gender- und Gleichstellungsthemen zu sensibilisieren, oder verfügen, wenn sie es getan haben, über keine wirksamen Verbreitungswege. Es wurden zwar vereinzelt Sensibilisierungsprojekte von Forschungseinrichtungen oder Nichtregierungsorganisationen durchgeführt, hierbei handelt es sich jedoch in der Regel um einmalige Aktionen ohne Breitenwirkung. In anderen Staaten wiederum ist es den einzelnen Schulen völlig freigestellt, inwieweit und in welcher Form sie die Eltern informieren und in gleichstellungsrelevante Angelegenheiten einbeziehen.

Häufig wird es jedoch als unverzichtbar erachtet, dass hier auch seitens der Regierung Maßnahmen ergriffen werden, da auch die Lehrpersonen nicht unbedingt über das nötige Genderbewusstsein verfügen und möglicherweise nicht erkennen, wie wichtig es ist, die Eltern in diese Fragen einzubeziehen. Einem polnischen Forschungsprojekt zufolge stellen insbesondere die Beziehungen zwischen Lehrern und Eltern in Polen ein Problem dar, da die Lehrer oftmals nicht in der Lage sind, Beziehungen zu den Eltern aufzubauen, die der Erziehung und Ausbildung der Kinder zuträglich sind. Insbesondere verfügen die Lehrer über keine konkrete Ausbildung in Bezug auf das Thema Gleichstellung der Geschlechter, und sind daher nicht in der Lage, den Eltern diesbezüglich irgendwelche sinnvollen Ratschläge zu geben (Lalak 2008).

Einige Staaten allerdings befassen sich mit dem Thema Einbeziehung der Eltern in die Förderung der Gleichstellung der Geschlechter in der Bildung.

In **Spanien** werden die Eltern in alle Maßnahmen zur Verbesserung des Zusammenlebens in der Schule, insbesondere gleichstellungsrelevante Maßnahmen einbezogen: das gilt für Aktivitäten in den Bereichen Information, Sensibilisierung und Entscheidungsfindung. Das *Instituto de la Mujer* (Institut der Frau) und die *Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos y Alumnas* (Spanischer Verband der Elternvereinigungen) haben eine spezielle Kooperationsvereinbarung betreffend die Umsetzung von Aktivitäten zur Förderung der Beteiligung von Eltern an Maßnahmen zur Verwirklichung der Chancengleichheit in der Bildung unterzeichnet.

In **Portugal** bezieht sich eine der beiden strategischen Ziele des derzeitigen Gleichstellungsplans auf die Förderung der Integration der Genderdimension in der Ausbildung und beruflichen Qualifikation der verschiedenen Akteure im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung. Als konkrete Maßnahme wird in diesem Zusammenhang insbesondere die „Sensibilisierung durch Einbeziehung der Elternvereinigungen“ genannt.

In vielen Staaten, die Maßnahmen zur Einbeziehung der Eltern ergriffen haben, geben die Ministerien Informationsmaterialien für Eltern zum Thema Gleichstellung der Geschlechter heraus.

In **Belgien (Flämische Gemeinschaft)** veröffentlicht das Ministerium eine Zeitschrift, die einmal im Monat erscheint, sowie einen elektronischen Newsletter (*Klasse voor ouders*) für Eltern, und betreibt außerdem eine Website für Eltern. In diesen Medien werden die Eltern regelmäßig auch auf Genderthemen aufmerksam gemacht.

In **Dänemark** hat das Ministerium für Gleichstellung der Geschlechter im Jahr 2008 zwei Kinderbücher veröffentlicht, die eine Grundlage für Gespräche mit Kindern über das Thema Geschlechterrollen bieten können. Außerdem wird der Minister im Jahr 2009 erneut Materialien an Schüler, Lehrer, Eltern sowie an Bildungs- und Berufsberater in den höheren Jahrgangsstufen der Schulen des Primarbereichs, versenden, in denen dargelegt wird, wie sie dazu beitragen können, den Schülern ein breiteres Spektrum an

Möglichkeiten der allgemeinen und beruflichen Bildung im Anschluss an die Pflichtschule zugänglich zu machen und damit auch geschlechtsspezifische Entscheidungsmuster in der Wahl der Bildungsgänge aufbrechen können ⁽⁹⁾.

In **Irland** enthalten die Medienpakete *Equal Measures* und *eQuality Measures* auch Informationsmaterialien für Eltern. Dahinter steht die Absicht, die Eltern über die (nationalen und europäischen) Rechtsvorschriften zur Gleichstellung der Geschlechter zu informieren, sie für das Problem der Geschlechterstereotypisierung und deren Folgen für Jungen und Mädchen zu sensibilisieren und ihnen praktische Tipps an die Hand zu geben, wie sie zur Umsetzung einer Gender-Mainstreaming-Strategie in der Schule ihrer Kinder beitragen können. Die Medienpakete enthalten außerdem eine DVD mit Interviews mit Eltern und Beispielen für Sensibilisierungsmaßnahmen.

Außerdem werden zum Teil Informationskampagnen für Schüler und deren Familien organisiert, und oftmals werden die Eltern auch gezielt über bestimmte Unterrichtsangebote, insbesondere im Bereich Sexualerziehung, informiert bzw. in diese einbezogen.

In **Frankreich** wird in der *Convention* 2006 darauf hingewiesen, dass Maßnahmen ergriffen werden sollten, um die Festigung von Geschlechterstereotypen in der Berufswahl zu vermeiden. Insbesondere sollten Orientierungsmaßnahmen für Schüler und Studierende, ihre Eltern, für die gesamte Bildungsgemeinschaft und für die einzelnen Berufsgruppen durchgeführt werden, um sicherzustellen, dass durch die Informationen, die über Unterrichtsfächer, Bildungsgänge und Berufe herausgegeben werden, Mädchen und Jungen ermutigt werden, neue Wege einzuschlagen.

In **Portugal** werden die Eltern in das Angebot im Bereich Gesundheitserziehung einbezogen. Hier werden Themen behandelt wie Sexualität, Gewalt in der Schule, Ernährung und Bewegung, psychoaktive Substanzen und sexuell übertragbare Krankheiten.

In **Liechtenstein** schreiben die Lehrpläne vor, dass die Lehrer die Eltern davon in Kenntnis setzen müssen, wenn Sexualerziehung angeboten werden soll.

Zum Teil werden Eltern auch gezielt in die Lernprozesse einbezogen, um mitzuhelfen, den Leistungsstand ihrer Kinder, insbesondere ihrer Söhne, anzuheben (siehe auch Kapitel 5).

Im **Vereinigten Königreich (Schottland)** wurden an einigen Schulen im Primarbereich Initiativen ergriffen, um die Eltern für Probleme im Zusammenhang mit den schlechten Schulleistungen ihrer Kinder, insbesondere ihrer Söhne, zu sensibilisieren. Die Schulen haben auch versucht, Väter stärker in Aktivitäten wie „zu Hause Lesen“ einzubeziehen, diese Strategie soll insbesondere dazu beitragen, dass die Kinder Gelegenheit erhalten, unterschiedliche männliche Rollenbilder kennen zu lernen. In **Wales** hat die Regierung im Jahre 2008 eine Kampagne gestartet, um die Lesekompetenzen von Jungen zu verbessern. Eine der in diesem Rahmen vorgeschlagenen Fördermaßnahmen besteht darin, männliche Familienmitglieder zu ermutigen, mit den Jungen zu lesen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Eltern zwar einen wichtigen Beitrag zur Förderung der Gleichstellung der Geschlechter leisten könnten, seitens der Regierungen jedoch nur selten Projekte und Maßnahmen ergriffen werden, um Eltern über gleichstellungsrelevante Themen zu informieren oder aufzuklären. Noch seltener werden Initiativen ergriffen, um die Eltern direkt in die Maßnahmen zur Gleichstellung der Geschlechter auf der Ebene der Schulen einzubeziehen.

⁽⁹⁾ Siehe <http://www.lige-frem.dk>

KAPITEL 5: GESCHLECHTSSPEZIFISCHE MUSTER IM BILDUNGSERFOLG

Der Bildungserfolg entscheidet maßgeblich über die Lebenschancen (siehe Kapitel 1). Ein ausgewogenes Geschlechterverhältnis in der Bildungsbeteiligung und in den Schulabschlussquoten galt lange als wichtiger Indikator für die Gleichstellung der Geschlechter in der Bildung, die wiederum zur Verwirklichung der Gleichstellung der Geschlechter in der Gesellschaft insgesamt beitragen sollte. In diesem Kapitel wird das Thema geschlechtsspezifischer Bildungserfolg unter besonderer Berücksichtigung der Aspekte Bildungsbeteiligung und Bildungsergebnisse diskutiert. Zunächst beschäftigen wir uns mit den Anteilen der weiblichen und männlichen Schüler, die einen Schulabschluss erwerben bzw. einen schulischen Bildungsgang abschließen. Die ersten Unterschiede im relativen Bildungserfolg von Mädchen und Jungen zeigen sich im Verlauf der Schullaufbahn: im Zurückbleiben in der Schule und in der Anzahl der Klassenwiederholungen (sofern dies möglich ist). Von beiden Phänomenen sind Jungen häufiger betroffen. Jungen gehören auch häufiger zu den Schülern, die die Schulbildung abbrechen, wohingegen mehr Mädchen als Jungen den Sekundarbereich II erfolgreich abschließen.

Kapitel 2 bot einen Überblick über die geschlechtsspezifischen Muster im Bildungserfolg bezogen auf den Leistungsstand der Schüler oder die von den Schülern erworbenen Fähigkeiten und Kompetenzen. Dieses Kapitel ergänzt nun die weiter oben diskutierten Ergebnisse der internationalen Leistungsstudien um einen Überblick über die nationalen Prüfungsergebnisse. Aus den nationalen Daten geht hervor, dass Mädchen in den Schulabschlussprüfungen in der Regel etwas besser abschneiden und höhere Abschlussnoten erzielen als Jungen.

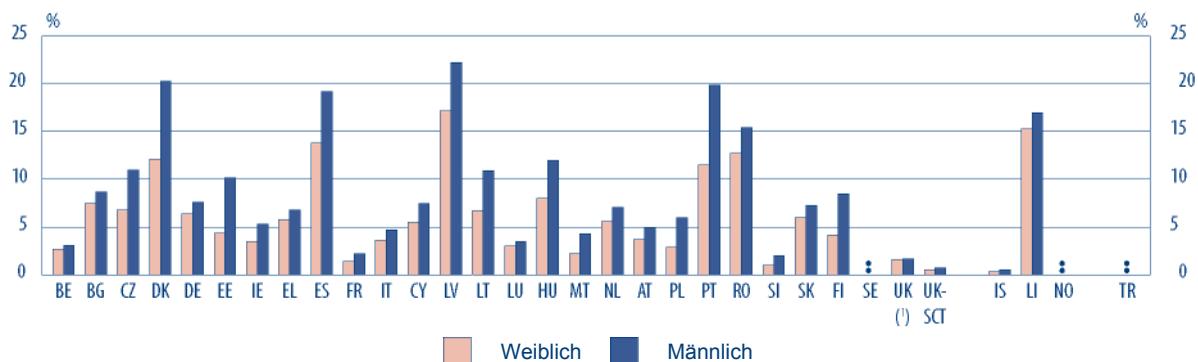
Den im Folgenden im Detail diskutierten Daten ist zu entnehmen, dass Jungen in der Schule insgesamt schlechtere Ergebnisse erzielen als Mädchen. Allerdings gibt es innerhalb der männlichen und weiblichen Schülerpopulation besonders benachteiligte Gruppen von sehr leistungsschwachen Schülern. Auf diese Problematik werden wir weiter unten in einem gesonderten Abschnitt noch näher eingehen, und hierzu insbesondere auch genauere Angaben zu den einzelnen Staaten präsentieren.

Abschließend werden in diesem Kapitel die aktuellen bildungspolitischen Bemühungen um eine Annäherung der geschlechtsspezifischen Unterschiede im Bildungserfolg erörtert.

5.1. Zurückbleiben in der Schule (Verzögerte Schullaufbahn)

In vielen Staaten bleiben die Jungen im Vergleich zu den Mädchen häufiger in der Schule zurück. Dieser Trend zeichnet sich bereits im Sekundarbereich I ab und wird beim Übergang der Schüler in den Sekundarbereich II dann besonders deutlich. Abbildung 5.1 zeigt den Anteil der männlichen und weiblichen Schüler, die in dem Alter, in dem mindestens 80 % der Schüler ihrer Altersgruppe bereits einen Bildungsgang auf der ISCED-Stufe 2 besuchen, noch auf der ISCED-Stufe 1 verweilen. In mehr als der Hälfte der europäischen Staaten gibt es so gut wie keinen Unterschied (d. h. weniger als 2 Prozentpunkte) im Anteil der Jungen und der Mädchen, die noch nicht in die Stufe ISCED 2 eingetreten sind. Auffällig ist jedoch, dass der Unterschied, auch wenn er klein ist, immer zugunsten der Mädchen ausfällt. Ein relativ deutlicher Unterschied (d. h. 5-8 %) ist in Dänemark, Estland, Spanien, Lettland und Portugal zu erkennen.

Abbildung 5.1: Prozentsatz der männlichen und weiblichen Schüler, die noch auf ISCED 1 verweilen, während mindestens 80 % der Schüler ihrer Altersgruppe bereits einen Bildungsgang auf ISCED 2 besuchen, 2007



	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
Weibl, Schüler ISCED 1	2,7	7,5	6,8	12,1	6,4	4,4	3,5	5,8	13,8	1,4	3,6	5,5	17,2	6,7	3,0	8,0
Männl, Schüler ISCED 1	3,1	8,7	11,0	20,3	7,6	10,2	5,3	6,8	19,2	2,2	4,7	7,5	22,2	10,9	3,5	12,0
Gesamt ISCED 2 in %	95,8	91,9	91,0	83,7	92,1	92,6	95,5	93,7	83,4	97,9	95,8	93,5	80,2	91,2	95,0	90,0
Alter, in dem min 80 % ISCED 2	13	11	12	13	11	13	13	12	12	12	11	12	13	11	13	11

	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK (!)	UK-SCT	IS	LI	NO	TR
Weibl, Schüler ISCED 1	2,2	5,6	3,7	2,9	11,5	12,7	1,0	6,0	4,2	:	1,6	0,5	0,3	15,3	:	:
Männl, Schüler ISCED 1	4,3	7,1	5,0	6,0	19,9	15,4	2,0	7,3	8,5	:	1,7	0,7	0,5	17,0	:	:
Gesamt ISCED 2 in %	96,8	93,6	95,6	95,2	84,3	85,9	98,5	93,3	93,6	:	97,1	0,0	99,6	82,5	:	:
Alter, in dem min 80 % ISCED 2	12	13	11	13	13	11	12	11	13	13	11	0	13	12	13	:

UK (!): UK-ENG/WLS/NIR

Quelle: Berechnungen von Eurydice auf der Grundlage von Eurostat-Daten

Anmerkungen

Schweden und Norwegen: „Daten nicht verfügbar“: es liegen keine genauen Angaben zur Anzahl der Schüler nach Alter vor. Bei den von Eurostat bereitgestellten Angaben zur Altersverteilung der Schüler nach Jahrgangsstufen handelt es sich um Schätzwerte.

Vereinigtes Königreich: Angaben des Ministeriums für Kinder, Schule und Familie. Öffentliche und private Schulen zusammengefasst, ohne Sonderschulen.

Türkei: Es wird nicht unterschieden zwischen ISCED 1 und 2.

Erläuterungen

Die Berechnungen wurden auf der Grundlage der Eurostat-Daten zu den Schülern nach ISCED-Stufe, Alter und Geschlecht erstellt. Für jeden Staat wurde das Alter ermittelt, in dem mindestens 80 % der Schüler die ISCED-Stufe 2 erreicht hatten. Anschließend wurde aus der Gesamtzahl der weiblichen Schüler dieser Altersgruppe in diesem Staat der Prozentsatz der weiblichen Schüler herausgerechnet, die noch auf der Stufe ISCED 1 verweilen. Die gleiche Berechnung wurde entsprechend für die männlichen Schüler angestellt.

Die Unterschiede im Anteil der Jungen und Mädchen, die in der Schule zurückbleiben, sind zum Teil darauf zurückzuführen, dass Jungen häufiger später eingeschult werden als Mädchen.

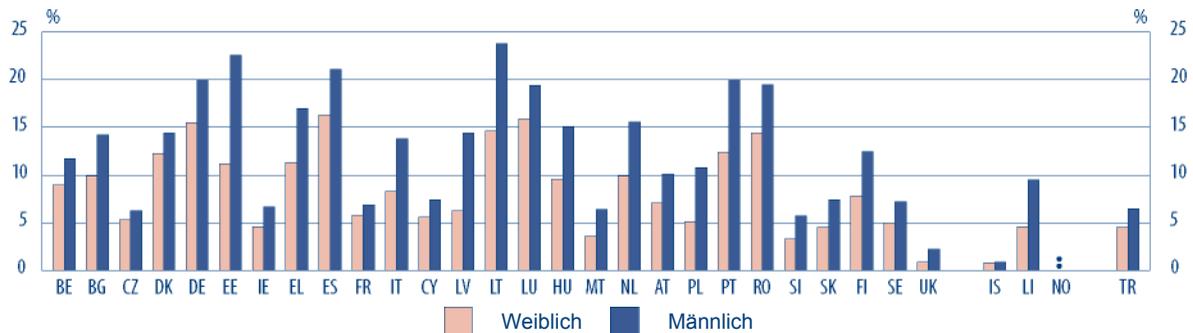
In der **Tschechischen Republik** waren im Schuljahr 2008/09 64 % der Kinder, die verspätet eingeschult wurden, d. h. das reguläre Schuleintrittsalter überschritten hatten, Jungen (IIE 2009). Regulär beginnt die Schulpflicht im Alter von 6 Jahren, Kinder können jedoch auf Antrag der Eltern um ein Jahr zurückgestellt werden, wenn sie körperlich oder geistig noch nicht bereit sind, am Unterricht teilzunehmen. Die Schulfähigkeit des Kindes wird auf der Grundlage eines von pädagogisch-psychologischen Diensten oder Förderzentren durchgeführten Einschulungstests beurteilt.

Studien in **Deutschland** erwähnen im Zusammenhang mit dem im Vergleich zu den Mädchen späteren Schuleintritt von Jungen vor allem zwei Faktoren. Erstens: die Eltern zweifeln an der Konzentrationsfähigkeit ihres Jungen. Zweitens: Jungen im Schuleintrittsalter zeigen weniger Interesse am Lesen und haben geringere Sozialkompetenzen (Haug 2006; Wienholz 2008).

In **Polen** hat eine Studie zum Grad der Schulfähigkeit von Sechsjährigen signifikante Unterschiede zugunsten der Mädchen festgestellt. Im Allgemeinen schnitten die Mädchen im Lesen, Schreiben, Rechnen und im logischen Denken besser ab als die Jungen. Außerdem zeichneten sich die Mädchen durch ein höheres Niveau an sozialer und emotionaler Reife aus (Kopik 2007).

Beim Übergang der Schülerinnen und Schüler in den Sekundarbereich II sind bereits größere Geschlechterunterschiede festzustellen (Abbildung 5.2). Die Anteile der weiblichen und männlichen Schüler, die noch in der Stufe ISCED 2 verweilen, während mindestens 80 % der Schüler ihrer Altersgruppe bereits einen Bildungsgang auf ISCED-Stufe 3 besuchen, unterscheiden sich nur in fünf Staaten (Tschechische Republik, Frankreich, Zypern, Vereinigtes Königreich und Island) um weniger als 2 Prozentpunkte. In vielen süd- und osteuropäischen Staaten und in den Niederlanden bleiben hier bereits deutlich mehr Jungen als Mädchen zurück (d. h. mehr als 5 %). Noch größer ist der Unterschied hier mit 8 bis 11 Prozentpunkten in den baltischen Staaten.

Abbildung 5.2: Prozentsatz der männlichen und weiblichen Schüler, die noch auf ISCED 2 verweilen, während mindestens 80 % der Schüler ihrer Altersgruppe bereits einen Bildungsgang auf ISCED 3 besuchen, 2007



	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
Weibl, Schüler ISCED 2	9,0	9,9	5,3	12,3	15,5	11,2	4,6	11,3	16,3	5,8	8,3	5,6	6,3	14,6	15,9	9,6
Männl, Schüler ISCED 2	11,7	14,2	6,3	14,4	20,0	22,6	6,7	17,0	21,1	6,9	13,8	7,4	14,4	23,8	19,4	15,1
Gesamt ISCED 3 in %	89,6	86,8	94,2	86,6	81,1	82,7	92,4	85,6	80,8	92,8	88,8	93,2	88,7	80,4	82,3	87,4
Alter, in dem min 80 % ISCED 3	15	15	16	17	17	16	16	15	17	16	14	15	17	17	16	15

	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	TR
Weibl, Schüler ISCED 2	3,6	9,9	7,1	5,1	12,4	14,4	3,3	4,5	7,8	5,0	0,9	0,8	4,6	:	4,5
Männl, Schüler ISCED 2	6,4	15,6	10,1	10,8	20,0	19,5	5,7	7,4	12,5	7,2	2,2	0,9	9,5	:	6,5
Gesamt ISCED 3 in %	93,3	80,0	91,3	91,7	83,5	83,0	95,4	93,8	89,8	93,8	98,4	99,2	92,2	:	94,4
Alter, in dem min 80 % ISCED 3	17	17	15	16	17	15	15	16	16	16	14	16	17	16	15

Quelle: Berechnungen von Eurydice auf der Grundlage von Eurostat-Daten

Anmerkungen

Norwegen: „Daten nicht verfügbar“: es liegen keine genauen Angaben zur Anzahl der Schüler nach Alter vor. Bei den Eurostat bereitgestellten Angaben zur Altersverteilung der Schüler nach Jahrgangsstufen handelt es sich um Schätzwerte.

Türkei: Es liegen keine separaten Daten für ISCED-Stufe 2 ohne ISCED-Stufe 1 vor.

Erläuterungen

Die Berechnungen wurden auf der Grundlage der Eurostat-Daten zu den Schülern nach ISCED-Stufe, Alter und Geschlecht erstellt. Für jeden Staat wurde das Alter ermittelt, in dem mindestens 80 % der Schüler die ISCED-Stufe 3 erreicht hatten. Anschließend wurde aus der Gesamtzahl der weiblichen Schüler dieser Altersgruppe in diesem Staat der Prozentsatz der weiblichen Schüler heraus gerechnet, die noch auf der Stufe ISCED 2 verweilen. Die gleiche Berechnung wurde entsprechend für die männlichen Schüler angestellt.

5.2. Wiederholen einer Jahrgangsstufe

Die geschlechtsspezifischen Muster im Zurückbleiben in der Schule werden unter Umständen noch durch die Tatsache verstärkt, dass mehr Jungen als Mädchen im Laufe ihrer Schullaufbahn eine (oder mehrere) Jahrgangsstufe(n) wiederholen. Das Angebot, eine Jahrgangsstufe zu wiederholen, kann als eine Form der Unterstützung für leistungsschwache Schüler betrachtet werden, da es darauf abzielt, den Lehrplan an den Leistungsstand des Schülers anzupassen. In der Regel werden Schüler aufgefordert, eine Jahrgangsstufe zu wiederholen, wenn sie in den Kernfächern einen unzureichenden Leistungsstand aufweisen. Die Entscheidung hierüber erfolgt in der Regel aufgrund einer formalen Beurteilung oder einer informellen Entscheidung der Lehrpersonen. Obwohl der pädagogische Nutzen des Nichtversetzens umstritten ist (OECD 2005 und 2007a), ist die automatische Versetzung der Schüler in die nächst höhere Jahrgangsstufe im Primarbereich nur in rund einem Drittel der europäischen Staaten die Regel (siehe Eurydice 2009a, S. 231-233).

Auf der europäischen Ebene werden Daten zu den Schülern, die eine Jahrgangsstufe wiederholen, nicht systematisch erhoben, daher sind wir hier auf die nationalen Statistiken angewiesen. In den Staaten, in denen die automatische Versetzung nicht die Regel ist, variiert der Anteil der Schüler, die eine Jahrgangsstufe wiederholen, je nach Staat zum Teil erheblich (von Werten, die gegen Null gehen, bis hin zu signifikanten Zahlen). Zum Beispiel wiederholt in der Französischen Gemeinschaft Belgiens fast jeder zweite Schüler im Laufe seiner Schulbildung im Sekundarbereich einmal eine Jahrgangsstufe. In Irland, Litauen und Finnland hingegen sind Klassenwiederholungen eher die Ausnahme: hier wiederholen maximal 2 % der Schüler einer Altersgruppe eine Jahrgangsstufe.

In allen Staaten, für die nach Geschlecht aufgeschlüsselte Daten verfügbar sind, weisen die männlichen Schüler höhere Klassenwiederholungsraten auf als die weiblichen Schüler.

In der **Französischen Gemeinschaft Belgiens** lag im Schuljahr 2006/07 der Anteil der männlichen Schüler, die im Primarbereich mindestens eine Jahrgangsstufe wiederholen mussten, bei 20 %, und der Anteil der weiblichen Schüler bei 16 %; im Sekundarbereich lag der Anteil der Schüler, die mindestens eine Jahrgangsstufe wiederholen mussten, bei den Jungen bei 51 % und bei den Mädchen bei 43 % (MCF/ETNIC 2008, S. 33).

In der **Flämischen Gemeinschaft Belgiens** belief sich im Schuljahr 2007/08 der Anteil der Schüler, die (eine oder mehrere) Jahrgangsstufe(n) im Primarbereich wiederholen mussten, auf 16 % (Jungen) bzw. auf 15 % (Mädchen). Im Sekundarbereich steigt dieser Anteil auf 33 % (Jungen) bzw. 25 % (Mädchen) an (Flämisches Ministerium für allgemeine und berufliche Bildung 2009).

In **Portugal** steigen die Klassenwiederholungsraten mit den Bildungsstufen schrittweise an, wobei in der Altersgruppe 10 bis 17 Jahre die Wiederholungsrate der männlichen Schülern um 6 % höher liegt als die der weiblichen Schüler. 2006/07 beliefen sich die Wiederholungsraten im Sekundarbereich II auf 28 % (männliche Schüler) bzw. 22 % (Schülerinnen) (GEPE-ME & INE 2009).

In **Rumänien** sind die Klassenwiederholungsraten deutlich niedriger, und doch ist auch hier ein deutlicher geschlechtsspezifischer Unterschied zu erkennen: 2007/08 wiederholten im Primarbereich 3 % der Jungen und 2 % der Mädchen eine Jahrgangsstufe

(INS 2008a), im Sekundarbereich I mussten 5 % der Jungen und 3 % der Mädchen eine Jahrgangsstufe wiederholen (INS 2008b), und im Sekundarbereich II wiederholten 4 % der Jungen und 2 % der Mädchen eine Jahrgangsstufe (INS 2008c).

Einige Staaten verfügen nur über Daten zum Anteil der männlichen Schüler an der Gesamtzahl der Schüler, die eine Jahrgangsstufe wiederholen. Dieser beläuft sich in den meisten Fällen auf etwa 60 %.

In der **Tschechischen Republik** waren 2008/09 im Primarbereich und Sekundarbereich I insgesamt 63 % der Schüler, die eine Jahrgangsstufe wiederholen mussten, Jungen (IIE 2009).

In **Deutschland** (2007/08) waren 58 % der Schüler, die eine Jahrgangsstufe wiederholten, Jungen (Berechnungen von Eurydice auf der Grundlage von Angaben des Statistischen Bundesamts Deutschland (2009)).

In **Estland** sind die Mehrheit der Schüler in Vollzeitbildungsgängen, die eine Jahrgangsstufe wiederholen, Jungen (62 % im Jahr 2008). Die Anzahl der Klassenwiederholungen insgesamt und der Jungenanteil daran sind jedoch jüngst zurückgegangen (Statistics Estonia 2009).

In **Spanien** lag Schuljahr 2007/08 an den öffentlichen Schulen der Anteil der männlichen Schüler an der Gesamtzahl der Schüler, die eine Jahrgangsstufe wiederholten, in der Altersgruppe 14 bis 16 Jahre bei 53 % und in der Altersgruppe 12 bis 14 Jahre bei 61 % (Spanisches Bildungsministerium 2009).

In **Italien** waren im Schuljahr 2006/07 im Sekundarbereich I insgesamt 69 % der Schüler, die eine Jahrgangsstufe wiederholten, männlich, an den Schulen im Sekundarbereich II lag dieser Anteil bei 65 % (ISTAT 2009).

In **Lettland** waren im Schuljahr 2006/07 insgesamt 67 % der Schüler, die aufgrund ihres Leistungsstands nicht versetzt worden waren und eine Jahrgangsstufe wiederholten, Jungen (IZM 2009).

In **Litauen** waren 2007 rund 70 % der Schüler, die eine Jahrgangsstufe wiederholten, Jungen (EMIS 2009).

In **Polen** waren im Schuljahr 2007/08 im Primarbereich insgesamt 66 %, im Sekundarbereich I insgesamt 71 %, und an den allgemein bildenden Schulen im Sekundarbereich II insgesamt 54,7 % der Schüler, die eine Jahrgangsstufe wiederholten, männlich (Berechnungen von Eurydice auf der Grundlage von Daten des CSO (2009)).

In **Slowenien** waren im Jahr 2008 insgesamt 68 % der Schüler, die in der 9 Jahrgangsstufen umfassenden Pflichtschule eine Jahrgangsstufe wiederholten, Jungen (SORS 2009).

5.3. Schulabbruch und Abschluss des Sekundarbereichs II

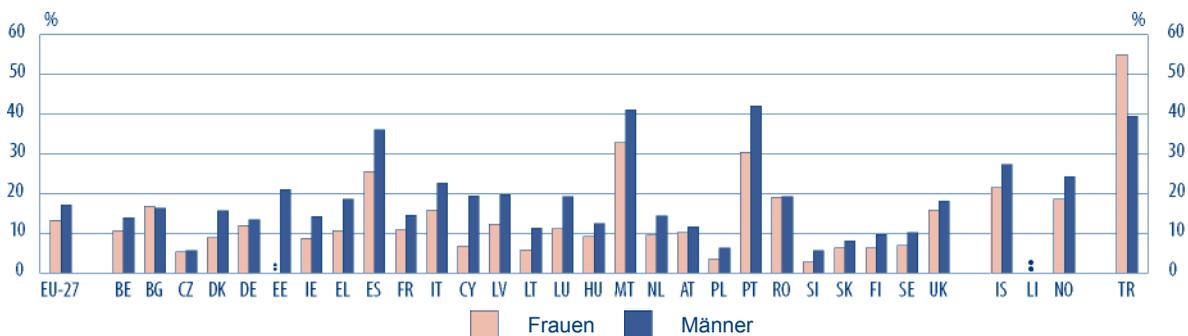
Auf der Ebene des Primarbereichs und des Sekundarbereichs I (ISCED 1-2) sind noch kaum nennenswerte Unterschiede in der relativen Bildungsbeteiligung von Mädchen und Jungen festzustellen. Erste Unterschiede treten gegen Ende der Pflichtschulbildung auf⁽¹⁰⁾: in den meisten Staaten gehen die Schulbesuchsquoten in der männlichen Bevölkerung im Verhältnis schneller zurück, da junge Frauen im Schnitt länger im Bildungswesen verweilen als junge Männer (Eurydice 2009a, S. 93).

Jungen laufen eher Gefahr, die Schule ohne einen Abschluss des Sekundarbereichs II zu verlassen als Mädchen (siehe Abbildung 5.3). In den EU-27-Staaten liegt der Anteil der männlichen Bevölkerung im Alter von 18 bis 24 Jahren, die höchstens über einen Abschluss des Sekundarbereichs I verfügt und keinen weiterführenden allgemeinen oder beruflichen Bildungsgang besucht, im Durchschnitt bei 17 %. Der entsprechende Wert für die weibliche Bevölkerung wird mit 13 % beziffert. Zwar gibt es größere Abweichungen in den Quoten der einzelnen europäischen Staaten, die Werte für den

⁽¹⁰⁾ Die Pflichtschulbildung endet in der Regel entweder mit dem Abschluss des Sekundarbereichs I oder im Sekundarbereich II.

geschlechtsspezifischen Unterschied bleiben jedoch in den meisten Staaten annähernd gleich. Nur in einigen wenigen Staaten (Bulgarien, Rumänien und Tschechische Republik) sind die Anteile der Mädchen und Jungen, die frühzeitig von der Schule abgehen, in etwa ausgewogen (die Schulabbrecherquoten unterscheiden sich um weniger als ein Prozent). Die Türkei entspricht diesem allgemeinen Muster insofern weniger, als hier der Anteil der Jugendlichen, die ihre Schulbildung frühzeitig beenden, insgesamt höher und die überwiegende Mehrheit dieser Jugendlichen weiblich ist.

Abbildung 5.3: Schulabbrecherquoten – weibliche/männliche Bevölkerung im Alter von 18 bis 24 Jahren mit höchstens einem Abschluss des Sekundarbereichs I, die keinen weiterführenden allgemeinen oder beruflichen Bildungsgang besucht, in Prozent, 2007



	EU-27	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU
Frauen	13,2	10,7	16,9	5,4	8,9	11,9	:	8,7	10,7	25,6	10,9	15,9	6,8	12,3	5,9	11,1
Männer	17,2	13,9	16,3	5,7	15,7	13,4	21	14,2	18,6	36,1	14,6	22,6	19,5	19,7	11,4	19,2

	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	TR
Frauen	9,3	32,9	9,6	10,2	3,6	30,4	19,1	2,7	6,3	6,3	7	15,8	21,5	:	18,6	55,0
Männer	12,5	41,1	14,4	11,6	6,4	42	19,2	5,7	8,1	9,7	10,2	18,2	27,3	:	24,3	39,4

Quelle: Eurostat (Daten extrahiert im September 2009)

Anmerkungen

Tschechische Republik: Bezugsjahr ist 2006.
Frankreich: Ohne Übersee-Départements (DOM).

Erläuterungen

Schüler/Studierende, die für die Dauer von mindestens einem Jahr im Ausland leben, sowie Wehrdienstpflichtige im Wehrdienst sind in der Europäischen Erhebung über Arbeitskräfte (AKE) nicht berücksichtigt. Die hier angegebenen Werte weichen daher unter Umständen von den Werten ab, die auf der nationalen Ebene ermittelt wurden. Dies betrifft insbesondere Zypern. In dem Indikator sind auch Einwohner berücksichtigt, die nicht Staatsangehörige des betreffenden Staates sind, aber seit mindestens einem Jahr in diesem Staat wohnen oder mindestens ein Jahr lang in diesem Staat zu bleiben beabsichtigen.

In allen anderen Staaten in Europa ist jedoch ein geschlechtsspezifischer Unterschied zugunsten der Mädchen festzustellen. In Spanien, Zypern und Portugal brechen deutlich mehr Jungen als Mädchen die Schulbildung frühzeitig ab – der Unterschied übersteigt hier 10 %. Der durchschnittliche geschlechtsspezifische Unterschied jedoch liegt in Europa bei etwa 4 %, wobei der Wert für den geschlechtsspezifischen Unterschied in den einzelnen Staaten offenbar unabhängig von der Höhe der Schulabbrecherquoten insgesamt relativ konstant bleibt. In den Staaten mit insgesamt hohen Schulabbruchquoten – Spanien, Malta, Portugal und Island – liegen die Anteile der männlichen Schulabbrecher bei mehr als 25 % und die der weiblichen Schulabbrecher bei mehr als 20 %. In den

Staaten mit insgesamt niedrigen Schulabbrecherquoten – Tschechische Republik, Polen, Slowenien, Slowakei und Finnland – bewegen sich die Anteile der männlichen Schulabbrecher in etwa zwischen 5 und 10 % und bei den weiblichen Schulabbrechern entsprechend zwischen rund 3 und 6 %.

Jugendliche, die früh von der Schule abgegangen sind, haben oftmals Schwierigkeiten, eine Beschäftigung zu finden oder ihre Ausbildung fortzusetzen. Polen lieferte ein eindrückliches Beispiel für ausgeprägte geschlechtsspezifische Muster in diesem Bereich.

In **Polen** werden Schulen, die berufsbezogene Bildungsgänge im Bereich der Pflichtschulbildung (ISCED 2) und damit eine Ausbildung anbieten, die als die denkbar ungünstigste Voraussetzung für den weiteren beruflichen Werdegang bzw. Bildungsweg gilt, überwiegend von männlichen Schülern besucht. Diese Schulen sollen die Schüler auf bestimmte berufliche Tätigkeiten vorbereiten, sie führen jedoch nicht zu einem Abschluss des Sekundarbereichs II. Im Schuljahr 2007/08 waren nur 28 % aller Schüler an beruflichen Grundschulen weiblich, da sich Mädchen in der Regel eher für Schulen entscheiden, die ihnen Möglichkeiten für weiterführende Bildungswege eröffnen (Berechnungen von Eurydice auf der Grundlage der Angaben des Statistikamts CSO (2008)).

Wie wir gesehen haben, brechen mehr Jungen als Mädchen die Schule ab. Daher nimmt es kaum Wunder, dass auf der anderen Seite mehr Mädchen als Jungen den Sekundarbereich II abschließen. Im Jahr 2007 verfügten in den EU-27-Staaten in der Bevölkerung im Alter von 20 bis 24 Jahren im Durchschnitt 81 % der Frauen und 75 % der Männer über einen Abschluss des Sekundarbereichs II (Europäische Kommission 2008, S. 204).

Allerdings handelt es sich hierbei um eine noch relativ junge Entwicklung. Erst seit einigen Jahren schließen im Verhältnis mehr Mädchen als Jungen den Sekundarbereich II erfolgreich ab. Zum Vergleich: In den EU-27-Staaten verfügen in der Bevölkerung im Alter von 25 bis 64 Jahren insgesamt etwas mehr Männer als Frauen über einen Abschluss des Sekundarbereichs II. Im Jahr 2008 lag der Anteil der Bevölkerung im Alter von 25 bis 64 Jahren mit mindestens einem Abschluss des Sekundarbereichs II in den EU-27-Staaten im Durchschnitt bei 73 % (Männer) respektive 70 % (Frauen) (Eurostat 2009).

Mit der Bildungsbeteiligung von Frauen und Männer im Hochschulbereich beschäftigt sich Kapitel 8.

5.4. Geschlechtsspezifische Leistungsmuster in nationalen Tests und (Abschluss-) Prüfungen

Viele europäische Staaten führen zahlreiche nationale Tests durch, um die Leistungen der Schüler in verschiedenen Jahrgangsstufen und Fächern zu prüfen (Einzelheiten hierzu siehe Eurydice 2009b). In den meisten Fällen werden in den Berichten über die Ergebnisse dieser Tests auch die Geschlechterunterschiede berücksichtigt, so dass umfangreiches Informationsmaterial zu diesem Thema vorliegt. Allerdings sind die Ergebnisse der diversen nationalen Tests – aufgrund von Unterschieden in der Methodik, im Untersuchungsgegenstand (getestete Schülerpopulationen, Jahrgangsstufen) und in den Untersuchungszeiträumen – nicht länderübergreifend vergleichbar. Im Wesentlichen aber entsprechen die in den nationalen Tests festgestellten Leistungsunterschiede zugunsten der Jungen oder der Mädchen den Ergebnissen der internationalen Schülerleistungsstudien (siehe Kapitel 2). In den nationalen Tests schneiden in der Regel die Mädchen im Lesen besser ab, in den Naturwissenschaften und in Mathematik hingegen wurden gemischte Ergebnisse erzielt oder keine geschlechtsspezifischen Unterschiede gefunden. Um an dieser Stelle nicht dieselben Muster noch einmal zu wiederholen, die bereits in Kapitel 2 ausführlich erörtert wurden, werden wir uns hier auf die

allgemeinen Leistungsniveaus konzentrieren, und nur auf die wenigen nationalen Tests eingehen, die zu anderen Ergebnissen kamen als die internationalen Schulleistungsstudien.

Mädchen schneiden in den Abschlussprüfungen am Ende der Pflichtschulbildung und am Ende des Sekundarbereichs II in der Regel besser ab als Jungen. Im Durchschnitt erzielten die Mädchen auch höhere Noten oder Erfolgsquoten. Dies wurde insbesondere festgestellt in Zypern, Dänemark, Irland, Frankreich, Italien, Lettland, Litauen, Polen, Rumänien, Slowenien, Schweden, im Vereinigten Königreich, Island und Norwegen. Mathematik war lange Zeit ein Fach, in dem die Jungen etwas bessere Leistungen erzielten als Mädchen, dieser Trend hat sich allerdings in einigen Staaten inzwischen umgekehrt (Irland, Lettland, Vereinigtes Königreich und Island). Die eventuellen Unterschiede sind hier jedoch insgesamt deutlich kleiner als im Bereich Lesekompetenz.

In **Dänemark** (2008) erzielten die Mädchen in den Prüfungen zum Abschluss des Sekundarbereichs II einen höheren Notendurchschnitt (6,7) als die Jungen (6,4). In den Prüfungen für den Abschluss des Sekundarbereichs I erzielten die Mädchen in allen Fächern (Lesen, Rechtschreibung, Dänisch schriftlich und mündlich, Physik/Chemie und Englisch schriftlich) höhere Noten als die Jungen, außer in Mathematik (UVM 2009).

In **Lettland** legten in den Schulabschlussprüfungen 2008 mehr Jungen als Mädchen eine Prüfung in Mathematik ab (17 % der Jungen und 14 % der Mädchen), aber die Mädchen erzielten bessere Ergebnisse als die Jungen. Die gleiche Tendenz war auch in den Fächern Biologie, Lettisch und Lettisch als Staatssprache für ethnische Minderheiten zu beobachten. Das Fach Chemie stellt in dieser Hinsicht eine Ausnahme dar – hier legten mehr Mädchen als Jungen eine Prüfung ab, aber die Jungen erzielten bessere Ergebnisse. In Physik waren die Anteile der Jungen und Mädchen, die die Höchstnote erreichten, in etwa ausgeglichen, allerdings waren die Jungen in der Gruppe der Schüler, die die schlechtesten Noten erzielten, unverhältnismäßig stark vertreten (VISC 2009).

In **Irland** wurden bei den *Leaving Certificate Examinations*, den landesweiten Prüfungen, die Schüler im Alter von 17 oder 18 Jahren in der Regel am Ende des Sekundarbereichs II ablegen, ähnliche Muster festgestellt. Im Jahr 2008 legten mehr männliche als weibliche Schüler Prüfungen auf einem höheren Anspruchsniveau in den Fächern Mathematik und Physik ab, aber mehr weibliche als männliche Schüler erzielten dabei bessere Noten. Die Mädchen hatten in diesen Prüfungen auf allen Leistungsstufen höhere Erfolgsquoten als die Jungen. Auch in den Prüfungen zum Erwerb des *Junior Certificate* (JC – Landesweite Prüfungen am Ende der Schulpflicht für Schüler im Alter von etwa 15 Jahren) legen mehr Mädchen Prüfungen auf einem höheren Anspruchsniveau ab als Jungen, und erhalten häufiger einen *Honours grade* als ihre männlichen Mitschüler (State Examinations Commission 2009). Die Ergebnisse der irischen Schüler in den JC-Prüfungen unterscheiden sich zum Teil von den Ergebnissen, die irische Schüler in PISA-Studien erzielten. In PISA schnitten die Jungen im Bereich Mathematik besser ab als die Mädchen, in den staatlichen JC-Mathematikprüfungen hingegen schnitten die Mädchen insgesamt besser ab als die Jungen. Zwar sind die Unterschiede zwischen den Ergebnissen von Jungen und Mädchen in den irischen Prüfungen im Vergleich zu deren Ergebnissen in PISA (Naturwissenschaften) nicht statistisch signifikant, trotzdem soll nicht unerwähnt bleiben, dass die Mädchen sowohl in den JC-Prüfungen in den naturwissenschaftlichen Fächern als auch in den Prüfungen zum Erwerb des *Leaving Certificate* in den Fächern Biologie, Chemie und Physik bessere Ergebnisse erzielten als die Jungen. Wie bereits in Kapitel 1 und 2 erwähnt, haben Close und Shiel (2009) versucht, diese abweichenden Ergebnisse im Fach Mathematik zu erklären. Die besseren Ergebnisse der männlichen Schüler in PISA könnten insbesondere auf Unterschiede in den Testinhalten, im Anteil der Aufgaben mit einem hohen Schwierigkeitsgrad und im Anteil der Multiple-Choice-Aufgaben zurückzuführen sein.

In **Schweden** schließen mehr weibliche als männliche Schüler ihre Ausbildung im Sekundarbereich II ab, und sie erzielen im Durchschnitt auch höhere Noten als ihre Mitschüler. Im Schuljahr 2007/08 lag der Notendurchschnitt in den Abschlusszeugnissen bei den weiblichen Schülern bei 14,7 Punkten, während die männlichen Schüler einen Notendurchschnitt von 13,3 Punkten erzielten. Rund zwei Drittel der Absolventen, die die Höchstwertung (20,2 Punkte) erzielten, waren weiblich. Nur im Sport erzielten die Jungen höhere Noten als die Mädchen (Swedish National Agency for Education 2009). In **Norwegen** wurden im Wesentlichen ähnliche Trends beobachtet.

Im **Vereinigten Königreich (England)** ist die Sorge um die schulischen Leistungen von Jungen im Prinzip nichts Neues – sie wurde bereits im Jahre 1968 in dem Bericht der Taunton Commission erwähnt, die sich im Zeitraum 1964 bis 1968 der Aufgabe widmete,

die Sekundarbildung zu erforschen (DCSF 2009a). Divergenzen in den Anteilen der Jungen und Mädchen, die in den öffentlichen Prüfungen, die Schüler ab dem Alter von 16 Jahren ablegen können, gute Noten erzielen, wurden bereits festgestellt kurz nachdem diese Prüfungen Ende der 1980er Jahre in ihrer jetzigen Form eingeführt wurden (DCSF 2009b).

5.5. Besonders benachteiligte Gruppen in der weiblichen und männlichen Schülerpopulation

Die meisten Staaten erwähnen als problematisch, dass es einzelne Gruppen von besonders bildungsbenachteiligten Schülern gibt, wobei vor allem auf die Leistungsdifferenzen zwischen Schülern mit unterschiedlichem sozioökonomischen Status, ethnischen Hintergrund und aus unterschiedlichen Wohngebieten (ländlichen/städtisch) hingewiesen wird. Innerhalb dieser Gruppen wird dem Genderaspekt im Sinne einer besonderen Beachtung der relativen Leistungen von Mädchen und Jungen in der Regel kaum Aufmerksamkeit geschenkt, obgleich auch hier geschlechtsspezifische Muster zu erkennen sind.

Insgesamt weisen Mädchen aus ethnischen Minderheiten im Vergleich zu den Jungen aus ethnischen Minderheiten bessere Schulleistungen und einen höheren Bildungserfolg auf, im Vergleich zu den Mädchen aus ethnischen Mehrheiten aber erzielen sie insgesamt schlechtere Ergebnisse. Der Faktor Ethnizität hat allerdings keinen einheitlichen Effekt.

In der **Flämischen Gemeinschaft Belgiens** wurden Studien durchgeführt, die zeigen, dass es bedeutende Unterschiede im Bildungserfolg von Mädchen aus verschiedenen ethnischen Minderheiten gibt: Türkische und nordafrikanische Mädchen sind im Vergleich zu den südeuropäischen Mädchen im allgemein bildenden Sekundarbereich unterrepräsentiert, in den beruflichen Bildungsgängen hingegen überrepräsentiert (Duquet u. a. 2006).

In den Tests, die in **Schweden** in der Jahrgangsstufe 9 durchgeführt werden, schneiden Schüler mit einem schwedischen Hintergrund im Durchschnitt besser ab, als Schüler mit einem ausländischen Hintergrund, wobei jedoch Mädchen mit einem nicht-schwedischen Hintergrund im Durchschnitt etwas besser abschneiden als Jungen mit einem schwedischen Hintergrund (SOU 2009).

Im **Vereinigten Königreich (England)** haben Jungen, die den Kategorien „Schwarz, Karibischer Hintergrund“ und „Schwarz, Sonstige“ zugeordnet werden, rechnerisch die geringsten Chancen von allen Angehörigen einer ethnischen Gruppe, in den öffentlichen Prüfungen, die Schüler ab dem Alter von 16 Jahren ablegen können, gute Noten zu erzielen. Schwarze Mädchen, die einer dieser beiden Kategorien zugeordnet werden, sind hingegen nicht in dem gleichen Maße benachteiligt (DCSF 2007).

Im **Vereinigten Königreich (Schottland)** sind in den landesweiten Prüfungen am Ende Stufe ISCED 2 deutliche Abweichungen im Notendurchschnitt der Schüler aus verschiedenen ethnischen Gruppen festzustellen. Die insgesamt niedrigsten Ergebnisse erzielen schwarze männliche Schüler mit einem karibischen Hintergrund, wohingegen sowohl weibliche als auch männliche asiatisch-chinesische Schüler höhere Ergebnisse erzielen als weiße Jungen und Mädchen der Kategorien „Weiß, VK“ und „Weiß, Sonstige“ (Scottish Government 2009).

In mehreren Staaten ist die Bildung von Roma-Mädchen ein Anliegen von besonderem Belang, da Roma-Frauen und Roma-Mädchen oftmals mit einer Vielzahl von sich zum Teil überschneidenden Formen von Diskriminierung – aufgrund des Geschlechts, des ethnischen oder kulturellen Hintergrunds und des sozioökonomischen Status – konfrontiert sind.

In **Portugal** gehen viele männliche und weibliche Kinder von Sinti und Roma und Fahrenden vorzeitig von der Schule ab, wobei die Mädchen ihre Schulbildung häufig noch früher abbrechen als die Jungen (bereits ab der Pubertät). Als Erklärung hierfür werden kulturspezifische und in der Lebensweise begründete Ursachen angeführt, die bislang schwer zu überwinden waren (Casa-Nova 2002 und 2004).

In **Rumänien** ist nur die Hälfte der Roma-Kinder im Alter 7 bis 16 Jahren an einer Schule eingeschrieben, wobei die Beteiligungsquoten der Roma-Mädchen in etwa 5 % niedriger sind als die der Roma-Jungen (Bezugsjahr: 1998, Zamfir u. a. 2002).

In anderen Staaten haben Roma-Jungen mehr Schwierigkeiten als die Mädchen.

In der **Tschechischen Republik** wurde eine repräsentative Untersuchung von Schulen in Wohngebieten mit einem hohen Anteil von Roma-Bevölkerungen durchgeführt. Dieser Studie zufolge werden rund ein Fünftel der Roma-Mädchen und ein Viertel der Roma-Jungen von den Regelschulen an Schulen für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf überwiesen. Im Gegensatz dazu werden in der Bevölkerung insgesamt nur höchstens 1-3 % der Schüler an Sonderschulen überwiesen (GAC 2009).

In wieder anderen Staaten variiert die Situation zum Teil je nach Bildungsebene.

In **Spanien** gehen relativ viele Roma-Mädchen beim Übergang vom Primarbereich in den Sekundarbereich von der Schule ab. Infolgedessen treten mehr Roma-Jungen (61 %) als Mädchen (39 %) in den Sekundarbereich ein. Im Laufe des Sekundarbereichs I brechen dann relativ viele Roma-Jungen ihre Schulbildung ab, während die Roma-Mädchen, die eine Ausbildung im Sekundarbereich aufgenommen haben, sie relativ häufig auch fortsetzen. Daher ist dann in der vierten Jahrgangsstufe des Sekundarbereichs I der Anteil der Roma-Mädchen (63 %) fast doppelt so hoch wie der der Roma-Jungen (37 %) (CIDE & Instituto de la Mujer 2006).

In Rumänien sind deutliche Bildungsunterschiede vor allem zwischen Schülern aus unterschiedlichen Wohngebieten festzustellen, wobei sich auch hier die üblichen geschlechtsspezifischen Muster wiederholen.

In **Rumänien** brechen im Verhältnis mehr Mädchen in ländlichen Gebieten die Schule ab als Jungen in städtischen Gebieten. Auch in den Abschlussprüfungen am Ende des Sekundarbereichs I schneiden Schüler aus städtischen Gebieten insgesamt besser ab. Im Schuljahr 2006/07 erzielten Mädchen in städtischen Gebieten die höchste Erfolgsquote (89 %), relativ dicht gefolgt von den Jungen in städtischen Gebieten (84 %) und den Mädchen in ländlichen Gebieten (78 %). Jungen, die in ländlichen Gebieten wohnen, hatten hingegen mit weniger als 68 % deutlich niedrigere Erfolgsquoten als diese drei Gruppen (INS 2008b).

5.6. Politische Reaktionen auf Geschlechterunterschiede im Bildungserfolg

Die geschlechtsspezifischen Muster im relativen Bildungserfolg sind recht deutlich zu erkennen. Trotzdem haben die Staaten bisher noch keine spezifischen Strategien ergriffen, um diese Problematik gezielt anzugehen. Die politischen Maßnahmen zur Förderung von Bildungsgerechtigkeit konzentrieren sich in der Regel auf die Aspekte Chancengleichheit und gleiche Bildungsergebnisse, wobei in erster Linie der Bildungsbedarf von Kindern und Jugendlichen berücksichtigt wird, die aufgrund ihres sozialen Hintergrunds benachteiligt sind.

Die wenigen bestehenden politischen Maßnahmen zur Beseitigung von Geschlechterunterschieden im Bildungserfolg können wie folgt in vier Gruppen zusammengefasst werden:

- Allgemeine Bemühungen um die Verbesserung der Schulleistungen von Jungen.
- Maßnahmen gegen Schulabbruch, die sich entweder gezielt an Jungen richten oder indirekte Auswirkungen auf Jungen haben.
- Initiativen zur Verbesserung der Schülerleistungen in bestimmten Fächern und insbesondere der Leistungen der Jungen im Lesen und der Lernmotivation der Mädchen in Mathematik und Naturwissenschaften.

- Spezifische Programme für bestimmte besonders gefährdete Gruppen von Jungen oder Mädchen.

In der Flämischen Gemeinschaft Belgiens, Irland und im Vereinigten Königreich wurde die Zielsetzung, das Underachievement von Jungen zu reduzieren zu einer politischen Priorität erklärt. Zu den Maßnahmen, die ergriffen wurden, um dieses Ziel zu verwirklichen, gehören die Förderung von neuen Lern- und Unterrichtsformen, die Entwicklung von spezifischen Strategien und Lehr- und Lernmethoden und die Verbesserung der Lehrer-Schüler-Relation.

In der **Flämischen Gemeinschaft Belgiens** wurde jüngst ein kleineres Projekt namens Venus⁽¹¹⁾ ins Leben gerufen, das sich, ausgehend von der Problematik des Underachievement von Jungen im Sekundarbereich – und gemäß dem Prinzip des Gender Mainstreaming – für die Förderung einer größeren Variation von Unterrichtsstilen einsetzt. Venus stellt verschiedene konkrete Vorschläge und Empfehlungen für Unterrichtspraktiken bereit, die geeignet sind, Jungen *und* Mädchen, unabhängig von ihrem persönlichen Lernstil, wirksam zu fördern, zu motivieren und herauszufordern.

In **Irland** sind die Schulen im Rahmen der allgemeinen Maßnahmen zur Förderung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf aufgefordert, Schüler, deren Leistungen in Englisch, Lesen und/oder Mathematik dem 10. Perzentil oder weniger entsprechen, prioritär zu behandeln. Da dieser Gruppe überwiegend Jungen zugehören, sind hier jeweils unterschiedliche Lehrer-Schüler-Relationen für Jungen-, koedukative und Mädchenschulen anzuwenden, wobei in diesem Fall für die Jungenschulen und koedukativen Schulen eine günstigere Lehrer-Schüler-Relation zur Anwendung kommt.

Im **Vereinigten Königreich (England)** war eines der Ziele der *Gender Agenda*⁽¹²⁾ für den Zeitraum 2008 bis 2009 die Verbesserung der genderbezogenen Leistungen in bestimmten Gruppen von besonders leistungsschwachen Mädchen und Jungen. Im Rahmen dieses Programms wurden insbesondere die folgenden Ergebnisse erarbeitet: ein Dokument mit Informationen über bewährte Praktiken, eine Veröffentlichung, die versucht, Mythen über Gender und Bildung aufzulösen, und eine Publikation, in der die Ergebnisse der Untersuchungen zu den Schulen, denen es gelungen ist, den Leistungsunterschied zwischen Jungen und Mädchen in Englisch zu schließen oder zumindest deutlich zu verringern, zusammengefasst werden. Die *Gender Agenda* schloss sich an das Projekt *Raising Boys' Achievements*⁽¹³⁾ an, das im Zeitraum 2000 bis 2004 lief, und in dem nach Wegen gesucht wurde, die Leistungen von männlichen Schülern an Schulen im Primar- und Sekundarbereich und an Sonderschulen zu verbessern. Das Forscherteam arbeitete mit mehr als 60 Schulen zusammen, um Strategien zu identifizieren und zu evaluieren, die besonders geeignet sind, Jungen zum Lernen motivieren.

Im Vereinigten **Königreich (Schottland)** werden in dem so genannten *Curriculum for Excellence* neue Ansätze für die Bildungsarbeit vorgeschlagen. Man erhofft sich von den darin vorgeschlagenen allgemeinen Veränderungen langfristig vor allem auch positive Auswirkungen auf den Bildungserfolg von Jungen. Insbesondere werden darin neue Schwerpunkte gesetzt, die es männlichen Jugendlichen ermöglichen sollen, ihre Lernprozesse aktiver mitzugestalten und mehr Eigenverantwortung zu übernehmen. Als wichtige Elemente dieser neuen Ansätze in der Bildungsarbeit wurden vor allem genannt: Nutzung der IKT für Lernprozesse, Lernen in der Gruppe, Führungsrollen übernehmen, Entwicklung von Kommunikationskompetenz, Problemlösen als Bestandteil von Lernprozessen.

Sehr wenige Staaten haben gezielte Maßnahmen zur Reduzierung der hohen Schulabbrecherquoten bei den Jungen ergriffen.

In **Portugal** hat die Einführung von neuen allgemein- und berufsbildenden Kursen für Jugendliche und Erwachsene, die eine Alternative zum regulären Bildungsangebot der Schulen darstellen, und zum Erwerb eines dualen Abschlusszeugnisses führen, zu einem Anstieg der Pflichtschulabschlussquoten insbesondere bei den Jungen geführt.

In **Schweden** vergibt die Nationale Agentur für Bildung Zuschüsse für Projekte zur Gleichstellung der Geschlechter, und insbesondere auch für Projekte zur Senkung der Schulabbrecherquoten bei den Jungen im Sekundarbereich II.

⁽¹¹⁾ Siehe: <http://www.ohmygods.be/>

⁽¹²⁾ Siehe: <http://www.teachernet.gov.uk/wholeschool/equality/genderequalityduty/thegenderagenda/>

⁽¹³⁾ Siehe: <http://www-rba.educ.cam.ac.uk/index.html>

Im **Vereinigten Königreich (Schottland)** wurde in den letzten Jahren eine Anpassung der Lehrpläne vorgenommen, um die Leistungen in den stärker praktisch/beruflich ausgerichteten Bildungsgängen aufzuwerten. In vielen Fällen konnte durch die Flexibilisierung der Curricula erreicht werden, dass Schüler, insbesondere Jungen, nicht das Interesse am Lernen verlieren oder sich überfordert fühlen, ohne sie jedoch in ihren Lernprozessen zu unterfordern.

Österreich und das Vereinigte Königreich (England) haben einige genderspezifische Maßnahmen zur Verbesserung der Lesekompetenzen ergriffen.

Nach dem „PISA-Schock“ 2000 hat **Österreich** zahlreiche Initiativen zur Verbesserung der Lesekompetenz insgesamt zu fördern. Unter anderem wurde eine wissenschaftliche Studie gestartet, um die Ursachen für die geschlechtsspezifischen Unterschiede in den Leseleistungen zu ergründen. Auf der Grundlage der Ergebnisse dieser Studie wurden genderspezifische Ansätze für die Leseförderung entwickelt (BMUKK 2007). Der Bericht enthält insbesondere auch praktische Vorschläge für die Unterrichtsgestaltung.

Im **Vereinigten Königreich (England)** wurde die Initiative *Reading Champions* ⁽¹⁴⁾ ins Leben gerufen, die sich zur Aufgabe gemacht hat, positive männliche Rollenvorbilder für den Bereich Lesen zu finden und in Szene zu setzen. Die Schulen laden (berühmte) Jungen und Männer ein, die den Schülern ein Vorbild sein können und ihnen helfen, Lese-Champions zu werden. Diese Lese-Champions ermutigen dann wiederum andere Jungen, Freude am Lesen zu entwickeln, in dem sie ihre eigenen Aktivitäten und Kampagnen zur Leseförderung starten. Jungen können auch für besondere Auszeichnungen nominiert werden. So erhalten sie eine Anerkennung für ihre Leistungen und bleiben außerdem motiviert.

Im **Vereinigten Königreich (Wales)** wurde kürzlich eine Kampagne mit dem Titel *Read A Million Words Together* gestartet. Ziel der Kampagne ist es, die Lesekompetenzen von Jungen im Alter von 9 bis 14 Jahren zu verbessern und sie insbesondere zu ermutigen, sowohl zu Hause als auch in der Schule mehr zu lesen. Die Kampagne bietet ein breites Spektrum an lehrplanmäßigen Lesematerialien an, die auf den Geschmack von Jungen abgestimmt sind, aber auch männliche Familienmitglieder ansprechen und ermutigen sollen, gemeinsam mit den Jungen zu lesen. Außerdem wurde allen Schulen in Wales ein Handbuch zugesandt, in dem bewährte Unterrichtsmethoden zur Förderung der grundlegenden Kompetenzen bei Jungen vorgestellt werden.

Im **Vereinigten Königreich (Schottland)** wurden, allerdings in kleinerem Rahmen, ähnliche Maßnahmen ergriffen. So setzen einige Schulen in den ersten Jahrgangsstufen des Primarbereichs verschiedene Strategien, wie die „*Story sacks*“ oder „*Bags of books*“ (eine Zusammenstellung von Büchern und Begleitmaterialien zum Lesenlernen für Kinder und deren Eltern) ein und/oder beziehen Väter in schulische Aktivitäten ein, um Stereotypisierungen zu beseitigen, das Grundbildungsniveau anzuheben, Beziehungen und Sozialkompetenzen zu verbessern und die Lernmotivation zu steigern. Diese Ansätze, die insbesondere darauf abzielen, den Leistungsstand der Jungen anzuheben, werden allerdings im Sekundarbereich nicht konsequent fortgesetzt (SEED 2006, S. 2).

Nur **Österreich** berichtet von einer genderbezogenen Initiative speziell zur Verbesserung des Unterrichts in Mathematik und Naturwissenschaften:

In **Österreich** wurde 1998 als Reaktion auf die unbefriedigenden Ergebnisse in der TIMSS-Studie ein Projekt namens IMST („*Innovations in Mathematik, Science und Technology Teaching*“ oder „*Innovationen Machen Schule Top*“) ins Leben gerufen, das sich derzeit in der dritten Projektphase befindet ⁽¹⁵⁾. Innerhalb des Projekts IMST wurde ein Gender-Netzwerk eingerichtet. Ziel ist es, den Unterricht in Mathematik und Naturwissenschaften zu verbessern, die Lernperspektiven und den Handlungsspielraum für Mädchen und Jungen zu erweitern, und geschlechtsspezifische Leistungsunterschiede zu reduzieren. Das Gender-Netzwerk stellt Beratungsangebote und Informationen zu neuen Entwicklungen sowie Aus- und Weiterbildungsangebote zu Genderthemen bereit.

Mehrere Staaten haben spezielle Maßnahmen oder Programme zur Förderung von Jungen oder Mädchen aus besonders gefährdeten Gruppen entwickelt. Dänemark, die Niederlande, Schweden und das Vereinigte Königreich berichten, dass der Bildungserfolg von Jungen aus bestimmten ethnischen Minderheitengruppen ein besonderes Anliegen der Bildungspolitik ist.

⁽¹⁴⁾ Siehe: <http://www.literacytrust.org.uk/Campaign/Champions/index.html>

⁽¹⁵⁾ Siehe: <http://imst.uni-klu.ac.at/english.php>

In **Dänemark** hat das Bildungsministerium im Rahmen des Perspektiv- und Aktionsplans zur Förderung der Gleichstellung 2009 ein Forschungsprojekt gestartet, um zu ergründen, warum an den Schulen im Primarbereich Jungen aus ethnischen Minderheiten schlechtere Leistungen erzielen als Mädchen aus ethnischen Minderheiten und als Jungen und Mädchen mit einem dänischen Hintergrund.

Portugal und Rumänien haben spezielle Programme für Roma-Mädchen eingerichtet, und Spanien hat Maßnahmen zur Förderung von Mädchen und Frauen mit besonders ungünstigen Bildungsvoraussetzungen eingerichtet, dazu gehören auch Roma-Mädchen und Frauen.

In **Portugal** besteht die erste wirksame Maßnahme gegen den Schulabbruch bei Roma-Mädchen im Einsatz von Mediatoren, die an den Schulen arbeiten und zwischen den Gemeinschaften der Sinti und Roma, Fahrenden und ethnischen Minderheiten auf der einen und den Schulen auf der anderen Seite vermitteln. Außerdem wird derzeit ein Projekt mit dem Titel „Mobile Schule“⁽¹⁶⁾ entwickelt. Aufgabe dieses Projekts ist es, eine Verbindung herzustellen zwischen den Schülern und Lernangeboten in der „Mutterschule“ und den Schülern unterwegs. In der „Mutterschule“ können die Schüler alle Lernmaterialien nutzen, und wenn sie weiterziehen oder schwanger werden, halten entsprechend spezialisierte Lehrer den Kontakt mit den Schülern über das Internet. Diese speziell auf diese Zielgruppe abgestimmte Unterrichtsmethode wird für alle Kinder aus Gemeinschaften von Fahrenden (Schausteller, Jahrmarkt, Zirkus usw.), die hohe und frühe Schulabbruchquoten aufweisen, angewandt.

In **Rumänien** wurden einige besondere Bildungsprogramme für Roma-Kinder entwickelt, darunter auch Maßnahmen zur Förderung der Bildungsbeteiligung von Roma-Mädchen.

Spanien hat spezielle Maßnahmen zur Förderung von bestimmten Gruppen von Frauen, insbesondere Migrantinnen, Roma-Frauen oder Frauen mit einem ungünstigen sozioökonomischen Status entwickelt. Bereitgestellt werden insbesondere Sozial- und Berufsberatungskurse, Ausbildungsangebote, Workshops zu Themen wie Sozialkompetenzen und Selbstwertgefühl sowie gezielte Informations- und Werbekampagnen, die sich speziell an diese Gruppen von Frauen, deren Familien und Schulen richten, und den Frauen helfen sollen, ihre Ausbildung innerhalb des Bildungssystems wieder aufzunehmen oder fortzusetzen.

Im **Vereinigten Königreich (England)** bieten die vom Ministerium für Kinder, Schulen und Familie (DCSF) eingerichteten *National Strategies*⁽¹⁷⁾ ein breites Spektrum an Beratungs- und Orientierungsangeboten zur Förderung des Bildungserfolgs von Schülern aus besonders bildungsbenachteiligten Gruppen, wie zum Beispiel schwarze Jungen mit einem karibischen Hintergrund, weiße Jungen aus der Arbeiterschicht usw.

*

* *

Die geschlechtsspezifischen Unterschiede im Bildungserfolg nehmen auf den höheren Bildungsebenen allmählich zu. Während die Bildungsbeteiligungs- und Abschlussquoten von Jungen und Mädchen im Bereich der Pflichtschulbildung noch ausgewogen sind, erzielen die Mädchen bereits im Sekundarbereich I einen leichten Vorsprung, da Jungen in der Schule häufiger zurückbleiben und öfter eine Jahrgangsstufe wiederholen müssen als Mädchen. In vielen europäischen Staaten sind daher bereits im Sekundarbereich I deutliche Geschlechterunterschiede zu erkennen. In vielen Staaten sind rund 60 % der Schüler, die eine oder mehrere Jahrgangsstufen wiederholen müssen, Jungen, und in allen Staaten sind die Klassenwiederholungsraten der Jungen höher als die der Mädchen. Der Vorsprung der Mädchen im Bildungserfolg setzt sich im Sekundarbereich II weiter fort:

⁽¹⁶⁾ Siehe: http://area.dgidc.min-edu.pt/escola_movel/escola.html

⁽¹⁷⁾ Siehe: <http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/inclusion/ethnicitysocialclassandgenderachievement>

mehr Jungen als Mädchen verlassen die Schule ohne Abschluss, wohingegen mehr Mädchen im Sekundarbereich II einen Abschluss erwerben, der sie berechtigt, ihre Ausbildung im Tertiärbereich fortzusetzen. Darüber hinaus erzielen Mädchen in den Schulabschlussprüfungen in der Regel höhere Noten und höhere Erfolgsquoten, was ihnen wiederum den Zugang zu den gewünschten Hochschulstudiengängen erleichtert (siehe Kapitel 8). Allerdings ist zu bedenken, dass es trotz des durchschnittlichen Leistungsvorsprungs der Mädchen gegenüber den Jungen im Einzelnen bedeutende Unterschiede im relativen Bildungserfolg einzelner Gruppen von Jungen und Mädchen gibt.

Obwohl die geschlechtsspezifischen Muster im relativen Bildungserfolg recht deutlich zu erkennen sind, haben erst wenige Staaten spezifische Maßnahmen zur Förderung der Gleichstellung der Geschlechter ergriffen. Die politischen Bemühungen um mehr Bildungsgerechtigkeit konzentrieren sich in der Regel auf Kinder aus benachteiligten Gruppen. Sofern Maßnahmen zur Beseitigung von geschlechtsspezifischen Unterschieden im Bildungserfolg ergriffen wurden, befassen diese sich vor allem mit dem Underachievement von Jungen. In einigen Staaten wurden spezielle Maßnahmen zur Verbesserung der Lesekompetenzen bei Jungen und der Leistungen von Mädchen in Mathematik und Naturwissenschaften entwickelt. Ferner wurden vereinzelt Maßnahmen zur gezielten Förderung von besonders gefährdeten Gruppen von Jungen oder Mädchen, zum Beispiel von Roma-Mädchen, eingerichtet.

KAPITEL 6: KOEDUKATION UND MONOEDUKATIVE BILDUNGSANGEBOTE

Das Konzept des getrenntgeschlechtlichen Unterrichts – für das sich lange Zeit nur die privaten und konfessionellen Schulen interessiert hatten – fand in den vergangenen Jahren in vielen europäischen Staaten wieder mehr Beachtung und wurde zum Teil auch in den Medien erneut diskutiert. Wie bereits in Kapitel 1 erwähnt, wird in der „neuen“ Interpretation dieses Konzepts betont, dass die Monoedukation Mädchen und Jungen größere Freiheiten in der Wahl von Fächern bietet, die traditionell nicht ihrem Geschlecht zugeordnet werden. D.h. Mädchen mehr Raum gibt, und ihnen hilft, mehr Selbstvertrauen zu entwickeln, und Jungen ermutigt, sich im Unterricht mehr anzustrengen, ohne sich Sorgen um ihr Image als Schüler machen zu müssen. Die Ergebnisse der Forschung zur Effizienz von geschlechtergetrennten Bildungsangeboten im Hinblick auf die Verbesserung der Leistungen der Schüler sind allerdings uneindeutig.

Die Koedukation wurde in Europa ursprünglich in der Absicht eingeführt, Jungen und Mädchen gleichen Zugang zur Bildung zu verschaffen und die Gleichstellung der Geschlechter zu fördern. Ein Angebot an koedukativen Bildungseinrichtungen wie wir es heute kennen, gibt es in dem Umfang in den europäischen Staaten noch nicht lange. In den meisten europäischen Staaten - mit Ausnahme der skandinavischen Staaten – wurden koedukative Bildungsangebote größtenteils in der Zeit nach dem zweiten Weltkrieg eingeführt, in einigen (z. B. Griechenland, Spanien, Österreich und Portugal) erst in den 1970er Jahren. Heute gilt die Koedukation in den meisten europäischen Staaten als allgemeines Bildungsprinzip, sie ist jedoch, in Anbetracht der Tatsache, dass sie je nach Staat erst vor 35 bis 60 Jahren eingeführt wurde, eine noch recht junge Tradition (Encyclopædia Britannica Online 2009).

Dieses Kapitel zeigt auf, in welchen Staaten es im öffentlichen Schulwesen getrenntgeschlechtliche Bildungseinrichtungen (Schulen oder Klassen) gibt, und untersucht weiter die Frage, inwieweit diese Angebote durch offizielle Maßnahmen gefördert werden.

6.1. Monoedukative Schulen

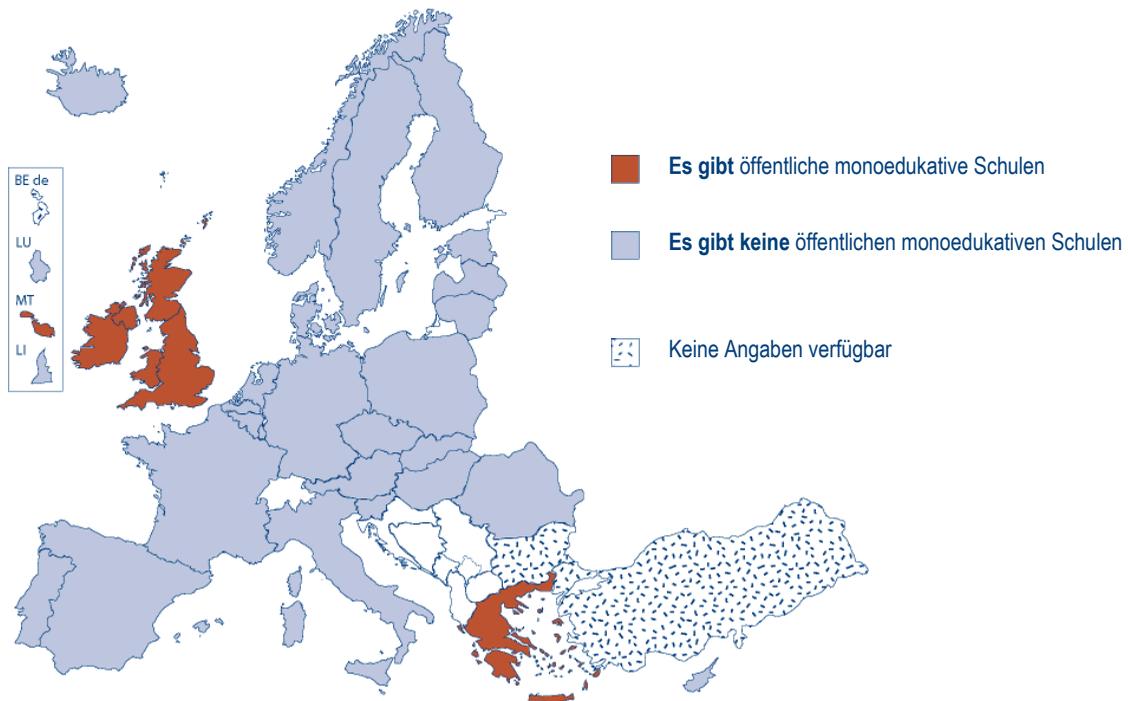
Wie aus Abbildung 6.1 hervorgeht, gibt es öffentliche monoedukative Schulen nur in sieben europäischen Staaten und Regionen. In allen europäischen Staaten wird die überwiegende Mehrheit der öffentlichen Schulen auf allen Bildungsebenen koedukativ geführt. In der Gruppe der Staaten, in denen es öffentliche monoedukative Schulen gibt, variiert die Anzahl dieser Bildungseinrichtungen je nach Staat erheblich. So gibt es in Schottland nur eine monoedukative Schule, in Wales sieben, in Malta 25, in Nordirland 77, in Irland 120 ⁽¹⁸⁾ und in England mehr als 400 solcher Schulen. In Griechenland gibt es 27 öffentliche kirchliche Sekundarschulen, die nur Jungen aufnehmen.

Koedukation gilt in der überwiegenden Mehrheit der europäischen Staaten als allgemeines Bildungsprinzip. Daher ist es in den meisten Staaten verbindlich vorgeschrieben, dass das öffentliche Bildungsangebot an gemischtgeschlechtlichen Einrichtungen stattfindet. In Irland und im Vereinigten Königreich jedoch gilt, dass die Nachfrage der Eltern bei Entscheidungen über eine Veränderung des

⁽¹⁸⁾ Die Angaben wurden auf nationaler Ebene nicht verifiziert.

Bildungsangebots auf der lokalen Ebene zu berücksichtigen ist. Interessanterweise gelten in Irland und im Vereinigten Königreich getrenntgeschlechtliche Schulen traditionell häufig als „bessere“ Schulen. Insbesondere in England werden viele akademisch selektive Schulen monoedukativ geführt.

Abbildung 6.1: Öffentliche monoedukative Schulen in Europa – ISCED 1, 2 und 3,- 2008/09



Quelle: Eurydice

Anmerkung

Irland: Die Angaben wurden auf nationaler Ebene nicht verifiziert.

Irland berichtet, dass die Anzahl der monoedukativen Schulen in jüngerer Zeit zurückgegangen ist.

In **Irland** ist die Anzahl der Kinder im Primarschulalter, die eine monoedukative Schule besuchten, kontinuierlich zurückgegangen. Im Jahr 1975 besuchten mehr als 60 % der Kinder eine monoedukative Primarschule, im Jahr 2005 lag dieser Anteil nur noch bei 20 %.

Die Entwicklung im Sekundarbereich ist ähnlich. Allerdings besuchen im Sekundarbereich im Verhältnis mehr Mädchen als Jungen eine monoedukative Schule. 1980 besuchten mehr als 50 % der Jungen und 60 % der Mädchen eine monoedukative Sekundarschule. 2005 besuchten 30 % der Jungen und 42 % der Mädchen eine monoedukative Sekundarschule.

Die Förderung der Koedukation ist heute erklärtes Ziel der irischen Bildungspolitik. Auch für Belgien (Flämische Gemeinschaft) und Spanien wurde die Förderung der Koedukation als ein bildungspolitisches Anliegen genannt.

In **Spanien** bietet die Website „Intercambia“⁽¹⁹⁾ insbesondere Informationen über Gesetze, Programme und Materialien zum Thema Koedukation. Der Abschnitt „La coeducación en el mundo“ (Koedukation weltweit) enthält Links zu internationalen und nationalen Einrichtungen, Maßnahmen und Strategien im Bereich Koedukation und Gleichstellung in der Bildung auf der ganzen Welt.

⁽¹⁹⁾ Siehe: <http://www.educación.es/intercambia>

In Polen äußerte das Bildungsministerium im Jahr 2006 Interesse daran, im öffentlichen Schulsystem getrenntgeschlechtliche Schulen einzurichten, und bekundete die Absicht, die akademischen Einrichtungen aufzufordern, Forschungsarbeiten zur Wirksamkeit von getrenntgeschlechtlichen Bildungsangeboten durchzuführen und entsprechende Lehrerbildungsprogramme anzubieten.

Die Idee, getrenntgeschlechtliche Schulen einzurichten, entstand im Jahr 2006. Sie wurde als eine Maßnahme in Erwägung gezogen, die dazu beitragen würde, bessere Bedingungen für die Schulbildung im Sekundarbereich I zu schaffen. Der Minister für Nationale Bildung betonte, dass die Einrichtung von getrenntgeschlechtlichen Schulen insbesondere auch als ein Instrument zur Bekämpfung der Gewalt zwischen Schülern in der Schule in Betracht gezogen wurde. Die Meinungen der Sachverständigen zur getrenntgeschlechtlichen Erziehung gingen jedoch auseinander. Das Ministerium versuchte, die allgemeine Öffentlichkeit davon zu überzeugen, getrenntgeschlechtlicher Unterricht wäre besser als Koedukation, was zahlreiche Diskussionen auslöste und in weiten Teilen der Bildungsgemeinschaft, insbesondere in der Eltern- und Lehrerschaft, Besorgnis erregte. Die Bildungsgemeinschaft räumte zwar ein, dass es durchaus auch reine Mädchen- und reine Jungenschulen geben könne, warnte jedoch davor, diese Schulform landesweit zur allgemeinen Regel zu erheben. Die These, die Einrichtung von getrenntgeschlechtlichen Schulen im Sekundarbereich I würde das Problem der Gewalt zwischen Schülern und in den Beziehungen zwischen Schülern und Lehrern lösen, stieß in weiten Teilen der Öffentlichkeit auf Kritik.

Eine Zeitlang stellte das Ministerium auf seiner Website eine Seite zum Thema „Getrenntgeschlechtliche Bildung“ ins Netz, auf der die Vorteile dieser Schulform dargelegt wurden. Sie enthielt Informationen zu diesbezüglichen Forschungsergebnissen, Seminaren, Veröffentlichungen usw. Nach dem Regierungswechsel wurde diese Seite von der Website entfernt, und derzeit gibt es keine öffentliche Debatte zum Thema getrenntgeschlechtliche Bildung.

In Estland hatten die Bildungsbehörden offenbar zeitweise ähnliche Interessen geäußert, wenn auch in abgeschwächter Form.

Die meisten Staaten berichten jedoch, dass die Debatte über die potenziellen Vorteile der Monoedukation nicht zu einem Anstieg der Anzahl von getrenntgeschlechtlichen Bildungseinrichtungen geführt hat.

In einigen Staaten gibt es Schulen, die faktisch eine geschlechtshomogene Schülerschaft haben, ohne dass diese jedoch explizit als monoedukative Schulen geführt werden. Dies betrifft insbesondere Schulen im Bereich der höheren berufsbezogenen und fachlichen Sekundarbildung, deren Bildungsangebote traditionell vor allem von weiblichen oder von männlichen Schülern in Anspruch genommen werden. Damit ist dieses Phänomen eindeutig auf den Aspekt geschlechtsspezifische Entscheidungsmuster in der Berufswahl zurückzuführen.

Während in den meisten Staaten monoedukative Schulen im öffentlichen Bildungswesen die Ausnahme darstellen, werden in fast allen Staaten im privaten Sektor getrenntgeschlechtliche Bildungsangebote bereitgestellt. Je nach Staat werden diese Schulen überwiegend aus der öffentlichen Hand bezuschusst oder gänzlich aus privaten Mitteln finanziert. Bei den meisten dieser Schulen handelt es sich um (katholische, protestantische oder muslimische) Bekenntnisschulen. Nur wenige Staaten berichten, dass die Einrichtung von monoedukativen Privatschulen in erster Linie auf pädagogische Überlegungen oder Konzepte zurückgeht. In den meisten Staaten allerdings ist der Anteil dieses Sektors am Schulwesen insgesamt relativ unbedeutend.

6.2. Monoedukative Unterrichtsangebote

In den europäischen Staaten gibt es im öffentlichen Bildungswesen damit kaum monoedukative Schulen. In fast allen europäischen Staaten jedoch findet an den koedukativ geführten Schulen zum Teil auch Unterricht in geschlechtshomogenen Gruppen statt. Die Entscheidung über die Einrichtung von monoedukativen Gruppen oder Klassen wird in der Regel auf Schulebene getroffen. Unterricht in geschlechtshomogenen Gruppen wird traditionell vor allem in den Fächern Sport und Handarbeit/Werken angeboten. Allerdings liegt die Motivation für die Einrichtung monoedukativer Unterrichtsangebote hier weniger in der Absicht begründet, stereotype Geschlechtermuster aufzubrechen. Sie geht vielmehr auf in der Tradition begründete Vorstellungen zurück.

In Frankreich, Liechtenstein und Schweden kann der Unterricht im Fach Sexual- oder Gesundheitserziehung in geschlechtshomogenen Gruppen erteilt werden, die Entscheidung hierüber liegt bei den einzelnen Schulen beziehungsweise bei den örtlichen Bildungsbehörden.

Nur Dänemark und das Vereinigte Königreich (Schottland) berichten, dass die Bereitstellung von monoedukativen Unterrichtsangeboten im Zusammenhang mit aktuellen Überlegungen zum Thema Underachievement und Verhaltensprobleme steht. In Dänemark handelt es sich hierbei allerdings um keine ganz neue Maßnahme, nur hat sich die Motivation für die Bereitstellung von monoedukativen Bildungsangeboten hier offenbar verändert.

Einige Schulen im Primarbereich erproben derzeit neue Konzepte. Sie teilen die Klassengruppen täglich vorübergehend in Jungen- und Mädchengruppen auf, es werden jedoch keine festen geschlechtshomogenen Klassenverbände gebildet. Ziel ist es, sowohl den Mädchen als auch den Jungen mehr Raum zu geben. Die Einrichtung von geschlechtshomogenen Bildungsangeboten im Bereich der grundlegenden Schulbildung ist keineswegs ein neues Phänomen. Allerdings ist die pädagogische Begründung, die hinter der Geschlechtersegregation heute steht, eine ganz andere als in früheren Zeiten – die Vorstellungen von Geschlecht, Schule und Pädagogik werden hier gewissermaßen auf den Kopf gestellt. In den 1970er und 1980er Jahren standen die sozialen Geschlechterrollen im Mittelpunkt der Debatte, heute werden hingegen biologische Überlegungen vorgebracht, wenn es darum geht, zu begründen, warum Jungen und Mädchen in der Schule unterschiedliche Leistungen erbringen.

Allerdings, wie das Vereinigte Königreich (Schottland) feststellt, gehen die Meinungen über den letztendlichen Erfolg des monoedukativen Unterrichts auseinander.

*
* *
*

Die Einführung der Koedukation im öffentlichen Schulwesen, die in den europäischen Staaten erst vor weniger als fünfzig Jahren durchgesetzt wurde, galt in vielen Staaten als ein Schritt in Richtung Gleichstellung. Die Wiedereinführung von monoedukativen Bildungsangeboten findet daher in den europäischen Staaten im Allgemeinen wenig Zuspruch. Das hängt sicherlich auch damit zusammen, dass die Ergebnisse der aktuellen Forschung zu den positiven Auswirkungen der Geschlechtertrennung uneindeutig sind (Smithers & Robinson 2006).

Nicht zuletzt wird in diesem Zusammenhang auch die Frage der Rentabilität des Bildungsangebots eine Rolle spielen und mit ein Grund dafür sein, dass die europäischen Staaten der Rückkehr zur monoedukativen Bildung eher zurückhaltend gegenüberstehen: die Bereitstellung von getrenntgeschlechtlichen Schulen wird unter wirtschaftlichen Gesichtspunkten nicht als sinnvoll erachtet.

KAPITEL 7: LEHRKRÄFTE, SCHULLEITER UND GENDER

Lehrer haben einen entscheidenden Einfluss auf die Entwicklung des Geschlechterrollenverständnisses von Kindern und Jugendlichen. Sie haben in ihrer Arbeit die Chance, sowohl kritisches Denken als auch das Hinterfragen von Geschlechterstereotypen bei ihren Schülern zu fördern. Daher ist es wichtig, sicherzustellen, dass sowohl Lehrer in der Erstausbildung als auch die die bereist im Schuldienst stehen eine diesbezügliche Ausbildung sowie Zugang zu umfangreichen Informationen zu Genderthemen erhalten. Auch das eigene Geschlechterrollenverständnis der Lehrpersonen hat einen großen Einfluss auf die Schülerinnen und kann somit entscheidend dazu beitragen, Geschlechterstereotype in der Schule zu festigen oder aufzubrechen.

In diesem Kapitel sollen vier kritische Fragen zum Thema Schulpersonal und Gender angesprochen werden. Als erstes werden statistische Daten befragt, aus denen hervorgeht, dass für die Unterrichtsaufgaben in der Schule überwiegend weibliche Lehrpersonen zuständig sind. Dies steht in einem krassen Gegensatz zu der weitgehenden Abwesenheit von Frauen in Schulleitungspositionen. Anschließend werden nationale Kampagnen und Maßnahmen besprochen, die initiiert wurden, um mehr Männer für den Lehrerberuf zu gewinnen. Und als letztes wird die Frage untersucht, inwieweit Gender in der Lehrererstausbildung und im Fortbildungsangebot für Schulpersonal ein Thema ist.

7.1. Die Feminisierung des Lehrerinnenberufs

Die überwiegende Mehrheit der Lehrpersonen im Primarbereich und im Sekundarbereich I sind Frauen. Allerdings variiert der Frauenanteil je nach Bildungsniveau: je jünger die Kinder, umso höher der Anteil der weiblichen Lehrpersonen. In allen europäischen Staaten, mit Ausnahme der Türkei, ist die Mehrheit der Lehrkräfte im Primarbereich (ISCED 1) Frauen – mit Anteilen zwischen 65 % in Griechenland und 98 % in Slowenien. In der Tschechischen Republik, in Italien, Ungarn, Lettland, Litauen und Slowenien sind auf dieser Bildungsebene nur sehr wenige Männer als Lehrer tätig: der Anteil der männlichen Lehrpersonen beläuft sich hier auf maximal 5 %.

Auch der Beruf des Lehrers für die ISCED-Stufe 2 ist statistisch betrachtet ein Frauenberuf, wenngleich hier etwas mehr männliche Lehrer beschäftigt sind als im Primarbereich. Auf dieser Bildungsebene variiert der Anteil der Lehrerinnen zwischen 52 % in Liechtenstein und 86 % in Lettland.

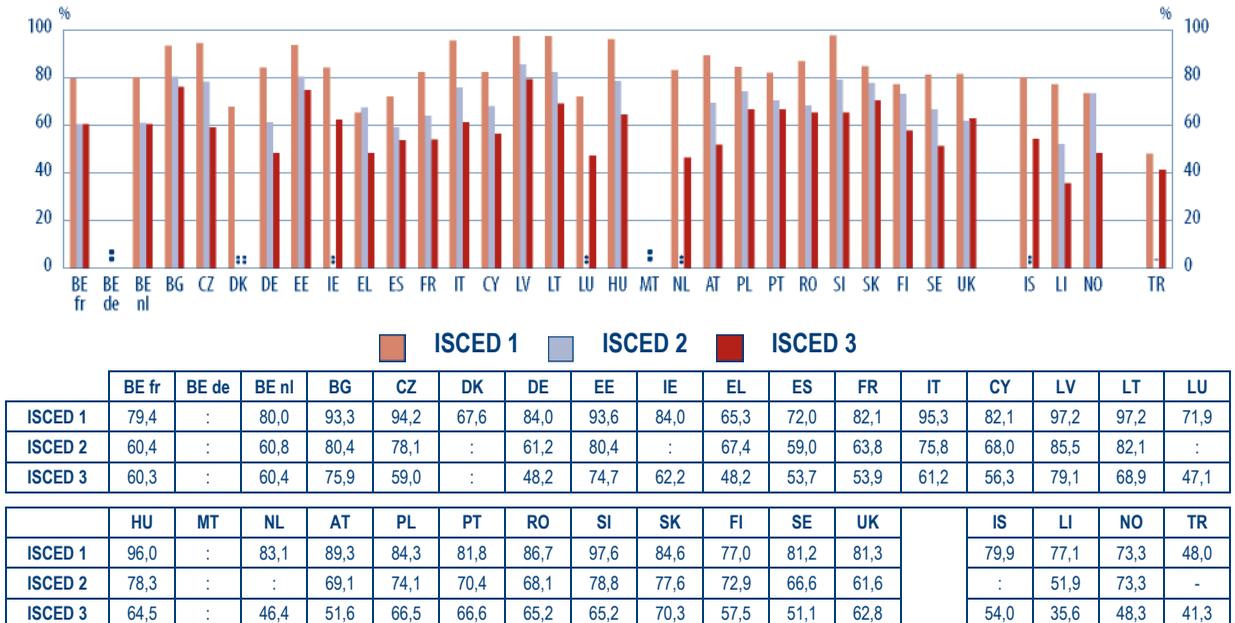
Auf den höheren Bildungsebenen allerdings ist in allen Staaten, für die Daten verfügbar sind, ein schrittweiser Rückgang des Anteils der weiblichen Lehrpersonen zu erkennen.

Auf der Ebene des Sekundarbereichs II (ISCED 3) wird dies besonders deutlich in der Tschechischen Republik, in Deutschland, Griechenland, Litauen, Österreich, Finnland, Schweden, Liechtenstein und Norwegen. In diesen Staaten ist auf der ISCED-Stufe 3 ein deutlicher Rückgang des Anteils der weiblichen Lehrpersonen im Verhältnis zur ISCED-Stufe 2 zu erkennen. Auf der ISCED-Stufe 3 sind die Anteile von Frauen und Männern im Verhältnis zu den anderen Bildungsebenen insgesamt relativ

ausgewogen. In 11 Staaten ⁽²⁰⁾ (von insgesamt 31 untersuchten Staaten) variiert der Anteil der weiblichen Lehrpersonen hier zwischen 45 und 56 %.

Ganz anders hingegen präsentieren sich die Werte für den Anteil der Frauen am Lehrpersonal der Hochschulen (ISCED 5 und 6 – siehe Kapitel 8). In der Hälfte der betrachteten Staaten sind auf diesen beiden Ebenen der Hochschulbildung weniger als 40 % der Lehrpersonen Frauen.

Abbildung 7.1: Anteil der weiblichen Lehrpersonen an öffentlichen und privaten Schulen im Primar- und Sekundarbereich (ISCED 1, 2 und 3) in Prozent, 2007



Quelle: Eurostat, UOE (Daten extrahiert im September 2009)

Anmerkungen

Belgien: Ohne Lehrer in der Deutschsprachigen Gemeinschaft und ohne Lehrer an unabhängigen Privatschulen. Die Angaben zu ISCED 3 beziehen sich auf die Bildungsstufen ISCED 3 und 4.

Irland, Finnland und Vereinigtes Königreich: Die Angaben zu ISCED 3 beziehen sich auf die Bildungsstufen ISCED 3 und 4.

Luxemburg: Nur öffentliches Schulwesen.

Niederlande: Die Angaben zu ISCED 1 beziehen sich auf die Bildungsstufen ISCED 0 und 1.

Island: Die Angaben zu ISCED 3 beziehen sich zum Teil auf die Bildungsstufen ISCED 3 und 4.

Erläuterung

Berücksichtigt sind nur Lehrkräfte, die unmittelbar mit Unterrichtsaufgaben betraut sind. Berücksichtigt sind Lehrer an sonderpädagogischen Einrichtungen sowie alle anderen Fachkräfte, die in direktem Kontakt mit den Schülern im gesamten Klassenverband oder in Kleingruppen in einem Resource-Room oder individuell inner- oder außerhalb des Klassenzimmers arbeiten. Berücksichtigt sind voll- und teilzeitbeschäftigte Lehrer an öffentlichen und privaten Schulen. Nicht berücksichtigt sind Lehrer in der Ausbildung, Lehrer im Praktikum und Hilfs- und Assistenzkräfte.

Auch in der Schulleitung sind Frauen je nach Bildungsebene unterschiedlich stark vertreten. Den verfügbaren Daten ist zu entnehmen, dass Frauen als Schulleiter im Primarbereich häufig

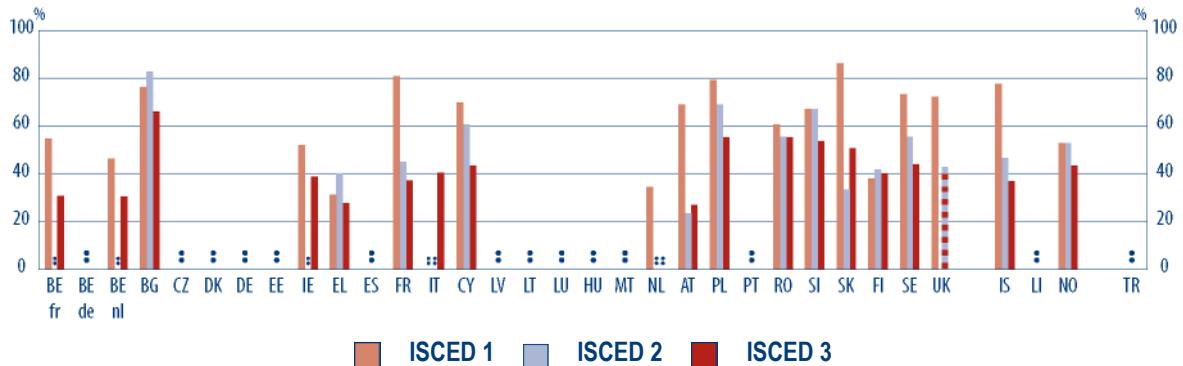
⁽²⁰⁾ Deutschland, Griechenland, Spanien, Frankreich, Zypern, Luxemburg, Niederlande, Österreich, Schweden, Island und Norwegen.

überrepräsentiert sind. So sind in Bulgarien, Frankreich, Polen, der Slowakei, Schweden, dem Vereinigten Königreich und Island mehr als 70 % der Leiter von Primarschulen Frauen.

Im Sekundarbereich allerdings geht dieser Anteil deutlich zurück, wobei die Unterschiede zwischen diesen beiden Bildungsebenen in Frankreich, Österreich, der Slowakei, Schweden und Island besonders stark ausgeprägt sind. In Österreich zum Beispiel sind weniger als 30 % aller Schulleiter im Sekundarbereich (I und II) Frauen, in den anderen Staaten, für die Daten verfügbar sind, liegt der Frauenanteil auch an Schulen im Sekundarbereich II unter 55 Prozent. Das gleiche gilt in Frankreich und Finnland für die Schulen im Sekundarbereich I.

In der jüngsten OECD-Studie TALIS wird berichtet, dass in den an der Studie teilnehmenden Staaten im Durchschnitt nur 45 % der Schulleiter auf ISCED-Stufe 2 Frauen waren. Sie kamen zu dem Schluss, dass in der großen Mehrheit der untersuchten Staaten wahrscheinlich eine „gläserne Decke“ existiert (OECD 2009b, S. 28). Zu den in der OECD-Studie untersuchten Staaten mit einem auffällig niedrigen Anteil an weiblichen Schulleitern, die auch in der hier vorliegenden Studie abgedeckt sind, gehören Belgien (Flämische Gemeinschaft), Irland, Italien, Litauen, Österreich und Portugal. In diesen Staaten liegt der Anteil der Schulleiterinnen mehr als 30 Prozentpunkte niedriger als der Prozentanteil der mit Unterrichtsaufgaben betrauten weiblichen Lehrpersonen.

Abbildung 7.2: Anteil der weiblichen Schulleiter an öffentlichen und privaten Schulen im Primar- und Sekundarbereich (ISCED 1, 2 und 3) in Prozent, 2007



	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU
ISCED 1	54,7	:	46,4	76,3	:	:	:	:	52,0	31,3	:	80,7	:	69,8	:	:	:
ISCED 2	:	:	:	82,8	:	:	:	:	:	40,2	:	45,0	:	60,5	:	:	:
ISCED 3	30,7	:	30,5	66,0	:	:	:	:	38,7	27,7	:	37,2	40,4	43,3	:	:	:

	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	TR
ISCED 1	:	:	34,4	68,9	79,3	:	60,6	67,1	86,1	37,9	73,3	72,2	77,5	:	52,7	:
ISCED 2	:	:	:	23,3	68,9	:	55,4	67,0	33,3	41,6	55,6	42,8	46,7	:	52,7	:
ISCED 3	:	:	:	26,9	55,3	:	55,1	53,7	50,7	40,1	43,9	42,8	37,0	:	43,4	:

Quelle: Eurostat, UOE (Daten extrahiert im September 2009)

Anmerkungen

Belgien: Angaben zum Sekundarbereich: ohne zweiter Bildungsweg.

7.2. Strategien zur Förderung einer ausgewogeneren Geschlechterverteilung auf Lehrer- und Schulleiterstellen

7.2.1. Initiativen, die darauf abzielen, mehr Männer für den Lehrerberuf zu gewinnen

Zwar berichtet die Mehrheit der Staaten von einer „Feminisierung“ des Lehrerberufs insbesondere im Elementar- und Primarbereich, nur einige wenige Staaten jedoch geben an, dass dieses Thema auf der politischen Ebene besondere Beachtung findet (Belgien (Französische Gemeinschaft), Deutschland, Dänemark, Litauen, Finnland und Vereinigtes Königreich (Schottland)). Problematisiert wird in diesem Zusammenhang, wenn überhaupt, der Mangel an männlichen Rollenvorbildern für die Kinder sowie die Gefahr eines potenziellen Lehrermangels. Allerdings haben nur einige wenige Staaten konkrete Maßnahmen entwickelt, die darauf abzielen, mehr Männer für den Lehrerberuf zu gewinnen. Irland und die Niederlande haben spezielle Kampagnen gestartet, um insgesamt mehr Männer als Lehrer für den Primarbereich zu gewinnen, und um speziell männliche Studierende in der Lehrerausbildung davon abzuhalten, ihre Ausbildung abzubrechen.

In **Irland** ist die Anzahl der Männer, die in den Lehrerberuf eintreten, seit den 1970er Jahren signifikant und kontinuierlich zurückgegangen, insbesondere auf der Ebene des Primarbereichs. Es wurde eigens ein *Primary Education Committee* eingerichtet, das Empfehlungen für Strategien und Maßnahmen zur Steigerung der Anzahl der Neueinstellungen von männlichen Primarschullehrern ausarbeiten sollte. In seinem Abschlussbericht empfahl dieser Ausschuss die Durchführung einer koordinierten Werbekampagne, die darauf abzielt, männliche Schüler zu motivieren, den Beruf des Lehrers im Primarbereich zu ergreifen. Daraufhin wurde im Januar 2006 die MATE-Kampagne (*Men as Teachers and Educators* – Männer als Lehrer und Erzieher) gestartet. Die Kampagne soll insbesondere deutlich machen, dass ein Primarschullehrer in seinem Beruf ein breites Spektrum an unterschiedlichen Kenntnissen und Fähigkeiten anwenden kann. Außerdem werden die Vorteile und Verdienste des Lehrerberufs beworben: gesellschaftlicher Wert, Vereinbarkeit von Berufs-, Privat- und Familienleben, berufliche Zufriedenheit, Kompetenzvielfalt, berufliche Weiterentwicklung, Beschäftigungsbedingungen und Sicherheit des Arbeitsplatzes. Einige Elemente dieser Kampagne wurden inzwischen bereits umgesetzt: Annoncen in überregionalen Zeitungen, Werbung im Radio und im Internet, Herstellung von Postern und Verteilung derselben an alle Schulen im Sekundarbereich. Der Abschnitt der DVD *eQuality Measures* („Maßnahmen zur Förderung von Gleichstellung und Qualität“), der sich an Berufsberater und Studierende richtet, enthält unter anderem Interviews mit Männern, die in sozialen Berufen tätig sind.

In den **Niederlanden** wurden in den vergangenen Jahren mehrere Maßnahmen ergriffen, um Männer dafür zu gewinnen, eine Ausbildung an einer „Pabo“ (*Pedagogische academie basisonderwijs* – Ausbildungseinrichtung für Lehrer im *Basisonderwijs* (ISCED 1)) aufzunehmen. An diesen Maßnahmen beteiligen sich sowohl die Regierung als auch Organisationen aus dem Bildungsbereich. Es wurde eine Untersuchung zur Anzahl der männlichen Studienanfänger und -abbrecher an den Pädagogischen Hochschulen (*Pabo*) durchgeführt („Paboyes wanted“ – ein Wortspiel mit den Wörtern „Pabo“ und „boys“ – Jungen). Die Studie ergab, dass viele männliche Studierende ihre Ausbildung an der *Pabo* vorzeitig beenden. 2005 zum Beispiel brachen 44,6 % der männlichen Studierenden ihre Ausbildung nach dem ersten Jahr ab, gegenüber einem Anteil von 28,2 % bei den weiblichen Studierenden. In der Gruppe der Studierenden, die ihre Ausbildung abschließen und eine Tätigkeit als Lehrer aufnehmen, ist wiederum der Anteil der männlichen Berufsanfänger, die den Lehrerberuf in den ersten fünf Jahren wieder aufgaben, vergleichsweise hoch. Nach Kenntnisnahme dieser Ergebnisse förderte der von Arbeitgebern und Arbeitnehmern eingerichtete sektorbezogene Rat für den Bildungsarbeitsmarkt (*Sectorbestuur Onderwijsarbeitsmarkt*) die Durchführung von Pilotprojekten in diesen Lehrerbildungseinrichtungen zur Prävention des Studienabbruchs und des Ausstiegs von Berufsanfängern aus dem Lehrerberuf⁽²¹⁾. Hauptaufgabe dieser Pilotprojekte ist die Entwicklung von Aktivitäten zur Veränderung der Ausbildungskultur. Das beinhaltet die folgenden Elemente: ein Umfeld schaffen, in dem sich sowohl Männer als auch Frauen willkommen fühlen, Entwicklung eines Beratungsangebots für männliche Studienanfänger und Studierende, das unter anderem einen verstärkten

⁽²¹⁾ Siehe: <http://www.onderwijsarbeitsmarkt.nl/Projecten/2007/paJungen-meer-mannen-in-het-onderwijs/>

Austausch zwischen den Studierenden an „Pabos“ und männlichen Lehrpersonen beinhaltet, Coaching-Angebote für männliche Studierende sowie Ausbildungspraktiken, die besser auf die Wünsche und Bedürfnisse von Jungen abgestimmt sind.

In diesen beiden Staaten wurden damit gezielt Kampagnen zur Anwerbung von männlichen Lehrern durchgeführt. Aber auch in mehreren anderen Staaten wurden verschiedene Initiativen gestartet, um mehr Männer für den Lehrerberuf zu gewinnen.

Die **tschechische** „Liga der offenen Männer“ (*Liga otevřených mužů*) initiierte 2008 das Programm „Männer in die Schulen“ (*Muži do škol*). Ziel dieses Programms ist es, auf die Abwesenheit von Männern – als Lehrpersonen und Mitglieder des sonstigen Bildungspersonals – im Bildungswesen aufmerksam zu machen. Im Jahr 2009 wurde unter der Schirmherrschaft des Ministers für Bildung, Jugend und Sport eine Konferenz veranstaltet, auf der Erfahrungen aus anderen Ländern im Zusammenhang mit der Förderung von Männern in der Schule vorgestellt wurden. Auf der Grundlage der Ergebnisse dieser Konferenz wird eine Strategie entwickelt.

In **Litauen** sieht der Aktionsplan für die Umsetzung des Programms für den Fortschritt der litauischen Frauen 1998-2000 neben anderen Maßnahmen im Bildungsbereich eine zeitlich befristete Ausgleichsmaßnahme zur positiven Diskriminierung von männlichen Studienplatzbewerbern bei der Aufnahme in die Pädagogischen Hochschulen vor.

Im **Vereinigten Königreich (England)** fördert die *Training and Development Agency for Schools* (TDA) Schnupperkurse, um Männer zu ermutigen, eine Ausbildung zum Lehrer für Schulen im Primarbereich aufzunehmen. Die Schnupperkurse dauern drei Tage und beinhalten ein eintägiges Schulpraktikum.

In **Schweden** wurde die Nationale Agentur für Hochschulbildung damit betraut, Geschlechterunterschiede in der Lehrerbildung und insbesondere die Verteilung der männlichen und weiblichen Studierenden auf die verschiedenen Spezialisierungen in der Lehrerausbildung zu analysieren, und nach Antworten auf die folgenden Fragen zu suchen: Warum brechen mehr Männer als Frauen die Lehrerausbildung ab? Welche Hochschulen haben Strategien umgesetzt, um den Männeranteil in den Lehrerausbildungsgängen zu erhöhen und welche dieser Strategien waren erfolgreich? Wie hoch ist der Anteil der Männer, die nach dem Abschluss ihrer Lehrerausbildung als Lehrer arbeiten? Welche Faktoren nehmen Einfluss auf die Entscheidung von Frauen und Männern, den Lehrerberuf zu ergreifen? Die Agentur stellte der Regierung im März 2009 ihren Abschlussbericht vor. Der Bericht nennt drei Hauptgründe, die männliche Studierenden dazu bewegen, ihre Lehrerausbildung abzubrechen. Erstens: Männer, die eine Lehrerausbildung aufnehmen, hadern möglicherweise eher mit ihrer Entscheidung für diesen Studiengang, da sie sich damit über die allgemeinen gesellschaftlichen Vorstellungen von einem „typischen Männerberuf“ hinweggesetzt haben. Daher werden sie ihre Entscheidung für die Lehrerausbildung von Anfang an eher anzweifeln und vielleicht in Frage stellen. Zweitens: Männer werden im (Schul-)Bildungswesen mit einer traditionell weiblichen Kultur konfrontiert, an die sie sich entweder anpassen oder gegen die sie rebellieren müssen, was in jedem Fall mit Schwierigkeiten verbunden sein kann. Drittens: Männer haben im (Schul-)Bildungsbereich häufig keine männlichen Rollenvorbilder.

Zu den ausbildungsinternen Maßnahmen zur gezielten Unterstützung von männlichen Studierenden in den Lehrerausbildungsprogrammen gehören insbesondere die studienbegleitende Betreuung der Studenten durch Tutoren, die Netzwerkarbeit sowie in der unterrichtspraktischen Ausbildung die Betreuung von männlichen Studierenden durch männliche Mentoren.

Der Bericht unterschied bei den Maßnahmen, die die Universitäten und Hochschulen ergriffen haben, um mehr Männer für die Lehrerausbildung zu gewinnen, zwischen Aktionen zur Anwerbung von männlichen Studierenden und ausbildungsinternen Maßnahmen zur Unterstützung von männlichen Studierenden während der Ausbildung und damit zur Vermeidung des Studienabbruchs. Zum Teil wurden in diesem Zusammenhang auch Kooperationsprogramme mit Schulen organisiert.

In **Norwegen** ist eines der Hauptziele des nationalen Aktionsplans für die Gleichstellung der Geschlechter eine ausgewogenere Geschlechterverteilung im Personal der Einrichtungen im Elementar-, Primar- und Sekundarbereich. Zu den Initiativen in diesem Bereich gehört die Einrichtung von Gleichstellungsteams auf der Ebene der Provinzen, deren Aufgabe es ist, mehr Männer für den Bereich Frühkindliche Bildung anzuwerben. Außerdem wurden in einem Pilotversuch Kindertagesstätten eingerichtet, die schwerpunktmäßig männliche Beschäftigte einstellen. Hauptzielgruppen des Aktionsplans sind die Träger von Kindertagesstätten, Geschäftsführer, Leiter von und Angestellte in Kindertagesstätten, Fortbildungseinrichtungen sowie Studierende in der Lehrerausbildung.

Viele Staaten erwähnen auch die niedrigen Lehrergehälter und die weitgehend fehlenden beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten als einen Aspekt, der besonders Männer davon abhält, den Lehrerberuf zu ergreifen. Einige Staaten bemühen sich um eine allgemeine Lösung für dieses Problem.

Die **niederländische** Regierung zum Beispiel versucht, die Attraktivität des Berufsbildes des Lehrers im Primarbereich insgesamt zu steigern: Verbesserung der Qualität der Ausbildung und der Berufspraxis sowie Angebot von besseren Gehaltsbedingungen und besseren Aufstiegschancen. Es wurde ein Plan für die Lehrerbildung herausgegeben, der im Ergebnis zu einem höheren Qualifikationsniveau, einer Verbesserung der Struktur, der Spezialisierungen sowie der Vielfalt des Studienangebots im Bereich der Lehrerbildung führen soll.

Den Statistiken ist allerdings zu entnehmen, dass auch in den Staaten, in denen der Lehrerberuf den Berichten zufolge ein hohes Ansehen genießt (z. B. in Finnland) und/oder relativ gut bezahlt wird (z. B. Luxemburg), die überwiegende Mehrheit der Lehrkräfte auf der Ebene der Pflichtschulbildung Frauen sind. Das wiederum scheint die Vermutung zu bestätigen, dass der Lehrerberuf – insbesondere auf den unteren Stufen der Schulbildung – vor allem mit sozialen Begriffen wie Fürsorge und Erziehung in Verbindung gebracht wird, die wiederum traditionell eher der Frau als dem Mann zugeschrieben werden (siehe Kapitel 1).

7.2.2. Initiativen, die darauf abzielen, mehr Frauen für Tätigkeiten im Schulmanagement zu gewinnen

Es könnte ein gesellschaftliches Anliegen sein, den Frauenanteil in Schulleitungspositionen zu steigern, ebenso wie es umgekehrt eines ist, mehr Männern für den Lehrerberuf zu gewinnen. Es sieht allerdings so aus, als ob derzeit nur wenige Staaten spezielle Maßnahmen zur Förderung der Beteiligung von Frauen am Schulmanagement anbieten.

In den **Niederlanden** ist es erklärtes Ziel des Programms „Mehr Frauen ins Management“ (*Meer vrouwen in het management*), mehr Frauen in Leitungspositionen im Bildungswesen zu bringen. Diese Initiative ist Bestandteil des im Jahre 2006 zwischen Regierung, Gewerkschaften und Arbeitgeberorganisationen vereinbarten Abkommens, das neun Ziele für das Personal an Bildungseinrichtungen definiert.

In **Irland** gibt es eine Initiative, die sich speziell an Frauen richtet, die beabsichtigen, sich für eine Tätigkeit im Bildungsmanagement zu bewerben. Das Ministerium für Bildung und Wissenschaften förderte in diesem Rahmen einen Fortbildungskurs – *Women into Educational Management* („Frauen ins Bildungsmanagement“) – für Frauen, die Interesse daran bekundeten, in eine Leitungsposition im Bildungswesen aufzusteigen. Die Einrichtung dieses Fortbildungsangebots geht auf eine Empfehlung zurück, die in einer Studie zum Thema Frauen im Bildungsmanagement, die das Ministerium 1999 in Auftrag gegeben hatte, formuliert wurde. Die Nachfrage nach dieser Fortbildung, die inzwischen von einem der nationalen Bildungszentren veranstaltet wird, hält an. Dieser Kurs wurde auch in ein internationales Programm für Frauen im Bildungsmanagement (IPWEM) aufgenommen, das von der Europäischen Kommission (im Rahmen der Aktion 3.1 von COMENIUS) kofinanziert wurde.

Liechtenstein und die angrenzenden Regionen beteiligen sich an einem subregionalen Projekt, das sich zum Ziel gesetzt hat, den Anteil von Frauen in Führungspositionen im öffentlichen Sektor insgesamt zu erhöhen.

Die Zielsetzung, die Repräsentation von Frauen in Entscheidungsgremien zu erhöhen oder eine ausgewogene Beteiligung der Geschlechter im Bildungsmanagement zu erreichen, ist Bestandteil von nationalen Strategien in **Zypern** und **Rumänien**, die noch umgesetzt werden müssen.

7.3. Gender als Thema in der Lehrerinnenbildung

7.3.1. Erstausbildung

In vielen Staaten verfügen die Lehrerbildungseinrichtungen über vollständige Autonomie in der inhaltlichen Gestaltung der Studiengänge, die sie anbieten. Damit ist es den einzelnen Ausbildungseinrichtungen in diesen Staaten auch freigestellt, spezielle Lehrveranstaltungen zu Genderthemen anzubieten. Die Bildungsbehörden in vielen Staaten wissen daher nur so viel, dass Gender auf freiwilliger Basis als Ausbildungsinhalt Gegenstand der Lehrererstausbildung sein könnte und berichten, dass in einzelnen Universitäten oder Lehrerbildungseinrichtungen der eine oder andere Kurs zu diesem Thema angeboten wird.

In einigen Staaten ist Gender als ein Teilaspekt des allgemeinen Themenbereichs Gleichstellung fester Bestandteil der Lehrererstausbildung. Dies ist der Fall in Belgien (Flämische Gemeinschaft), Schweden und dem Vereinigten Königreich (England, Wales und Nordirland). In Belgien (Französische Gemeinschaft), Dänemark, Frankreich, Österreich und den Niederlanden gilt, dass die Genderdimension als solche in der Lehrerausbildung berücksichtigt werden muss. Dieser Anspruch wird je nach Staat in unterschiedlichen Dokumenten explizit formuliert: in der Gender-Mainstreaming-Politik (Österreich), in den Qualitätsanforderungen für Lehrpersonen (Niederlande), in dem Dekret zur Lehrererstausbildung (Französische Gemeinschaft Belgiens), im Programm des Bachelor-Studiengangs für *Folkeskole*-Lehrer (Dänemark) sowie im Gleichstellungsauftrag der Lehrerbildungseinrichtungen (Frankreich).

In Spanien, Luxemburg und Portugal schreiben die verschiedenen aktuellen Aktionspläne zur Gleichstellung der Geschlechter die Berücksichtigung der Genderdimension in der Lehrererstausbildung vor.

In **Spanien** führt der Strategieplan für Chancengleichheit 2008-2011 als erstes Ziel die Förderung einer angemessenen Berücksichtigung der Themen Koedukation, Prävention von sexualisierter Gewalt und Belästigung sowie Chancengleichheit in der Ausbildung von Lehrpersonen und anderen Mitgliedern des Bildungspersonal an. Es wurde eine Reihe von Leitlinien für die konkrete Verwirklichung dieser Zielsetzungen formuliert, zum Beispiel: Förderung der Einrichtung von Zentren für Geschlechterstudien in den erziehungswissenschaftlichen Fakultäten, Lehrbildungs- und Fortbildungseinrichtungen mit spezifischen Aufgaben in den Bereichen Ausbildung, Forschung und Entwicklung von didaktischen Materialien, Förderung der Einrichtung von Postgraduiertenstudiengängen mit einer Spezialisierung im Bereich „Chancengleichheit für Frauen und Männer in der Bildung, Koedukation, nicht-sexistische Erziehung und Bildung sowie Prävention von Gewalt gegen Frauen“ sowie Berücksichtigung der Thematik sowie einzelner Aspekte der Gleichstellung der Geschlechter in Einstellungsverfahren.

In **Portugal** nennt der Nationale Aktionsplan für Geschlechtergleichstellung (2007-2010) als einen strategischen Interventionsbereich die Förderung der Einbindung der Geschlechterdimension nicht nur in die Definition der Kompetenz- und Qualifikationsanforderungen und Beruf, sondern bereits in die Definition der Ausbildungsprofile für die Berufe im Bildungsbereich, das heißt der Lehrer, Assistenzlehrer und Entscheidungsträger, die für die Definition von Leitlinien für Bildung und Beruf zuständig sind.

In **Finnland** wurde 2008 ein Forschungsprojekt zum Thema „Gleichstellung und Gendersensibilität in der Lehrerbildung“ (TASUKO) ⁽²²⁾ gestartet. Ziel des Projekts ist es, künftigen Lehrpersonen mehr theoretische und praktische Informationen dazu an die Hand zu geben, wie sie die Gleichstellung der Geschlechter fördern können, und wie sie ihre Arbeit in der Praxis gendersensibel gestalten können. Im Rahmen dieses Projekts werden Lehrpläne und Methoden sowie ein Forschungsprogramm entwickelt, und die Forschungsergebnisse werden in die Lehrerausbildung einfließen.

⁽²²⁾ Siehe: <http://wiki.helsinki.fi/display/TASUKO/Artikkeleita>

Insgesamt nimmt das Thema Gender in den Lehrerbildungsprogrammen derzeit offenbar keine besondere Stellung ein. Inwieweit die Genderfrage in der Lehrerbildung überhaupt berücksichtigt wird, ist weitgehend abhängig von den Entscheidungen der einzelnen Lehrerbildungseinrichtungen sowie von der Motivation der einzelnen Studierenden, Kurse zu belegen, die sich mit dieser Thematik befassen. Einige Staaten beabsichtigen allerdings, der Genderdimension in der Lehrerbildung künftig mehr Raum zu geben.

7.3.2. Fortbildung

Ein ähnliches Bild ergibt sich im Bereich der beruflichen Weiterentwicklung des Bildungspersonals. In vielen Staaten wurde das Fortbildungsangebot weitgehend dezentralisiert, und Fortbildungsveranstaltungen werden von einer Vielzahl unterschiedlicher öffentlicher und privater Anbieter bereitgestellt. Daher ist es oft sehr schwierig, zu wissen, welche Art von Fortbildungen angeboten werden. Fortbildungskurse oder Seminare zum Thema Gender werden von öffentlichen Einrichtungen offenbar eher sporadisch angeboten. Nur Malta gibt an, dass die Lehrer verpflichtet sind, an Fortbildungsveranstaltungen teilzunehmen, die Genderaspekte abdecken.

Häufig wird das Thema Gender im Rahmen von Veranstaltungen behandelt, die sich mit allgemeinen Aspekten der Gleichstellungsthematik befassen. Insbesondere in den mittel- und osteuropäischen Staaten leisten auch hier die NGO einen sehr wichtigen Beitrag.

Manche Staaten haben spezifische Aktionspläne entwickelt, die sich nicht nur, wie wir bereits gesehen haben, auf die Erstausbildung sondern auch auf das Fortbildungsangebot für Lehrer beziehen. In Österreich zum Beispiel wird die Politik des Gender Mainstreaming auch auf die Einrichtungen der Lehrerfortbildung angewandt. In Spanien und Portugal sehen die Aktionspläne zur Gleichstellung der Geschlechter auch die Einbindung der Genderdimension in das Angebot im Bereich der beruflichen Weiterentwicklung des Bildungspersonals vor.

Mehrere Staaten berichten in diesem Zusammenhang von interessanten Initiativen im Bereich der Bildungspersonalentwicklung, die sich zum Beispiel mit den Themen Berufswahl, Bildungserfolg oder frühzeitiger Schulabbruch bei Jungen befassen.

In **Frankreich** wurde 2008 an der *École supérieure de l'Éducation nationale* (ESEN) ein Seminar zur Gleichstellung von Mädchen und Jungen im Bildungssystem veranstaltet, um Mitgliedern des nationalen Bildungsmanagements Denkanstöße zum Thema Diversifizierung der beruflichen Bildungs- und Werdegänge von Mädchen und Jungen und Auswirkungen der Koedukation auf das Verhalten von Schülerinnen und Schülern zu geben.

In **Österreich** wurde infolge der insgesamt unbefriedigenden Ergebnisse in der TIMSS-Studie 1998 das Projekt IMST (Innovationen machen Schulen Top – Eine Initiative des BMUKK zur Weiterentwicklung des Mathematik-, Naturwissenschafts- und Informatikunterrichts in Österreich) gestartet. Ziel des Projekts IMST ist es, den Unterricht in diesen Fächern zu verbessern. Im Rahmen des IMST-Projekts wurde ein Gender Netzwerk eingerichtet, in der Absicht, den Unterricht in Mathematik und Naturwissenschaften insgesamt zu verbessern, die Lernmöglichkeiten und Handlungsspielräume für Mädchen und Jungen zu erweitern und den Gender-Gap zu verringern. Das Netzwerk bietet Beratung und Information zu neuen Entwicklungen sowie Aus- und Weiterbildungsangebote zu Genderfragen an.

In **Schweden** hat die Nationale Agentur für Bildung die Aufgabe, im Zeitraum 2008 bis 2010 im Rahmen der allgemeinen Zielsetzung einer Förderung der Gleichstellung und Verringerung der Anzahl männlicher Schulabbrecher in Bildungsgängen im Sekundarbereich II einrichtungsinterne Fortbildungen bereitzustellen. Zielgruppe dieser Fortbildungsangebote sind Lehrer und Schulberater in Vorschulen, in Schulen im Bereich der Pflichtschulbildung und im Sekundarbereich II sowie an Einrichtungen der Erwachsenenbildung und der Hochschulbildung. Die Agentur ist weiter verpflichtet, die Kommunen und Schulen über diese

Trainingsangebote zu informieren und diese in ihrer Arbeit zu unterstützen, um traditionelle Fächer- und Berufswahlentscheidungen in Frage zu stellen und die Gleichstellung zu fördern.

*
* *

In den europäischen Staaten wird der Lehrerberuf – insbesondere auf den niedrigeren Bildungsebenen – überwiegend von Frauen ausgeübt. Dies wird zwar in vielen Staaten durchaus als problematisch erachtet, dennoch wurden nur sporadisch Strategien entwickelt, um mehr Männer für den Beruf des Lehrers im Bereich der Pflichtschulbildung zu gewinnen. Im Gegensatz dazu wird das Bildungsmanagement im Wesentlichen den Männern überlassen – auffällig ist hier der offensichtliche Mangel an nationalen Initiativen, die sich mit dieser Unausgewogenheit in der Geschlechterverteilung auseinandersetzen. Insgesamt findet die Genderperspektive in der Lehrerbildungspolitik der europäischen Staaten keine besondere Berücksichtigung – weder in der Erstausbildung noch in der beruflichen Weiterentwicklung von Lehrern und Schulleitern. Die Ausbildung in Genderfragen wird offenbar weitgehend der Initiative der einzelnen Aus- und -fortbildungsanbieter überlassen.

KAPITEL 8: MASSNAHMEN ZUR GLEICHSTELLUNG DER GESCHLECHTER IM HOCHSCHULBEREICH

In diesem Kapitel werden verschiedene Themen diskutiert, die sich im Zusammenhang mit der Gleichstellung der Geschlechter im Hochschulbereich stellen, und es wird insbesondere die Frage untersucht, welche gleichstellungspolitischen Maßnahmen die europäischen Staaten ergriffen haben. Genderbedingte Unterschiede treten bereits im Primar- und Sekundarbereich auf, was zum Teil darauf zurückzuführen ist, dass traditionelle Geschlechterrollen und -stereotype in der Schule tendenziell reproduziert werden. Diese Unterschiede spiegeln sich dann in den geschlechtsspezifischen Entscheidungsmustern in der Wahl der Fächer sowie in den Wahlmöglichkeiten wider, die Mädchen und Jungen auf den höheren Ebenen der allgemeinen und beruflichen Bildung zur Verfügung stehen, und werden durch diese weiter verstärkt. Aus diesem Grunde ist es wichtig, zu untersuchen, inwieweit die europäischen Staaten sich darum bemühen, diese Ungleichheiten zu beseitigen.

Die meisten europäischen Staaten haben Maßnahmen entwickelt oder Projekte gefördert, die sich mit den Ungleichheiten der Geschlechter im Hochschulbereich auseinandersetzen. Mehrere Staaten haben spezifische Bestimmungen zur Gleichstellung der Geschlechter in die Gesetzgebung oder in Regierungsstrategien aufgenommen, und einige Staaten verpflichten die Hochschulen, eigene Gleichstellungskonzepte zu entwickeln (siehe Kapitel 3). Wie in Kapitel 3 erwähnt, wird in den europäischen Staaten im Zusammenhang mit der Geschlechtergerechtigkeit im Hochschul- oder Tertiärbereich vor allem auf zwei zentrale Anliegen verwiesen: die horizontale und die vertikale Segregation. Zu Punkt eins: fast alle Staaten befassen sich mit dem Thema horizontale Segregation, das heißt, mit dem Problem, dass sich Frauen und Männer in der Hochschulbildung auf verschiedene Studienfächer konzentrieren, wobei die Frauen in den ingenieur- und naturwissenschaftlichen Fachbereichen unterrepräsentiert sind. Zweitens: eine Reihe von Staaten – und zwar die Flämische Gemeinschaft Belgiens, die Tschechische Republik, Deutschland, Griechenland, Spanien, Frankreich, die Niederlande, Österreich, Slowenien, Schweden, das Vereinigte Königreich und Norwegen – befassen sich außerdem mit dem Thema vertikale Segregation, das heißt mit der Tatsache, dass es im Tertiärbereich eine „gläserne Decke“ gibt: obwohl mehr Frauen als Männer einen Hochschulabschluss erwerben, sind Frauen auf der Ebene der Doktoratsstudien leicht unterrepräsentiert. Noch geringer ist der Frauenanteil im wissenschaftlichen Personal der Universitäten. In den beiden folgenden Abschnitten werden diese beiden Problembereiche und die Maßnahmen, die diesbezüglich entwickelt wurden, diskutiert.

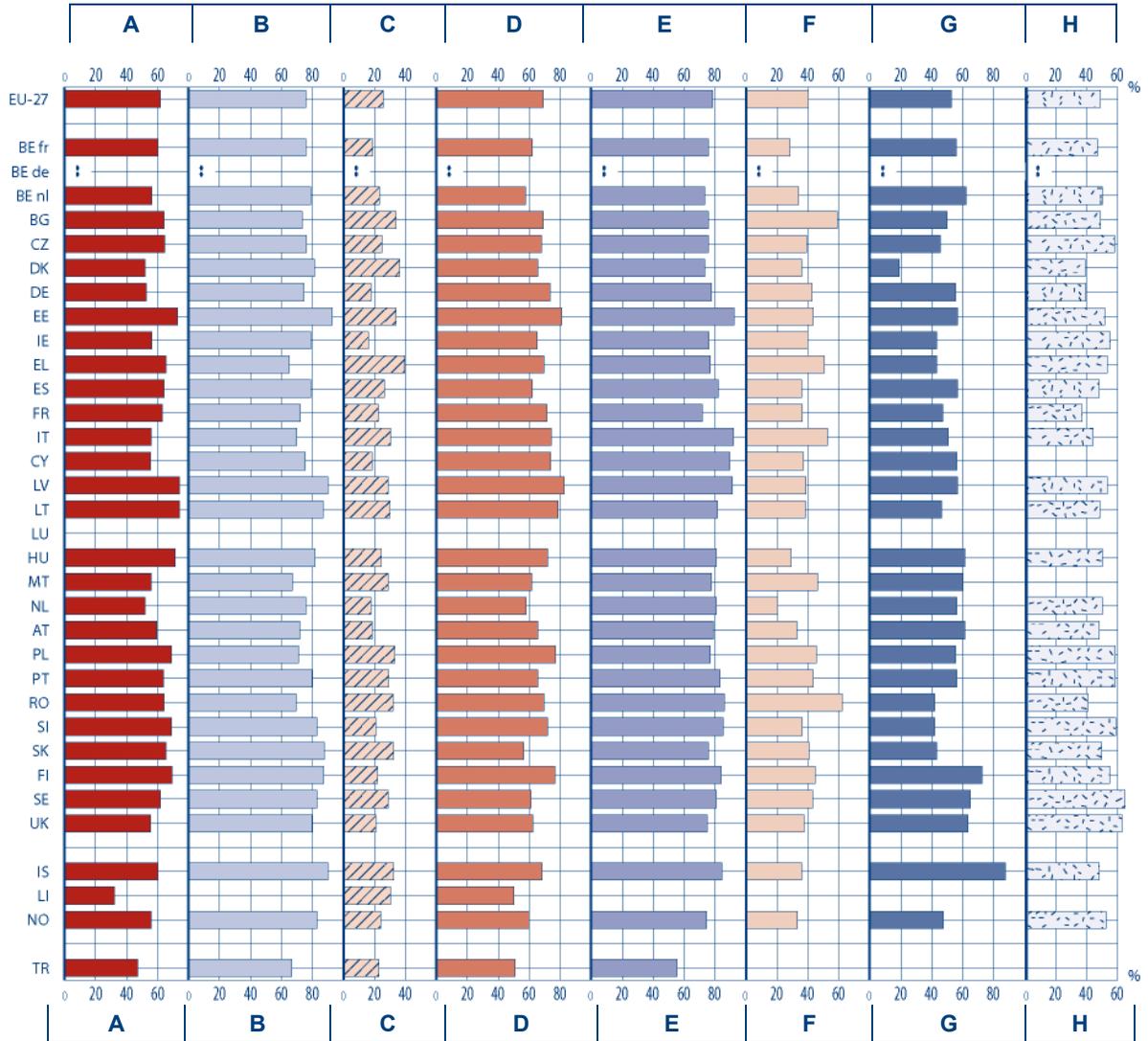
8.1 Horizontale Segregation

Fast alle Staaten befassen sich mit der sehr unausgewogenen Geschlechterverteilung in den verschiedenen Fachbereichen der Hochschulbildung. Obwohl es insbesondere in den Bereichen Mathematik und Naturwissenschaften auf der Ebene der Schulbildung nur geringfügige Unterschiede zwischen den Leistungen von Jungen und Mädchen gibt, wie in den internationalen Leistungsvergleichsstudien festgestellt wurde (siehe Kapitel 2), hält sich dieses Muster (der ungleichen Geschlechterverteilung auf die verschiedenen Studienfächer) auf allen Ebenen der Hochschulbildung (Anteil der weiblichen und männlichen Studierenden und Absolventen) relativ konstant in ganz Europa. Geschlechtsspezifische Entscheidungsmuster bei der Studienwahl sind insbesondere zurückzuführen auf traditionelle Vorstellungen von Geschlechterrollen und -identitäten sowie auf die breite Akzeptanz der kulturellen Werte, die mit den verschiedenen Studienbereichen assoziiert werden. So gelten zum Beispiel Studienfächer im natur- und ingenieurwissenschaftlichen Bereich gemeinhin als „männlich“ und als für Männer geeignet, während Studienfächer im sozialen Bereich, wie Erziehungswissenschaften oder Gesundheit eher als „weiblich“ und für Frauen geeignet definiert werden. Solche Zuschreibungen erschweren es den Angehörigen des jeweils schwächer vertretenen Geschlechts, Zugang zu diesen Fachbereichen zu finden, ohne die dominante Kultur oder ihre Selbstkonzepte in Frage zu stellen (siehe auch Kapitel 1).

Abbildung 8.1 veranschaulicht die unterschiedliche Verteilung der männlichen und weiblichen Hochschulabsolventen auf die einzelnen Studienfächer. Überwiegend weiblich dominiert sind die Bereiche Erziehungswissenschaften, Gesundheit und Soziales sowie Geisteswissenschaften und Kunst, mit Ausnahme der Türkei, wo aufgrund der insgesamt relativ niedrigen Anzahl der weiblichen Hochschulabsolventen nur die Bereiche Erziehungswissenschaften (mit einem Frauenanteil von 55 %) und Geisteswissenschaften und Kunst (67 %) weiblich dominiert sind.

Im Fachbereich **Erziehungswissenschaften und Lehrerbildung** sind im EU-27-Durchschnitt 80 % der Hochschulabsolventen Frauen, und in allen untersuchten Staaten stellen die Frauen hier die Mehrheit. In Estland, Italien und Lettland ist der Frauenanteil besonders hoch: hier wird nur jeder zehnte Hochschulabschluss in diesem Bereich von einem Mann erworben. Im Bereich **Gesundheit und Soziales** sind insgesamt 76 % der Hochschulabsolventen Frauen und auch in den einzelnen Staaten bilden die weiblichen Absolventen die Mehrheit (außer in der Türkei), insbesondere in Estland, Lettland und Island (rund 90 % oder mehr). Auch im Bereich **Geisteswissenschaften und Kunst** sind die meisten Absolventen Frauen – rund 70 %. In Estland und Lettland ist in diesem Bereich nur jeder fünfte Absolvent ein Mann.

Abbildung 8.1: Weibliche Hochschulabsolventen (ISCED 5-6) als Anteil an der Gesamtzahl der Hochschulabsolventen nach Studienbereichen in Prozent, 2007



A Sozial-, Wirtschafts- und Rechtswissenschaften **B** Gesundheit und Soziales **C** Ingenieurwesen, Fertigung und Bauwesen **D** Geisteswissenschaften und Kunst

E Erziehungswissenschaften **F** Naturwissenschaften, Mathematik und Informatik **G** Dienstleistungen **H** Agrar- und Veterinärwissenschaften

	EU-27	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT
A	61,8	60,2	:	56,5	64,4	64,7	52,0	52,9	73,1	56,4	65,3	64,3	63,1	55,9	55,5	74,3	74,1
B	75,9	75,8	:	79,0	73,3	76,0	81,2	74,6	92,7	79,1	65,0	78,9	72,4	69,8	75,4	90,1	86,7
C	25,5	18,9	:	23,5	33,9	24,8	36,2	17,9	34,2	16,2	39,5	26,6	22,5	30,4	18,7	28,7	30,2
D	68,9	61,8	:	57,7	68,9	67,8	65,5	73,3	80,8	65,0	69,3	61,9	71,3	74,1	74,0	82,5	78,7
E	78,3	75,5	:	73,4	75,7	75,5	73,3	77,8	92,4	76,2	76,8	81,9	71,8	91,9	89,5	91,1	81,7
F	40,2	28,3	:	33,9	58,9	38,9	35,7	42,5	43,2	39,7	50,4	35,9	36,1	52,5	37,1	38,8	38,4
G	52,6	55,6	:	62,2	49,8	45,2	18,9	55,3	56,3	42,9	43,0	56,6	47,0	50,6	55,9	56,3	46,3
H	48,7	46,7	:	50,1	48,8	57,9	39,0	39,3	51,5	54,9	53,1	47,8	36,9	43,9	0,0	53,0	48,3
	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	TR
A	:	71,6	55,8	52,0	59,4	68,9	64,0	64,3	69,1	65,5	69,5	62,0	55,7	60,4	32,3	55,8	47,2
B	:	81,6	67,1	75,6	71,8	71,2	79,8	69,4	83,1	87,5	87,3	83,0	79,6	90,0	0,0	83,1	66,7
C	:	24,7	28,7	17,8	18,5	33,4	29,2	32,2	21,1	32,4	22,1	28,9	21,1	32,5	30,4	24,3	22,8
D	:	71,8	61,5	58,1	65,7	77,1	65,6	69,4	71,8	56,4	76,5	61,3	62,4	68,2	50,0	59,8	50,9
E	:	80,6	77,5	80,9	79,0	76,7	83,3	86,1	85,0	75,6	84,1	80,6	74,8	84,4	0,0	74,5	55,3
F	:	29,3	46,1	20,2	32,5	45,4	43,5	61,9	36,4	40,5	44,5	42,9	37,5	35,7	0,0	32,9	45,2
G	:	61,1	60,0	56,0	61,1	55,2	56,0	41,7	41,7	42,8	72,2	64,8	63,3	87,5	0,0	47,4	27,0
H	:	49,8	0,0	50,1	48,1	58,3	58,4	40,9	58,5	49,7	54,7	64,6	62,5	48,1	0,0	52,4	52,7

A Sozial- Wirtschafts- und Rechtswissenschaften	B Gesundheit und Soziales	C Ingenieurwesen, Fertigung und Bauwesen	D Geisteswissenschaften und Kunst
E Erziehungswissenschaften	F Naturwissenschaften, Mathematik und Informatik	G Dienstleistungen	H Agrar- und Veterinärwissenschaften

Quelle: Eurostat (Daten extrahiert im September 2009)

Anmerkungen

Belgien (BE fr, BE nl): Bezugsjahr ist 2006. Ohne zweite Hochschulabschlüsse in nicht-universitären Hochschuleinrichtungen in der Flämischen Gemeinschaft.

Italien: Ohne zweite und weitere Hochschulabschlüsse auf ISCED-Stufe 5A und ohne ISCED-Stufe 6.

Zypern: Mehr als die Hälfte der zypriotischen Studierenden absolvieren ihre Hochschulausbildung im Ausland. Das Studien(fach)angebot in Zypern ist begrenzt.

Liechtenstein: Für einige Studienbereiche werden für Liechtenstein keine Angaben aufgeführt, weil die Mehrheit der Schüler/Studierenden ihre Ausbildung (im Anschluss an die Pflichtschulbildung, d. h. auf den ISCED-Stufen 3 bis 6) im Ausland, insbesondere in der Schweiz und in Österreich, absolvieren.

Im Studienbereich **Sozial-, Wirtschafts- und Rechtswissenschaften**, der bei weitem die höchsten Studierenden- und Absolventenzahlen zu verzeichnen hat, sind die Frauen leicht in der Mehrheit. In den EU-27-Staaten sind hier im Durchschnitt rund 60 % der Hochschulabsolventen weiblich. In den baltischen Staaten und in Ungarn beläuft sich der Anteil der Studienabschlüsse, die von Frauen erworben werden, in diesen Bereichen auf über 70 %.

Im Gegensatz dazu sind die Männer im Bereich **Ingenieurwesen, Fertigung und Bauwesen** eindeutig in der Überzahl: hier ist nur einer von vier Absolventen eine Frau. In diesem Bereich sind die Männer in allen Staaten überrepräsentiert, insbesondere in Deutschland, Irland, Zypern, den

Niederlanden und Österreich, wo der Anteil der weiblichen Studienabschlüsse unter 20 % liegt. Im Bereich **Naturwissenschaften, Mathematik und Informatik** ist eine leichte Männerdominanz zu erkennen – rund 60 % der Abschlüsse werden hier von männlichen Studierenden erworben. Bemerkenswert ist allerdings, dass sich in Bulgarien und Rumänien das allgemeine Muster ins Gegenteil verkehrt: hier erwerben Frauen die meisten Abschlüsse in diesem Studienbereich.

Deutliche Abweichungen zwischen den einzelnen Staaten gibt es in der relativen Anzahl der weiblichen und männlichen Hochschulabschlüsse im Bereich **Dienstleistungen**. Im Bereich **Agrar- und Veterinärwissenschaften** hingegen sind die Anteile der weiblichen und männlichen Absolventen relativ ausgewogen. Insgesamt jedoch sind diese beiden Fächergruppen relativ unbedeutend, weniger als 5 % aller Absolventen gehen aus einem Studiengang in einem dieser Bereiche hervor.

8.1.1 Maßnahmen und Projekte zum Thema horizontale Segregation

Die meisten Staaten mit einer Gleichstellungspolitik im Hochschulbereich konzentrieren sich in erster Linie auf das Ziel, die horizontale Segregation und das bestehende Ungleichgewicht in der Studienwahl von Frauen und Männern abzubauen. Nahezu alle diese Maßnahmen und Projekte richten sich an die Zielgruppe Mädchen und Frauen, nur einige wenige Programme konzentrieren sich auf die Studien- und Berufsentscheidungen von Jungen und Männern.

Es werden vor allem zwei Instrumente eingesetzt, um die traditionellen Entscheidungsmuster bei der Studienfachwahl von Frauen (und manchmal auch Männern) aufzubrechen. Erstens: die Bildungs- und Berufsberatung an den Schulen im Sekundarbereich (siehe Kapitel 4). Zweitens: Sensibilisierungsmaßnahmen unter Beteiligung der Hochschulen. Diese Maßnahmen werden zum Teil von Ministerien oder der Regierung initiiert beziehungsweise finanziell gefördert. In den meisten Fällen zielen sie darauf ab, mehr Frauen für die Fachbereiche Naturwissenschaften, Mathematik und Informatik sowie Ingenieurwesen, Fertigung und Bauwesen zu gewinnen. Zu den üblichsten Praktiken gehört die Veranstaltung von Tagen der offenen Tür an den Hochschulen oder die Vergabe von speziellen Förderpreisen oder Stipendien für weibliche Studierende.

In der **Flämischen Gemeinschaft Belgiens** finanziert das Ministerium für Wirtschaft, Wissenschaft und Innovation derzeit ein Projekt zur Steigerung der Anzahl der Frauen in technischen Studiengängen. Ziel des Projekts ist es unter anderem, Rollenvorbilder für weibliche Studierende bereitzustellen und die geschlechtsspezifische Stereotypisierung der Ingenieurberufe aufzuheben. Laufzeit des Projekts: 2008 bis 2010.

In der **Tschechischen Republik** wurde im Jahr 2001 das Nationale Kontaktzentrum Frauen und Naturwissenschaften (*Ženy a věda*) als Projekt des Instituts für Soziologie der Akademie der Wissenschaften der Tschechischen Republik eingerichtet. Das Projekt wird vom Ministerium für Bildung, Jugend und Sport finanziert. Aufgabe des Zentrums ist es, dazu beizutragen, die Genderdiskussion im Bereich Forschung und Entwicklung zu beeinflussen, und die Wissenschafts- und Humanressourcenpolitik in der Tschechischen Republik insbesondere im Hinblick auf die Stellung der Frau in den Naturwissenschaften mitzugestalten. Außerdem wurde im Jahr 2009 ein Projekt mit dem Titel „Barriers“ gestartet, in dem ein Mentorensystem für Schülerinnen an Schulen im Sekundarbereich erprobt wird.

In **Deutschland** wurde 2008 der nationale Pakt für mehr Frauen in „MINT-Berufen“ als Bestandteil der Qualifizierungsinitiative der Bundesregierung „Aufstieg durch Bildung“ gestartet. Ziel der Kampagne ist es, mehr Mädchen und Frauen für Ausbildungen, Hochschulabschlüsse und Karrieren in den Bereichen Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik (MINT) zu gewinnen. An der Initiative sind zahlreiche Partner aus Wirtschaft, Wissenschaft, Forschung, Politik und den Medien beteiligt, das Motto der Kampagne lautet: „Komm, mach MINT“. Die Paktpartner tragen dazu bei, Stereotype, die mit diesen Arbeitsbereichen assoziiert werden, zu reduzieren, u. a. indem sie positive Rollenvorbilder präsentieren. Gleichzeitig haben die Partner vereinbart, ihre

Bemühungen zu verstärken, Arbeitsstrukturen zu schaffen, die es Frauen ermöglichen, Beruf und familiäre Verpflichtungen besser miteinander zu vereinbaren.

In **Frankreich** erstellt die *Mission pour la parité dans la recherche et l'enseignement supérieur* (Zentrale Gleichstellungsstelle Forschung und Hochschulbildung) jährlich einen Maßnahmenplan, um mehr Mädchen dafür zu gewinnen, sich für eine Ausbildung in den naturwissenschaftlichen Fächern zu entscheiden. Sie überwacht das Gleichgewicht zwischen Männern und Frauen in den wissenschaftlichen Laufbahnen und stellt sicher, dass die Genderdimension in den französischen Forschungseinrichtungen, Programmen und Maßnahmen berücksichtigt wird. Außerdem arbeitet sie mit Wissenschaftlerinnenverbänden zusammen, insbesondere hat sie im Jahr 2004 mit drei Verbänden einen Rahmenvertrag zur Frauenförderung unterzeichnet, mit der Zielsetzung, mehr Mädchen zu ermutigen, sich für Bildungsgänge und eine berufliche Laufbahn im naturwissenschaftlichen Bereich zu entscheiden. Ein Ergebnis dieser Zusammenarbeit war die Entwicklung der Website www.elles-en-sciences.org. Die *Mission Parité* organisiert ferner jedes Jahr den *Irène-Joliot-Curie*-Preis, unterstützt besondere Initiativen und veröffentlicht regelmäßig numerische Indikatoren, Statistiken und Studien. Darüber hinaus haben die Ingenieurwissenschaftlichen Hochschulen im Jahr 2005 im Rahmen eines „Abkommen zur Förderung der Gleichstellung der Geschlechter“, das von den Konferenzen der *Grandes Écoles* und dem Minister für Gleichstellung und Gleichbehandlung in der Arbeit unterzeichnet wurde, selbst eigene Zielvorgaben definiert.

In **Irland** wurde das Projekt „Role Model“ entwickelt. Ziel des Projekts ist es, mehr Mädchen zu ermutigen, sich für Bildungsgänge und Berufe in den Bereichen Naturwissenschaften, Ingenieurwesen und Technik zu entscheiden. Das Projekt wurde von dem Netzwerk *Women in Technology and Sciences* (WITS) – einem Nichtregierungsnetzwerk von Frauen in naturwissenschaftlichen, ingenieurwissenschaftlichen und technischen Berufen – entwickelt und vom Ministerium für Bildung und Wissenschaften finanziert. Das Projekt förderte auch landesweit die Veranstaltung des „Tag der Rollenvorbilder“ an sechs Hochschulen, mit dem Ziel, die Beteiligung von jungen Frauen an Studiengängen in den Bereichen Naturwissenschaften, Ingenieurwesen und Technik zu steigern. Außerdem hat die *Science Foundation Ireland* (SFI) vier Programme gestartet, die sich mit der Unterrepräsentation von Frauen in der irischen natur- und ingenieurwissenschaftlichen Forschung befassen. Ziel dieser Maßnahmen ist es, die Entwicklung von nachhaltigen Mechanismen und Praktiken zur Sicherung der Chancengleichheit zu fördern, um sicherzustellen, dass Wissenschaftlerinnen aufgrund ihrer wissenschaftlichen Kompetenzen und ihres Potenzials gleiche Wettbewerbschancen erhalten.

In **Litauen** werden in der *Strategie zur Sicherung der Chancengleichheit von Männern und Frauen in der Wissenschaften* eine Reihe von Zielen und Maßnahmen genannt, die die Gleichstellung der Geschlechter im litauischen Hochschulsystem etablieren sollen. Die Strategie zielt zwar in erster Linie darauf ab, die Gleichheit der Geschlechter in der litauischen wissenschaftlichen Gemeinschaft zu sichern. Langfristig jedoch verspricht man sich von den Ergebnissen der Umsetzung dieser Strategie positive Auswirkungen auf den gesamten Ausbildungsbetrieb, insbesondere im Hinblick auf die Zielsetzung, eine ausgewogenere Beteiligung beider Geschlechter an den verschiedenen Studienbereichen zu erreichen und ein genderneutrales Lernumfeld für Studierende beider Geschlechter zu schaffen.

In **den Niederlanden** werden das Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft und die *Platform Beta Techniek* in den kommenden Jahren verstärkt Geld in Aktivitäten investieren, die darauf abzielen Mädchen zu informieren und zu motivieren. Die *Platform Beta Techniek* möchte, dass im Jahr 2009 für die mittlere und höhere berufliche Bildung und die universitäre Bildung Ziele formuliert werden. Allgemeiner Schwerpunkt ist die Förderung von Mädchen in allen Bereichen des Bildungswesens, ein weiteres Thema ist die besondere Berücksichtigung von Jungen insbesondere im Bereich der Lehrerbildung (siehe Kapitel 7).

In **Österreich** ist die Gleichstellung der Geschlechter als eines der Leitprinzipien der Universitäten im Universitätsgesetz 2002 verankert. Ein wichtiges Programm ist das Programm *FIT - Frauen in die Technik*. Ziel von FIT ist es, das Technikinteresse bei jungen Frauen zu wecken, Schülerinnen über Studienmöglichkeiten zu informieren, und interessierte Mädchen zu ermutigen, eine Ausbildung in einem nicht-traditionellen Studienfach aufzunehmen. FIT wird vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur koordiniert und derzeit in sechs Universitätsstädten in Österreich umgesetzt. Studentinnen in technischen oder naturwissenschaftlichen Studiengängen kommen in die Schulen und informieren Mädchen und junge Frauen über Ausbildungsmöglichkeiten in den Bereichen Technik und Naturwissenschaften. Außerdem haben die Schülerinnen die Möglichkeit, die FIT-Infotage an Universitäten und Fachhochschulen zu besuchen und probeweise an Vorlesungen, Laborübungen oder Diskussionsrunden usw. teilzunehmen.

In **Polen** wurde 2008 unter dem Motto „Mädchen, studiert an technischen Hochschulen“ (*Dziewczyny na politechniki!*) eine Kampagne durchgeführt, die von der Bildungsstiftung *Perspektywy* und der Rektorenkonferenz der Technischen Hochschulen koordiniert wurde. Ziel der Kampagne war es, junge Frauen gezielt über ingenieurwissenschaftliche und technische Bildungsgänge zu informieren. Im Rahmen der Veranstaltung „Tag der offenen Tür – Nur für Mädchen“ bereiteten 14 Technische Universitäten ein Programm mit speziellen Kennenlernangeboten vor, darunter insbesondere Unterricht in Laboren, Diskussionen, Begegnungen mit Wissenschaftlerinnen aus dem Forschungsbereich sowie mit Studentinnen in technischen und naturwissenschaftlichen Studiengängen. Die Kampagne wurde im Jahr 2009 mit Erfolg wiederholt.

Im **Vereinigten Königreich** gibt es nationale Initiativen zur Beseitigung der Unausgewogenheit der Geschlechter in bestimmten Fachrichtungen der Hochschulbildung, insbesondere im naturwissenschaftlichen und technischen Bereich. Eine der bekanntesten Maßnahmen ist die Kampagne „*Women into Sciences and Engineering*“ (WISE). Ziel der WISE-Kampagne, an der sich eine Vielzahl von Partnern beteiligen, ist es, Mädchen im Schulalter dafür zu begeistern und darin zu bestärken, einen naturwissenschaftlichen, technischen, ingenieurwissenschaftlichen oder konstruktionstechnischen Bildungsgang an einer Schule oder Hochschule zu absolvieren und eine entsprechende berufliche Laufbahn einzuschlagen.

In **Norwegen** wird der unausgewogenen Beteiligung von Männern und Frauen in einzelnen Studienbereichen durch die Vergabe von Extrapunkten entgegengesteuert, die bei der Aufnahme in die Universitäten und Hochschulen angerechnet werden. Das Ministerium hat nationale Zentren für die Bereiche Mathematik und Naturwissenschaften eingerichtet, denen die Aufgabe zukommt, in Zusammenarbeit mit anderen Partnern, junge Menschen und insbesondere Frauen, für eine Ausbildung in den naturwissenschaftlichen Fächern zu gewinnen.

8.2 Vertikale Segregation

Die Geschlechterunterschiede in der Beteiligung an und im Abschluss von Bildungsgängen im Tertiärbereich (ISCED-Stufen 5 und 6) sind bemerkenswert. In der Regel studieren im Tertiärbereich mehr Frauen als Männer (siehe Eurydice 2009a, Abbildungen C16 und F6). Eine Ausnahme bildet die Türkei, wo nur 43 % der Studierenden Frauen sind. In den EU-27-Staaten sind im Durchschnitt 55 % der im Tertiärbereich eingeschriebenen Studierenden Frauen, in Island beläuft sich der Frauenanteil auf 64 %. Der Anteil der Frauen an der Gesamtzahl der Studierenden, die ihr Studium abschließen und ein Hochschulabschlusszeugnis erwerben, ist in ganz Europa sogar noch höher: 59 % aller Hochschulabsolventen sind Frauen. In Estland und Lettland liegt der Anteil der weiblichen Hochschulabsolventen mit rund 70 % sogar noch deutlich über dem EU-Durchschnitt.

In den letzten Jahren ist der Durchschnittswert für den Frauenanteil in Bildungsgängen im Tertiärbereich in den EU-27-Staaten schrittweise angestiegen (Steigerung um 2 % im Zeitraum 1998 bis 2006). In den meisten europäischen Staaten hat eine ähnliche Entwicklung stattgefunden, wobei in der Tschechischen Republik, in Malta, Rumänien und in der Slowakei eine Steigerung von mehr als 5 Prozentpunkten gemessen wurde. Bulgarien und Zypern waren die einzigen Staaten, in denen die weibliche Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich im Zeitraum 1998 bis 2006 rückläufig war (Rückgang um 7 % respektive 4 %). Der Anteil der weiblichen Hochschulabsolventen ist – mit einer durchschnittlichen Steigerung um 4 % in den EU-27-Staaten im Zeitraum 1998 bis 2006 – sogar noch schneller angestiegen. In Island, Deutschland und Ungarn war ein Anstieg um mehr als 8 % zu verzeichnen.

Diese Steigerung des Anteils der weiblichen Hochschulabsolventen wurde in der überwiegenden Mehrheit der Staaten nicht als problematisch eingeschätzt, vor allem deswegen nicht, weil die Unterschiede in den Bildungsbeteiligungsquoten von Frauen und Männern in den meisten Staaten nicht besonders groß sind. Allerdings wurde in einem Bericht des *Higher Education Policy Institute*

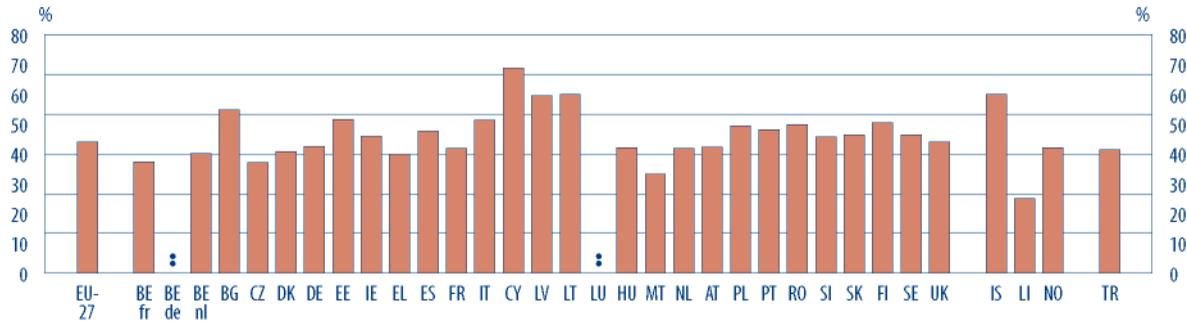
(HEPI), einem unabhängigen Think Tank im Vereinigten Königreich auf einige Punkte hingewiesen, die sich in der Zukunft als problematisch erweisen könnten, insbesondere wurde angeführt, der derzeitige Trend könne unter Umständen dazu führen, dass „eine negative Stereotypisierung entsteht, dies gilt insbesondere für Männer mit einem sozioökonomisch benachteiligten Hintergrund“ (HEPI 2009, Punkt 101). Auf der nationalen Ebene zeigten sich Finnland und Schweden ansatzweise besorgt über diese Entwicklung.

In **Schweden** wurde der Delegation für die Gleichstellung der Geschlechter im Hochschulbereich im Januar 2009 die Aufgabe übertragen, Maßnahmen vorzuschlagen und zu unterstützen, die die Gleichstellung der Geschlechter im Hochschulbereich fördern. Dieses Organ wurde gebeten, der Thematik der geschlechterspezifischen Studiengangswahl sowie der Frage des Rückgangs des Anteils der männlichen Studienbewerber in universitären Bildungsgängen besondere Aufmerksamkeit zu schenken. Die Delegation wird der schwedischen Regierung spätestens am 1. Januar 2011 Bericht erstatten.

Unbeschadet dieser allgemeinen Trends allerdings zeigt der Vergleich der Anteile der weiblichen Hochschulabschlüsse an der Gesamtzahl der Hochschulabschlüsse auf den Stufen ISCED 5 und ISCED 6 (Doktoratsebene), dass die Frauen in der Gruppe der Absolventen mit einem abgeschlossenen Promotionsstudium nach wie vor leicht unterrepräsentiert sind. Wie Abbildung 8.2 zeigt, liegt der Prozentsatz der weiblichen Doktoratsabschlüsse im EU-27-Durchschnitt bei 44 %. Nur in Bulgarien, Estland, Italien, Zypern, Lettland, Litauen, Rumänien, Finnland und Island erreicht der Frauenanteil hier mindestens 50 %. In der Französischen Gemeinschaft Belgiens, der Tschechischen Republik, Malta und Liechtenstein liegt der Frauenanteil an den Promotionsabschlüssen unter 40 %. Allerdings sind die Werte für Zypern, Malta, Island und Liechtenstein in Anbetracht der äußerst niedrigen Anzahl der Doktoratsabschlüsse überhaupt mit Vorsicht zu betrachten. In der Türkei ist interessanterweise der Anteil der Frauen mit einem Doktorabschluss (41 %) kaum niedriger als der Anteil der weiblichen Hochschulabsolventen auf ISCED-Stufe 5. Insgesamt sind diese Prozentsätze seit 2004 relativ stabil geblieben, wobei die Tendenz eher leicht steigend ist. Dänemark, Slowenien und Finnland hatten eine Steigerung von mehr als 10 % zu verzeichnen, und Estland ist der einzige Staat, in dem der Anteil der Frauen mit einem Doktorabschluss seit 2004 zurückgegangen ist.

Noch stärker unterrepräsentiert sind Frauen auf den Lehrstühlen und im wissenschaftlichen Personal der Hochschulen. Wie Abbildung 8.3 zeigt, liegt der Frauenanteil am Lehrpersonal auf den ISCED-Stufen 5 und 6 in allen Staaten mit Ausnahme von Lettland und Litauen unter 50 %. Besonders niedrig ist der Anteil der weiblichen Hochschullehrer und Professoren in der Tschechischen Republik, in Deutschland, Griechenland, Frankreich, Italien, Ungarn, Malta, den Niederlanden sowie in Österreich und Slowenien. Allerdings ist zu beachten, dass der Frauenanteil am wissenschaftlichen Personal der Hochschulen in der Mehrheit der Staaten seit 1998 langsam angestiegen ist. In den Niederlanden, in Österreich, in der Slowakei, in Slowenien und im Vereinigten Königreich wurde eine Steigerung um mehr als 30 % erreicht. In einigen Staaten ist der relativ niedrige Wert für den Anteil der weiblichen Lehrpersonen in der Hochschulbildung weitgehend unverändert geblieben, und zwar in Griechenland, Frankreich und Ungarn. In Polen und Island sind die Werte auf einem vergleichsweise höheren Niveau stabil geblieben. In zwei Staaten – der Tschechischen Republik und Estland (wobei sich die Angaben für Estland auf das Jahr 2004 beziehen) — ist der Frauenanteil am wissenschaftlichen Personal der Hochschulen seit 1998 zurückgegangen (Berechnungen von Eurydice auf der Grundlage der Daten von Eurostat 2009).

Abbildung 8.2: Anteil der weiblichen Hochschulabsolventen auf ISCED-Stufe 6 in Prozent, 2007



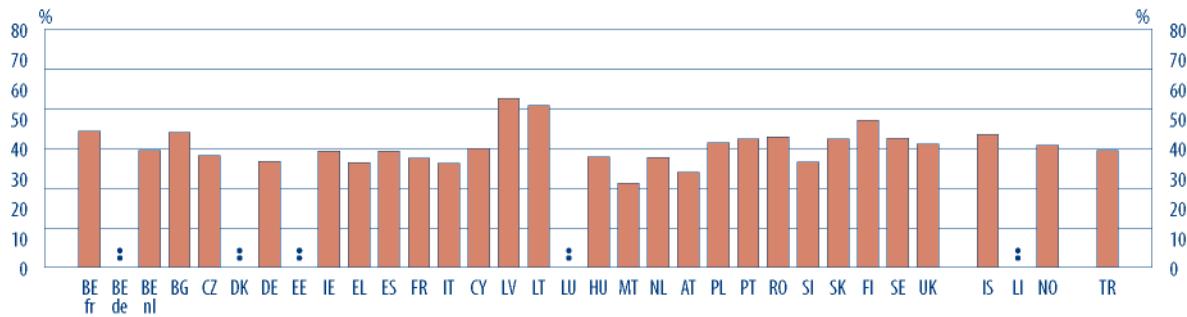
EU-27	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT
44,1	37,4	:	40,1	54,8	37,1	40,8	42,5	51,6	46,0	39,9	47,6	41,8	51,3	68,8	59,6	59,9
LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	TR
:	42,1	33,3	41,8	42,4	49,4	48,2	49,9	45,8	46,4	50,6	46,4	44,1	60,0	25,0	42,2	41,4

Quelle: Eurostat (Daten extrahiert im September 2009)

Anmerkung

Italien und Liechtenstein: Bezugsjahr ist 2006.

Abbildung 8.3: Anteil der weiblichen Lehrpersonen/ Mitglieder des wissenschaftlichen Hochschulpersonals an der Gesamtzahl der Lehrpersonen/ Mitglieder des wissenschaftlichen Hochschulpersonals an der Gesamtzahl der Lehrpersonen/ Mitglieder des wissenschaftlichen Hochschulpersonals ISCED-Stufen 5 und 6 in Prozent, 2007



BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU
45,7	:	39,3	45,4	37,6	:	35,6	:	39,2	35,2	39,1	36,7	35,0	39,9	56,7	54,5	:
HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	TR	
37,1	28,4	36,9	32,1	42,0	43,2	43,9	35,4	43,3	49,5	43,4	41,4	44,7	:	41,1	39,3	

Quelle: Eurostat (Daten extrahiert im September 2009).

Anmerkungen

Tschechische Republik und Malta: Bezugsjahr ist 2006.

Finnland: Die Angaben zum wissenschaftlichen Personal auf den ISCED-Stufen 5 und 6 beziehen sich ausschließlich auf die im Bereich der Lehre tätigen Mitglieder des Hochschulpersonals. Nicht berücksichtigt sind die in der Forschung tätigen wissenschaftlichen Mitarbeiter. Früher wurde das Forschungspersonal in den Angaben zum wissenschaftlichen Personal auf den ISCED-Stufen 5 und 6 mit berücksichtigt.

Schweden: Studierende in Postgraduiertenstudiengängen, die Lehraufgaben übernehmen, sind in den Angaben zum wissenschaftlichen Personal mit berücksichtigt.

Die Angaben in Abbildung 8.3 beziehen sich auf das gesamte wissenschaftliche Personal der Hochschulen, alle Funktionsstellen zusammengenommen. Aus den differenzierten Angaben zum Dienstalter bzw. Dienstgrad der Mitglieder des wissenschaftlichen Personals geht hervor, dass die Frauenanteile in den höheren Positionen der akademischen Hierarchie in ganz Europa deutlich niedriger sind: so lag im Jahr 2007 im EU-27-Durchschnitt der Frauenanteil am wissenschaftlichen Personal in den Funktionsstellen auf der unteren Ebene bei 44 %, auf der mittleren Ebene bei 36 % und auf der obersten Ebene bei 19 % (Europäische Kommission 2009b, S. 75). Die jüngsten verfügbaren nationalen Statistiken, die sich auf die nationalen Hochschulpersonalkategorien beziehen, verdeutlichen dieses Phänomen.

In der **Flämischen Gemeinschaft Belgiens** beträgt der Frauenanteil am wissenschaftlichen Assistenzpersonal 52 %, der Frauenanteil am wissenschaftlichen Personal liegt nur noch bei 44 % und Frauen stellen weniger als ein Fünftel (19 %) der Mitglieder des selbständigen wissenschaftlichen Personals (*zelfstandig academisch personeel*, dazu gehören alle Professuren) (VLIR 2008a, S. 11).

In **Spanien** sind gemäß den Angaben zum Studienjahr 2006/07 nur 36 % des Lehrpersonals an öffentlichen Universitäten Frauen. Der Frauenanteil an den Professuren – die höchste und bestbezahlte Stelle – beträgt nur 14 % (IFIIE & Instituto de la Mujer 2010).

An den **niederländischen** Universitäten waren gemäß den Angaben aus dem Jahr 2007 nur 30 % der Lehrbeauftragten (*Lecturers*), 17 % der Dozenten (*Senior Lecturers*) und nur 11 % der Professoren Frauen (MINOCW 2009, S. 131).

In **Österreich** sind nur 17 % der Universitätsprofessoren Frauen, im Vergleich dazu belief sich der Frauenanteil bei den Universitätsassistenten auf 40 % (Wintersemester 2008) (BMWF 2009).

Im **Vereinigten Königreich** waren im Studienjahr 2007/08 nur 14 % der Rektoren- (*University Vice Chancellors*) und 19 % der Professorenstellen mit Frauen besetzt (HESA 2009).

Das heißt, der Anteil der Frauen am Lehrpersonal der Hochschulen geht auf den höheren Stufen der akademischen Karriereleiter Stück für Stück zurück. Das lässt sich zwar zum Teil damit begründen, dass erst seit relativ kurzer Zeit zunehmend viele Frauen an die Universitäten strömen und nach dem Studium eine akademische Laufbahn einschlagen. Diese „gläserne Decke“ für Frauen kann allerdings auch ein Ergebnis der in der akademischen Welt im Allgemeinen anzutreffenden dominanten männlichen Kultur sein. Insgesamt jedoch scheint ohnehin nur eine Minderheit von Staaten dieses Phänomen als besorgniserregend zu erachten.

8.2.1 Maßnahmen und Projekte zum Thema vertikale Segregation

Nur in etwa einem Drittel der hier untersuchten Staaten wurden Maßnahmen oder Projekte eingerichtet, die sich mit dem Thema vertikale Segregation im Hochschulbereich befassen. Zu den politischen Instrumenten, die in diesem Fall üblicherweise eingesetzt werden, gehört die gezielte Förderung von Akademikerinnen. Dabei kann es sich um die Bereitstellung einer finanziellen Förderung handeln. In diesem Fall werden den Hochschulen zusätzliche Mittel an die Hand gegeben, um die Beschäftigung von Wissenschaftlerinnen in Forschung und Lehre zu begünstigen. Je nach Instrument gelten unterschiedliche Förderungsbedingungen, zum Teil richtet sich die Bewilligung der Zuschüsse nach dem Anteil der mit Frauen besetzten Professuren, zum Teil werden Leistungsvereinbarungen getroffen, die die finanzielle Förderung an das Erreichen bestimmter strategischer Ziele knüpfen (für genauere Informationen hierzu, siehe Eurydice 2008a). Darüber hinaus werden zum Teil auch Berufsorientierungs- und -beratungsangebote für junge Akademikerinnen bereitgestellt. Zum Teil haben die Staaten auch Maßnahmen eingerichtet oder Fördermittel bereitgestellt, um die Vereinbarkeit von Berufs-, Privat- und Familienleben zu

vereinfachen, zum Beispiel durch die Bereitstellung von Kinderbetreuungsangeboten oder durch positive Diskriminierungsmaßnahmen, die es Frauen erleichtern, nach einer Karrierepause ins Berufsleben zurückzukehren.

Der umfassendste Katalog an gleichstellungspolitischen Maßnahmen findet sich in der **Flämischen Gemeinschaft Belgiens**. Die Universitäten in der Flämischen Gemeinschaft Belgiens haben in der Regel jeweils mehrere Maßnahmen eingerichtet, um die Ungleichheiten zwischen den Geschlechtern anzugehen: von der persönlichen Laufbahnberatung über transparente Einstellungsverfahren bis hin zu Maßnahmen zur Verbesserung der Vereinbarkeit von Berufs-, Privat-, und Familienleben (Förderung von flexiblen Arbeitszeiten, Kinderbetreuungsmöglichkeiten und Erleichterung der Rückkehr von Frauen in den Beruf nach einer Karrierepause). Darüber hinaus empfiehlt der Minister für allgemeine und berufliche Bildung in Anbetracht der Tatsache, dass Frauen in den Führungspositionen und in höheren akademischen Positionen unterrepräsentiert sind, dass Wissenschaftlerinnen und Forscherinnen ermutigt werden, sich für die Mitgliedschaft in Forschungsräten, Fakultätsräten und Berufungskommissionen zu bewerben. Eine weitere Maßnahme ist die Entwicklung und Anwendung eines Evaluierungssystems, das die Qualität der wissenschaftlichen Arbeit stärker berücksichtigt als quantitative Indikatoren. Im Jahr 2008 wurde außerdem ein neues Hochschulfinanzierungssystem in Betrieb genommen, das die Bewilligung von finanziellen Ressourcen von der Steigerung der Anzahl der Professorinnen abhängig macht (VLIR 2008b).

Zu den spezifischen Projekten: Im Jahr 2008 haben sich nationale Partner innerhalb der Arbeitsgruppe *Chancengleichheit* des Flämischen Rats der Universitäten, im Themenbereich Humanressourcen ein eigenes Schwerpunktthema erarbeitet. Als Ergebnis dieser Arbeit wurde der *„Equality Guide – HR Instruments for Equal Opportunities at Universities“* (Leitfaden Gleichstellung – HR-Instrumente zur Förderung der Chancengleichheit an Universitäten) vorgestellt. Dieser Leitfaden beinhaltet ein Handbuch zu den Themen „Beseitigung von Ungleichheiten durch das Angebot von gendersensiblen Personalmanagement-Instrumenten“ und „Förderung der Chancengleichheit im Laufbahn- und Personalmanagement der Universitäten“.

In **Deutschland** fördert das Bundesministerium für Bildung und Forschung im Rahmen seiner Gender-Mainstreaming-Strategie in den Wissenschaften gezielt Projekte, um den Anteil der Wissenschaftlerinnen in Führungspositionen in Hochschulen zu erhöhen. Zu diesen Projekten gehören insbesondere die Einrichtung eines Kompetenzzentrums Frauen in Wissenschaft und Forschung (*Center of Excellence Women and Science* (CEWS)), das als nationale Koordinierungs-, Informations- und Beratungsstelle wissenschaftlichen und politischen Einrichtungen, Institutionen, Wissenschaftlerinnen und Unternehmen zur Verfügung steht. Das Bundesministerium fördert ferner Forschungseinrichtungen, die Kinderbetreuungsangebote für ihre Beschäftigten anbieten.

Darüber hinaus wird seit 2007 die Bereitstellung von Fördermitteln für Hochschulen im Rahmen des „Professorinnen-Programms“ der Regierungen von Bund und Ländern von der positiven Begutachtung des von den Hochschulen einzureichenden Gleichstellungskonzepts abhängig gemacht. Fast die Hälfte aller öffentlichen Hochschulen in Deutschland haben in den beiden Einreichungsverfahren ein solches Gleichstellungskonzept eingereicht, und bisher wurden weit mehr als 100 Förderanträge bewilligt.

In **Griechenland** ist jede Hochschule verpflichtet, einen Strategieplan auszuarbeiten, der Querschnittsfunktionen der Hochschulen, wie die Aufgaben der Hochschule, Personaleinstellung, Personalmanagement, Forschungspolitik und andere curriculare, infrastrukturelle und organisatorische Aspekte horizontal regelt. Ein wichtiger Aspekt, den die Hochschulen in allen diesen Bereichen berücksichtigen müssen, ist die Förderung der Chancengleichheit und der Gleichstellung der Geschlechter.

In **Österreich** startete das zuständige Ministerium eine ganze Reihe von Maßnahmen, um die so genannte „gläserne Decke“ zu durchstoßen, so wurden zum Beispiel Stipendien für Frauen, finanzielle Förderung für Publikationen, Kinderbetreuungsangebote an den Universitäten sowie Koordinationsstellen für Frauen- und Genderforschung eingerichtet. Außerdem wurden gesetzliche Maßnahmen implementiert, wie etwa die Einrichtung des Arbeitskreises für Gleichbehandlungsfragen an den Universitäten oder die Beschlussfassung des Bundesgesetzes über die Gleichbehandlung und Frauenförderung, der Aktionsplan zur Förderung der Gleichstellung in Schule und Erwachsenenbildung, sowie Programme wie das Weißbuch zur Förderung von Frauen in den Wissenschaften. In 2005 wurde das Programm *excellentia* gestartet, um die Anzahl der Professorinnen an den österreichischen Universitäten zu erhöhen. Erklärtes Ziel dieses Programms ist es, den Professorinnenanteil zu verdoppeln, das heißt von 13 % (2003) bis zum Jahr 2010 auf 26 % anzuheben. Die Universitäten erhalten für jede Professur, die mit einer Frau besetzt wird (und die sowohl die bestehende Anzahl weiblicher Professuren wie auch den Frauenanteil bei Professorenstellen erhöht) zusätzliche Mittel in Höhe von rund 33 000 EUR.

In den **Niederlanden** hat das Ministerium für Bildung, Kultur und Naturwissenschaften das *Aspasia*-Programm gestartet, das seit 2004 von der NWO (*Netherlands Organization for Scientific Research*) betrieben wird. Dieses Programm stellt Zuschüsse in Höhe von 100 000 EUR für Hochschulräte zur Verfügung, die sich verpflichten, die ausgewählten Preisträgerinnen des Programms auf gehobene Hochschullehrer- oder Professorenstellen zu berufen. Darüber hinaus stellte das Ministerium Fördermittel zur Verfügung, um das Nationale Netzwerk der Professorinnen (LNVH) ⁽²³⁾ zu stärken. Ziel des LNVH-Netztes ist es, die proportional angemessene Repräsentation von Frauen in der Hochschulgemeinschaft zu fördern. Zur Umsetzung dieser Zielsetzung hat das Netz eine Reihe von Aktivitäten entwickelt. Das LNVH beobachtet die Repräsentation von Frauen in wissenschaftlichen und Leitungspositionen und veröffentlicht die Ergebnisse ihrer Befunde.

In **Slowenien** wurden politische Maßnahmen ergriffen, die auf eine Verbesserung der Stellung von Frauen in den Naturwissenschaften sowie der Vereinbarkeit von Berufs-, Privat- und Familienleben abzielen. Zum Beispiel wird in den Regelungen zur (Ko-)finanzierung von grundlegenden, angewandten und Postdoktoranden-Forschungsprojekten bei der Antragstellung durch weibliche Projektleiter die Dauer des Mutterschaftsurlaubs als ein Faktor berücksichtigt, der sich z. B. auf den Umfang des Verzeichnisses der wissenschaftlichen Veröffentlichungen oder auf das Alter der Kandidaten auswirkt (für Postdoktoranden-Projekte gelten häufig Altersbegrenzungen, die unter Berücksichtigung eines Mutterschaftsurlaubs nach oben ausgedehnt werden können).

Im **Vereinigten Königreich (England, Wales und Schottland)** sind die Hochschulen gemäß der *Gender Equality Duty*, in **Nordirland** aufgrund der *Equality Duty* verpflichtet, den Aspekt der Förderung der Gleichstellung der Geschlechter in allen Aufgaben der Hochschulen, die das Personal und die Studierenden betreffen, zu berücksichtigen.

In **Liechtenstein** wurde an der *Hochschule Liechtenstein* im Jahr 1999 eine Kommission für Chancengleichheit eingerichtet. Die Kommission arbeitet auf ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Frauen und Männern in Leitung, Verwaltung, Lehre und Forschung hin. Zudem wird eine Beratung in gleichstellungsrelevanten Fragen angeboten, insbesondere bietet die Beratungsstelle Frauen Unterstützung bei der Lösung von geschlechtsbezogenen Problemen (wie Schwangerschaft, Kinderbetreuung, wissenschaftliche Karriere, finanzielle Förderung, sexuelle Belästigung usw.). Das Angebot richtet sich in erster Linie an weibliche Ratsuchende, aber auch Männer können sich an die Beratungsstelle wenden.

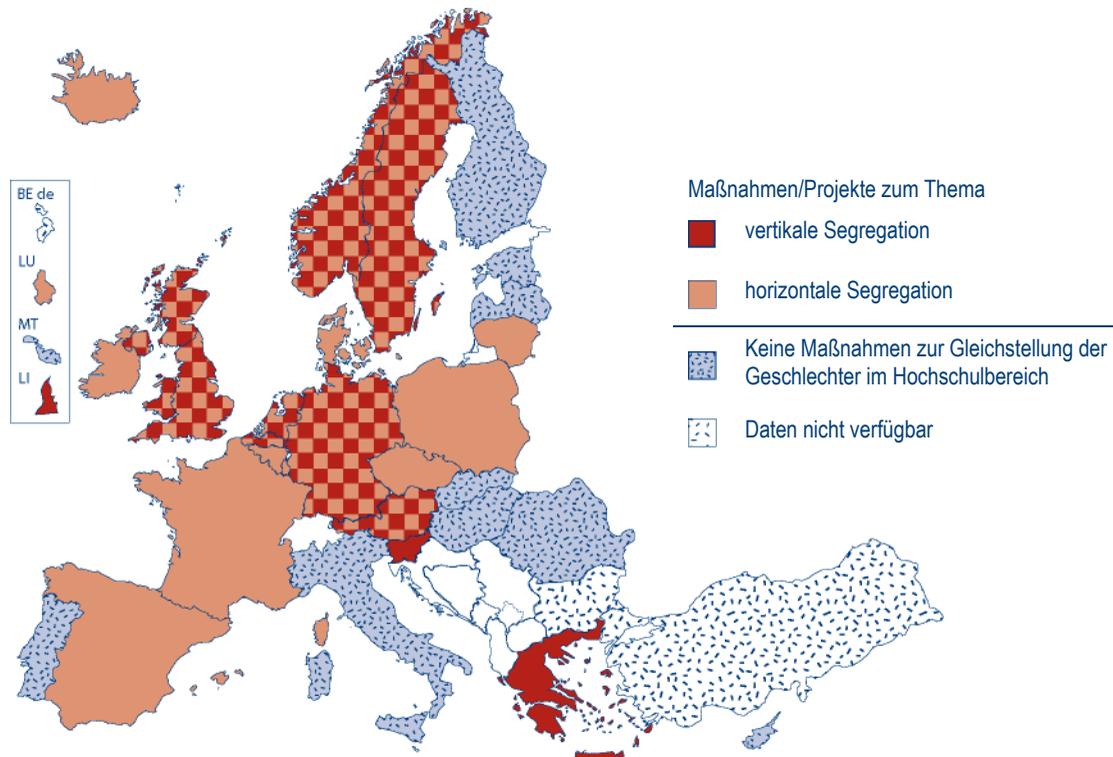
In **Norwegen** sind alle Hochschulen verpflichtet, einen Gleichstellungsplan zu verabschieden. Darüber hinaus bietet der vom Ministerium für Bildung und Forschung eingerichtete Ausschuss für *Mainstreaming – Frauen in der Wissenschaft* Unterstützung und formuliert Empfehlungen in Bezug auf Maßnahmen, die zur Förderung der systematischen Einbeziehung der Bemühungen um die Gleichstellung der Geschlechter in Hochschule und Forschung beitragen können. Die Regierung hat außerdem eine Fördermaßnahme zur Steigerung des Frauenanteils in den gehobenen akademischen Positionen in den Fachbereichen Mathematik, Naturwissenschaften und Technik eingerichtet. Im Rahmen dieser Fördermaßnahme sollen Universitäten und Hochschulen durch finanzielle Anreize darin bestärkt werden, Frauen in diese Positionen zu berufen. Die Regierung wird sich außerdem darum bemühen, geeignete Maßnahmen zu entwickeln, um die Fachkompetenz von Frauen in männlich dominierten Berufsfeldern zu nutzen und zu fördern - insbesondere im Hinblick auf deren Qualifikation für höhere berufliche Positionen.

*
* *

⁽²³⁾ Siehe: <http://www.lnvh.nl/>

Abbildung 8.4 fasst noch einmal zusammen, welche Staaten sich konkret mit den Themen horizontale und vertikale Segregation befassen. Zu den Staaten, die Maßnahmen zu beiden Themenbereichen ergriffen haben, gehören die Flämische Gemeinschaft Belgiens, Deutschland, die Niederlande, Österreich, Schweden, das Vereinigte Königreich und Norwegen.

Abbildung 8.4: Gleichstellungsmaßnahmen oder -projekte im Hochschulbereich, 2008/09



Quelle: Eurydice

Anmerkungen

Irland: Die Angaben wurden auf nationaler Ebene nicht verifiziert.

SCHLUSSFOLGERUNG

Seit dem Beginn der zweiten Welle des Feminismus in den 1970er Jahren wurden eine Vielzahl von Maßnahmen und Strategien vorgeschlagen, um Veränderungen im Schulklima, im Schullethos und in der Bildungspraxis im Umgang mit der Genderfrage in Gang zu bringen (Kapitel 1). Größtenteils handelte es sich dabei zwar um kleinere und zum Teil sehr spezifische Initiativen, da aber gleichstellungspolitische Forderungen zunehmend auch in der Gesetzgebung und in Reformprozessen berücksichtigt wurden, konnten sie Einiges bewirken. Man kann sagen, dass diese Strategien und Maßnahmen, die sich zunächst auf die Beseitigung der Benachteiligungen von Mädchen und Frauen in der Bildung konzentrierten, die Gendermuster im Bildungsbereich im Laufe der letzten 30 Jahre in vielen Staaten signifikant verändert haben. Dennoch ist die Ungleichheit zwischen den Geschlechtern heute immer noch ein Thema, nur kann sie heute nicht mehr als ein Problem behandelt werden, das ausschließlich die Mädchen und Frauen betrifft. Es ist der jüngeren Genderdebatte zu verdanken, dass sich der Fokus inzwischen etwas verschoben hat – während zuvor in erster Linie die Stereotypisierung von Frauen in Frage gestellt wurde, steht nunmehr auch das Konzept von Männlichkeit zur Debatte.

In dieser Studie wurde untersucht, ob und inwiefern die europäischen Staaten in ihrer Bildungspolitik auf das Thema Gleichstellung der Geschlechter eingehen. Es wurde gezeigt, dass zwar die meisten Staaten ähnliche Probleme haben, sich inhaltlich jedoch auf unterschiedliche Fragen konzentrieren und sich auch in unterschiedlichem Ausmaß konkret mit diesen auseinandersetzen. In dieser Schlussfolgerung werden nun die wichtigsten Prioritäten der Gleichstellungspolitik in Europa zunächst noch einmal rekapituliert, im Anschluss daran wird zusammenfassend dargelegt, welche Richtung die Gleichstellungspolitik in Zukunft einschlagen könnte und welche Typen von Maßnahmen ergriffen werden könnten, um bestehende Ungleichheiten in den Bildungssystemen wirksam zu beseitigen.

Die Gleichstellungsthemen der europäischen Staaten

Für den Begriff „Gleichstellung der Geschlechter“ gibt es zahlreiche Definitionen, und die verschiedenen Gleichstellungskonzepte wurden auf eine Vielzahl unterschiedlicher Zusammenhänge bezogen. Diese Studie zeigt, dass deutliche Unterschiede zwischen den europäischen Staaten im Umgang mit dem Thema Geschlechtergleichstellung bestehen – insbesondere in Bezug auf die Art und den Umfang der Verankerung der Gleichstellung der Geschlechter in der Gesetzgebung und in Bezug auf die Definition der Problematik. In den meisten europäischen Staaten wird „Gleichstellung der Geschlechter in der Bildung“ vor allem mit den Begriffen Gleichbehandlung und Chancengleichheit auf der einen und gleiche Bildungsleistungen und Bildungsergebnisse auf der anderen Seite in Verbindung gebracht.

Die Analyse der Gleichstellungspolitik der europäischen Staaten hat gezeigt, dass das übergeordnete und wichtigste Ziel aller Maßnahmen darin besteht, traditionelle und festgefahrene **Geschlechterrollen und Stereotype in Frage zu stellen** (Kapitel 3). Die europäischen Staaten setzen unterschiedliche Instrumente ein, um sich dieser Zielsetzung anzunähern. Wichtige Elemente der gleichstellungspolitischen Maßnahmen sind zum Beispiel die gleichstellungsorientierte Berufsberatung, die gendersensible Unterrichtsgestaltung sowie die kritische Überarbeitung der

Lehrpläne (Kapitel 4 und 8). Dennoch sind die europäischen Schulen heute weit davon entfernt, alle zur Verfügung stehenden Mittel einzusetzen, um traditionelle Geschlechterrollenbilder zu beseitigen. Die Vorstellung, was Jungen und Mädchen in ihrem künftigen Berufs- (und Privat-) leben tun können und sollten, ist nach wie vor stark von traditionellen Geschlechterrollenkonzepten und -zuschreibungen geprägt.

Ein Schwachpunkt der bestehenden Gleichstellungsmaßnahmen besteht möglicherweise darin, dass sie sich noch überwiegend auf die Gruppe der Mädchen konzentrieren. So wird etwa dem Themenbereich „Mädchen und Technik“ viel Aufmerksamkeit geschenkt, während es andererseits kaum Maßnahmen gibt, die sich darum bemühen, Jungen einen anderen Zugang zu den Berufen im sozialen Bereich zu erschließen. Geschlechterrollen können jedoch nur wirksam aufgebrochen werden, wenn Veränderungen in beide Richtungen angestoßen werden.

Wir haben gesehen, dass im Hinblick auf das allgemeine Ziel, die traditionellen Geschlechterstereotype zu überwinden, die **Auseinandersetzung mit geschlechterspezifischen Leistungsmustern** – und insbesondere das Thema Underachievement von Jungen in der Schule – in vielen Staaten als eine politische Priorität erachtet wird. Allerdings haben, wie wir in Kapitel 5 gesehen haben, nur wenige Staaten auch eine nationale Strategie entwickelt, die sich gezielt mit dieser Frage befasst.

Als weitere politische Priorität nannten mehrere Staaten die Bekämpfung der **sexualisierten Gewalt und Belästigung**. Die Aktionen in diesem Bereich beschränken sich jedoch in der Regel auf einzelne Projekte und Initiativen, die häufig auf das Engagement von NGO zurückgehen – und nicht unbedingt auf den Einsatz gezielter nationaler Strategien (Kapitel 4).

Eine dritte politische Priorität schließlich ist die Steigerung der **Repräsentation von Frauen in Entscheidungspositionen** im Bildungswesen. Dies ist kein ganz neues Thema, da der Zugang von Frauen zu Verantwortungspositionen in der Gesellschaft bereits seit geraumer Zeit ein zentrales politisches und gesellschaftliches Anliegen ist. Ziel der Maßnahmen zu diesem Themenschwerpunkt ist die Steigerung des Frauenanteils auf Schulleiterstellen und in den gehobenen Positionen im Hochschulbereich (Kapitel 7 und 8). Ein Blick auf die Statistiken macht deutlich, dass die meisten Staaten noch einen langen Weg vor sich haben, bis die Gleichstellung der Geschlechter in dieser Hinsicht verwirklicht sein wird.

Die europäischen Staaten konzentrieren sich in unterschiedlichem Maße auf die eben erwähnten politischen Prioritäten. Dies ist zum Teil darauf zurückzuführen, dass die einzelnen Staaten zu verschiedenen Zeitpunkten damit begonnen haben, sich überhaupt mit der Geschlechtergleichstellung zu befassen und diesbezügliche Maßnahmen zu entwickeln, wobei die relativ neuen EU-Mitgliedstaaten aus Mittel- und Osteuropa zu den Staaten gehören, die sich dieser Thematik zuletzt angenommen haben. Daher haben viele dieser Staaten entweder noch kein politisches Gesamtkonzept für die Gleichstellung der Geschlechter im Bildungswesen ausgearbeitet oder aber weniger umfangreiche gleichstellungspolitische Konzepte entwickelt, die sich häufig vor allem auf Maßnahmen zur Förderung der Geschlechtergerechtigkeit auf dem Arbeitsmarkt konzentrieren. Im Gegensatz dazu sind einige Staaten, die sich schon seit Jahrzehnten mit den Ungleichheiten zwischen den Geschlechtern beschäftigen, inzwischen dazu übergegangen, entweder sehr spezifische oder sehr allgemeine Aspekte der Bildungsgerechtigkeit ins Visier zu nehmen. Zum

Beispiel hat sich Dänemark dafür entschieden, das Konzept des Gender Mainstreaming zu erweitern und statt der in erster Linie geschlechtsbezogenen Gleichstellungspolitik ein generelles Gleichstellungsprinzip systematisch umzusetzen. Eine ähnliche allgemeine Gleichstellungspolitik soll künftig auch im Vereinigten Königreich implementiert werden (Kapitel 3). Solche Entwicklungen zeigen, dass die Chancengleichheit ein äußerst vielschichtiges Thema ist, das mehr als eine politische Antwort erfordert.

Mögliche Maßnahmen zur Beseitigung von Ungleichheiten zwischen den Geschlechtern

Die oben angesprochenen Themen sind Teil eines komplexen Systems, in dem sich Genderkonzepte und deren kulturelle Konnotationen gegenseitig beeinflussen. Die Gender- und Bildungsforschung hat verschiedene Ansätze und Möglichkeiten des Umgangs mit den erwähnten Gleichstellungsfragen auf der Ebene der Schulen wie auch auf der politischen Ebene erforscht. In diesem Abschnitt sollen nun verschiedene Maßnahmen vorgestellt werden, die Antworten auf diese gleichstellungs- und bildungspolitischen Fragen anbieten.

Unterrichtsmethoden, Lehrkräfte und Schulorganisation

Es ist keine leichte Aufgabe, bestehende Geschlechterrollen und -stereotype in der Schule zu verändern – weder für die politischen Entscheidungsträger noch für die Fachleute in der Berufspraxis (Lehrpersonen, Schulleiter, Berater usw.). Zu den Maßnahmen, die in der Fachliteratur mit am häufigsten erwähnt werden, gehört die Beseitigung von Geschlechterstereotypisierungen durch eine kritische Überarbeitung der Schulbücher, des Text- und Bildmaterials der Unterrichtsmittel, der Prüfungsfragen usw. Als weitere Maßnahmen wurden genannt: die stärkere Fokussierung auf den Lehrpersonen geleitete Arbeit, die reflexive Koedukation (die sinnvolle Kombination von Unterrichtseinheiten in geschlechtshomogenen und geschlechtsheterogenen Gruppen) und die Bereitstellung eines umfassenderen Unterstützungsangebots für die Lernenden. Außerdem benötigen Lehrpersonen und Schulleiter praxisbezogene Ausbildungs- und Beratungsangebote zu den Themen Gleichstellungsgesetzgebung und Entwicklung eines geschlechtergerechten Schulklimas sowie Informationen zu Unterrichtsmethoden, -inhalten und Bewertungsverfahren (Myers u. a. 2007).

Forschungsarbeiten zum Thema Unterrichtsorganisation und -planung in der Schule haben gezeigt, dass geschlechtsspezifische Unterschiede in der Bildungsbeteiligung durch die Präsentation und Gestaltung des Unterrichtsangebots beeinflusst werden können. So können geschlechtsspezifische Entscheidungsmuster bei der Fächerwahl durch Art und Umfang des Angebots an Pflicht- und Wahlfächern beeinflusst werden, wobei es insbesondere auch eine Rolle spielt, ob die „typisch“ männlichen bzw. weiblichen Unterrichtsfächer Pflichtfächer sind (Smyth & Darmody 2007).

Die Entwicklung von guten Lehrer-Schüler-Beziehungen ist ein Schlüsselfaktor für die Veränderung der Geschlechterverhältnisse in der Schule. Ein ganz wichtiger Aspekt ist dabei der Auftrag der Lehrpersonen, sich ihren Schülern gegenüber nicht-diskriminierend und respektvoll zu verhalten. Dieses Ziel kann über verschiedene Maßnahmen unterstützt werden: zum Beispiel durch die Entwicklung einer Gleichstellungspolitik für die ganze Schule oder durch regelmäßige Kontrollen der Lehrer-Schüler-Dynamik im Klassenzimmer, bei denen insbesondere beobachtet wird, wie viel Aufmerksamkeit und Unterstützung die einzelnen Lernenden erhalten.

Eine jüngere Studie zum Stand der Forschung im Bereich Gender und Bildung hat allerdings gezeigt, dass Lehrpersonen und Lehrerausbilder in Genderfragen häufig konservative Einstellungen vertreten und traditionelle genderstereotypisierte Vorstellungen und Erwartungen reproduzieren. Die meisten Lehrer lernen in ihrer Ausbildung nicht, wie sie die Gleichstellung der Geschlechter in der Schule fördern können. Daher wäre es wichtig, dass ein Basismodul „Gleichstellung der Geschlechter“ als fester Bestandteil in alle Lehrerausbildungsprogramme integriert wird. Außerdem sollten die (angehenden) Lehrer sowohl im Rahmen ihrer Erstausbildung als auch im Rahmen der berufsbegleitenden Fortbildung in ihren Gleichstellungspraktiken bewertet werden (Europäische Kommission/NESSE 2009, S. 81).

Zu den potenziellen Vorteilen eines höheren Anteils von männlichen Lehrpersonen in der Schule: es gibt keine eindeutigen Beweise dafür, dass sich eine ausgewogenere Geschlechterverteilung im Sinne einer zahlenmäßig ausgewogenen Beteiligung von Männern und Frauen am Lehrpersonal der Schulen positiv auf die Schülerleistungen auswirken würde. Nur (weibliche und männliche) Lehrpersonen, die sowohl ihre eigenen Geschlechterrollen als auch die ihrer Schüler kritisch in Frage stellen, könnten hier tatsächlich auch Veränderungen bewirken (DCSF 2008). Die wissenschaftliche Forschung kritisiert den aktuellen Trend in der bildungspolitischen Debatte, zu unterstellen, die „Feminisierung“ des Lehrerberufs ginge mit einer Bevorteilung der Mädchen in der Bildung einher oder wäre letztlich für das Underachievement von Jungen verantwortlich zu machen (Skelton 2002). Die Tatsache, dass der Lehrerberuf – insbesondere auf der Ebene der Elementar- und Primarbildung – als „Frauenberuf“ gehandelt wird, bedeutet in der Regel jedoch, dass der Beruf einen geringen Status und relativ wenig Anerkennung genießt, was sich auch in den Gehalts- und Beförderungsbedingungen zeigt (Mills u. a. 2004). Trotzdem sollten politische Entscheidungsträger, Schulen und Bildungs- und Berufsberater durchaus in Erwägung ziehen, Maßnahmen zu ergreifen, um insgesamt mehr Männer für die sozialen Berufe zu gewinnen, und damit dazu beizutragen, bestehende Geschlechterungleichheiten zu beseitigen. Dies wäre insbesondere vereinbar mit dem Anliegen, mehr Frauen Zugang zum Schulmanagement zu verschaffen, und die tradierten Geschlechterrollen von Männern wie von Frauen in Frage zu stellen.

Analyse und Interpretation der Daten zu den Schülerleistungen

Die regelmäßige Erhebung und Analyse von aktuellen Daten zu den geschlechtsspezifischen Mustern hat sich – insbesondere in Anbetracht der rapiden Veränderungen in den Geschlechterverhältnissen in der jüngsten Zeit – als der Förderung der Gleichstellung der Geschlechter zuträglich erwiesen (Arnot u. a. 1999, Sukhnandan u. a. 2000). Daher wird von Regierung, örtlichen Behörden und Schulen erwartet, dass sie geschlechterdifferenzierte Daten zu den Schulleistungen, geschlechtsspezifischen Mustern im Underachievement, zu anderen Aspekten, in denen Geschlechterunterschiede zu erkennen sind (z. B. Schulabbruch, Schulausschluss oder Schuleschwänzen), sowie zu Risikoschülern sammeln und auswerten, aber auch, dass sie weitere Faktoren identifizieren, die zur Entstehung und Festigung von Geschlechterunterschieden beitragen.

Insgesamt geht aus den Daten hervor, dass nicht viele Maßnahmen eingerichtet wurden, die sich mit den geschlechtsspezifischen Mustern im Bildungserfolg befassen. Das könnte daran liegen, dass die Beziehungen zwischen Ursache und Wirkung in diesem Kontext äußerst komplex sind, da Bildungserfolg und Schülerleistungen von einer ganzen Reihe von Faktoren beeinflusst werden. Interessanterweise haben viele Staaten Maßnahmen entwickelt, die die Zielgruppe „Schüler mit einem

niedrigen sozialen Status“ fokussieren. Diese Initiativen reichen zwar allein vielleicht nicht aus, um sämtliche Formen von Underachievement zu behandeln, sie sind aber äußerst wichtig. Die Ergebnisse von internationalen und nationalen Untersuchungen (Kapitel 2 und 5) zeigen, wie wichtig der Einfluss des Faktors „sozialer Status“ in diesem Kontext ist.

Das Zusammenspiel der Faktoren Geschlecht, soziale Klasse und ethnischer Hintergrund wirkt sich auf das Verhalten und infolgedessen auf die Leistungen der Schüler aus. Eine Konzentration der politischen Maßnahmen auf nur eine Quelle von sozialer Ungerechtigkeit läuft Gefahr, die Komplexität der Erfahrungen innerhalb einer spezifischen Gruppe auszublenden und könnte die Entwicklung von zu einseitigen Lösungsansätzen zur Folge haben (Tinklin u. a. 2003).

Verbesserung der schulischen Subkultur

Der Versuch einer Transformation der negativen Einflüsse von bestimmten schulischen Subkulturen und ablehnenden Einstellungen von Jungen oder bestimmten Gruppen von Jungen (und manchmal Mädchen) gegenüber der Schule könnte der Förderung der Gleichstellung der Geschlechter ebenfalls zuträglich sein. Zu den in diesem Zusammenhang gewählten Strategien gehört die Förderung von reiferen Verhaltensweisen und Einstellungen zum Lernen sowie die Förderung einer Schulkultur, in der (männliche) Schüler gute Schulleistungen erbringen können, ohne Angst haben zu müssen, deswegen verspottet, gestört oder belästigt zu werden. Warrington u. a. (2006) identifizieren hier Schlüsselkomponenten für die Arbeit der Schulen: Aufbau einer positiven Erwartungshaltung (es gilt, den Schülern zu vermitteln, dass ein hoher Grad an Selbstdisziplin von ihnen erwartet wird), das Bekenntnis zur Wertschätzung von Diversität in den Lehrplaninhalten wie auch in den schulischen Aktivitäten, sowie die Betonung des Gefühls von Stolz auf gute Leistungen und gutes Benehmen. Ferner sollten die Mitglieder des Schulpersonals den Schülern vermitteln, dass die Fortschritte, die sie in der Schule machen, und ihre (positive) Einstellung zu ihrer Schule gewürdigt werden.

Elternmitwirkung

Der Erfolg der Förderung der Gleichstellung der Geschlechter in der Schule hängt maßgeblich von der Mitwirkung der Eltern ab. Es hat sich gezeigt, dass die Gleichstellung der Geschlechter durch die Beteiligung der Eltern an der allgemeinen Arbeit der Schule, an speziellen Genderprojekten und an der Entwicklung einer gleichstellungsorientierteren Schulkultur merklich verbessert werden kann (Condie u. a. 2006). Außerdem ist es wichtig, auch weniger privilegierte Eltern einzubeziehen, ihnen Raum und Gelegenheit zu geben, sich zu Wort zu melden und einen Rahmen zu schaffen, in dem sie sich repräsentiert fühlen. Das kann die Bereitstellung von Unterstützung in unterschiedlicher Form beinhalten, zum Beispiel das Angebot von Informationsbroschüren, Sprechstunden und Diskussionsgruppen (Maguire 2007). Die Einbeziehung der Eltern in die Gleichstellungsarbeit der Schulen ist vor allem auch deshalb wichtig, weil – wie in Kapitel 1 ausgeführt wurde – die Eltern eine Verbindung zur Außenwelt darstellen, die nicht unbedingt beiden Geschlechtern die gleichen Chancen bietet.

Gleichstellungskriterien in der Bildungsevaluation und Bildungsfinanzierung

Der Aspekt „Gleichstellung der Geschlechter“ könnte Eingang finden in die Listen der Kriterien für die Schulevaluation. Denkbare Kriterien wären zum Beispiel die Berücksichtigung der Genderperspektive in den Schulentwicklungsplänen oder die (Verbesserung der) Repräsentation von Frauen in den Schulleitungsorganen.

Die Bindung der Hochschulfinanzierung an die zahlenmäßige Gleichstellung der Geschlechter, wie sie in einigen europäischen Staaten praktiziert wird, könnte ein wirksames Instrument sein, um die Repräsentation von Frauen zu verbessern (siehe Eurydice 2008a). Ein möglicher Ansatz ist zum Beispiel die Berücksichtigung von Gleichstellungskriterien in den Berechnungsformeln der öffentlichen Hochschulfinanzierung und in den „Leistungsvereinbarungen“ der Hochschulen (Eurydice 2008a, S. 57). Dadurch werden die Hochschulen unter anderem verpflichtet, bei der Formulierung ihrer strategischen Ziele im Zusammenhang mit der Finanzierung auch Angaben zur Zusammensetzung ihres Personals nach Geschlecht zu machen.

*

* *

Es gibt natürlich noch viel mehr Möglichkeiten, die Gleichstellung der Geschlechter in Schule und Hochschule zu fördern. Vielleicht kommt nicht allen Maßnahmen in allen Staaten die gleiche Bedeutung zu – je nach dem Stand der Gleichstellung der Geschlechter in den einzelnen Staaten. Selbstverständlich muss jedwede Strategie oder Maßnahme, die in diesem Bereich erprobt oder angenommen wird, überwacht, regelmäßig evaluiert und an die sich verändernden Verhältnisse angepasst werden.

Der vergleichende Überblick über die politischen Anliegen und Maßnahmen der europäischen Staaten macht deutlich, dass zwar eine Vielzahl von Einzelinitiativen in Angriff genommen wurde, es vielen Staaten jedoch an einer übergeordneten Strategie und konkreten Planung für die Umsetzung der Ziele im Rahmen einer wirksamen Geschlechtergleichstellungspolitik fehlt.

Bildung ist ein machtvoll Instrument, wenn es darum geht, Einstellungen und Verhaltensweisen zu verändern. Die Bildungssysteme spielen daher eine wichtige Rolle bei der Förderung der Chancengleichheit für alle und bei der Bekämpfung von Stereotypen. Schulen haben die Pflicht, allen Kindern die Chance zu bieten, ihre eigene Identität, ihre Stärken und ihre Interessen zu entdecken – ohne Rücksicht auf traditionelle Rollenbilder und Geschlechterzuschreibungen.

GLOSSAR

Länderkürzel

EU-27	Europäische Union
BE	Belgien
BE fr	Belgien – Französische Gemeinschaft
BE de	Belgien – Deutschsprachige Gemeinschaft
BE nl	Belgien – Flämische Gemeinschaft
BG	Bulgarien
CZ	Tschechische Republik
DK	Dänemark
DE	Deutschland
EE	Estland
IE	Irland
EL	Griechenland
ES	Spanien
FR	Frankreich
IT	Italien
CY	Zypern
LV	Lettland
LT	Litauen
LU	Luxemburg
HU	Ungarn
MT	Malta

NL	Niederlande
AT	Österreich
PL	Polen
PT	Portugal
RO	Rumänien
SI	Slowenien
SK	Slowakei
FI	Finnland
SE	Schweden
UK	Vereinigtes Königreich
UK-ENG	England
UK-WLS	Wales
UK-NIR	Nordirland
UK-SCT	Schottland
EFTA/EWR -Länder	Die drei Staaten der Europäischen Freihandelsassoziation, die Mitglieder des Europäischen Wirtschaftsraums sind
IS	Island
LI	Liechtenstein
NO	Norwegen

Statistik

: Keine Daten verfügbar

Glossar

Internationale Standardklassifikation für das Bildungswesen (ISCED 1997)

Die internationale Standardklassifikation für das Bildungswesen (*International Standard Classification for Education* – ISCED) ist ein Instrument für die Erhebung statistischer Daten zum Bildungsbereich auf internationaler Ebene. Sie umfasst einen mehrdimensionalen Klassifikationsrahmen, in dem die beiden folgenden Variablen berücksichtigt sind: die Bildungsebenen und die Bildungsbereiche, mit den zusätzlichen Dimensionen Ausrichtung des Bildungsgangs (allgemeinbildend/berufsbildend/berufsvorbereitend) sowie das Ziel, auf das der Bildungsgang hinführt (nachfolgende Bildungsgänge/Eintritt in den Arbeitsmarkt). In der aktuellen Fassung der ISCED 97⁽²⁴⁾ werden

⁽²⁴⁾ http://www.uis.unesco.org/ev.php?ID=3813_201&ID2=DO_TOPIC

sieben Bildungsstufen unterschieden. Im Rahmen der ISCED-Klassifikation stehen eine Reihe von Kriterien zur Verfügung, um einen gegebenen Bildungsgang einer Bildungsstufe zuzuordnen. Je nach Stufe und Art des jeweiligen Bildungsgangs muss bestimmt werden, welches die Haupt- und welches die Hilfskriterien für diese Zuordnung sind (üblicherweise für die Aufnahme in den betreffenden Bildungsgang verlangte Abschlüsse, Mindestvoraussetzungen für die Aufnahme, Mindestalter, Qualifikationen des Lehrpersonals usw.).

ISCED 0: Elementarbereich

Erste Stufe des organisierten Unterrichts in einer Schule oder einer anderen Einrichtung, für Kinder im Alter von mindestens 3 Jahren.

ISCED 1: Primarbereich

Die Primarbildung beginnt im Alter von 4 bis 7 Jahren, fällt immer in den Rahmen der allgemeinen Schulpflicht und dauert in der Regel 4 bis 6 Jahre.

ISCED 2: Sekundarbereich I

Im Sekundarbereich I wird die grundlegende Bildung des Primarbereichs fortgesetzt, wenn auch normalerweise stärker fächerorientiert. Das Ende dieser Bildungsstufe fällt in vielen Staaten mit dem Ende der Vollzeitschulpflicht zusammen.

ISCED 3: Sekundarbereich II

Die Bildung im Sekundarbereich II beginnt üblicherweise nach dem Ende der Bildung im Rahmen der allgemeinen Schulpflicht. Normalerweise sind die Schüler zu Beginn dieser Stufe 15 oder 16 Jahre alt. Für den Zugang werden im Allgemeinen bestimmte Qualifikationen (Abschluss der Bildung im Rahmen der allgemeinen Schulpflicht) sowie weitere Mindestvoraussetzungen verlangt. Der Unterricht ist meist noch stärker fächerorientiert als im Sekundarbereich I. Die typische Dauer dieser Stufe liegt bei zwei bis fünf Jahren.

ISCED 4: postsekundäre, nicht-tertiäre Bildungsgänge

Dieser Bereich umfasst Bildungsgänge, die sich aus internationaler Sicht im Grenzbereich zwischen Sekundarbereich II und tertiärem Bereich befinden. Sie können den Kenntnisstand derjenigen, die schon einen Abschluss der ISCED-Stufe 3 erworben haben, erweitern. Typische Beispiele sind Bildungsgänge, die den Absolventen den Zugang zur ISCED-Stufe 5 ermöglichen oder sie auf den direkten Eintritt in das Arbeitsleben vorbereiten.

ISCED 5: Tertiärbereich (erste Stufe)

Der Zugang zu diesen Bildungsgängen erfordert normalerweise den erfolgreichen Abschluss der ISCED-Stufe 3 oder 4. Diese Stufe umfasst akademisch ausgerichtete, theoretisch orientierte Bildungsgänge (Typ A) und praktische bzw. technisch/berufsbezogen ausgerichtete Bildungsgänge (Typ B), die im Allgemeinen kürzer sind als die Erstgenannten und auf einen direkten Eintritt in den Arbeitsmarkt vorbereiten.

ISCED 6: Tertiärbereich (zweite Stufe)

Dieser Bereich ist tertiären Bildungsgängen vorbehalten, die zu einer höheren Forschungsqualifikation führen (Ph. D bzw. Doktorat).

Definitionen

Einfache lineare Regression: Eine lineare Regression mit nur einer Kovariate (Prädiktorvariable). Die Beziehung zwischen einer abhängigen (zu erklärenden) und einer unabhängigen (erklärenden) Variable wird durch eine nach der Methode der kleinsten Quadrate bestimmten Funktion modelliert. Die einfache lineare Regressionsanalyse der kategorischen Variable zeigt Unterschiede in den Durchschnittswerten der abhängigen Variable. Zum Beispiel zeigt die einfache lineare Regression der prognostizierten Leistung nach Geschlecht Geschlechterunterschiede im durchschnittlichen Leistungsniveau auf.

Gender (Geschlecht): Der aus dem Englischen übernommene Begriff Gender bezeichnet (im Gegensatz zu Sex als biologischem Geschlecht) die sozial konstruierten Rollen, Verhaltensweisen, Tätigkeiten und Eigenschaften, die eine bestimmte Gesellschaft Männern und Frauen zuschreibt (WHO 2009).

Gender Mainstreaming (allgemeine Strategie zur durchgehenden Berücksichtigung der Gleichstellungsfrage): Gender Mainstreaming besteht in der (Re-) Organisation, Verbesserung, Entwicklung und Evaluation der Entscheidungsprozesse, mit dem Ziel, dass die an politischer Gestaltung beteiligten Akteurinnen und Akteure den Blickwinkel der Gleichstellung zwischen Frauen und Männern in allen Bereichen und auf allen Ebenen einnehmen (Europarat 2007).

Geschlecht (englisch: Sex): Der Begriff Geschlecht bezieht sich auf die biologischen und physiologischen Merkmale, über die Männer und Frauen definiert werden (WHO 2009).

Horizontale Segregation: bezieht sich auf die ungleichmäßige Verteilung von Frauen und Männern auf die verschiedenen beruflichen Bildungsgänge und Studienfächer im Hochschulbereich.

Korrelationskoeffizient: Der Korrelationskoeffizient ist die Maßzahl für die Messung der Stärke des linearen Zusammenhanges zwischen zwei Variablen, der Werte im Intervall zwischen - 1 und + 1 annehmen kann. Nimmt der Korrelationskoeffizient einen negativen Wert an, so bedeutet dies, dass die Schwankungen zwischen den beiden Variablen umgekehrt proportional sind: Nehmen die Werte der einen Variable zu, dann nehmen die Werte der anderen Variable ab. So liegt der Varianzkoeffizient zwischen dem Alter einer Person und ihrer noch zu erwartenden verbleibenden Lebenserwartung nahe bei - 1. Nehmen die Werte für die beiden Merkmale mehr oder weniger gleichzeitig zu oder ab, nimmt der Korrelationskoeffizient einen positiven Wert an. So besteht zum Beispiel eine positive Korrelation zwischen der Körpergröße eines Menschen und seiner Fußlänge. Je näher der Wert für den Korrelationskoeffizienten bei - 1 oder bei + 1 liegt, desto stärker ist der Zusammenhang zwischen den beiden Variablen. Nimmt der Korrelationskoeffizient den Wert 0 an, bedeutet dies, dass es keinen Zusammenhang zwischen den beiden betrachteten Merkmalen gibt.

Mehrdimensionale Regressionsmodelle: ermöglicht die gleichzeitige Analyse der Varianz mehrerer Ergebnisvariablen auf mehreren hierarchischen Ebenen, im Gegensatz zur einfachen und multiplen linearen Regression, bei der alle Effekte auf eine Ebene bezogen werden. Schülerdaten werden unter Schulklassen und unter Schulen geschachtelt. Ausgangspunkt der mehrdimensionalen Regressionsanalyse ist hier die Annahme, dass eine Korrelation zwischen den Leistungen der Schüler einer

Klasse oder einer Schule besteht. Die Berücksichtigung dieser Korrelationen ist die Voraussetzung für eine korrekte Interpretation der Daten. Die Anwendung dieser Modelle ermöglicht eine differenzierte Analyse des Einflusses von Kontextvariablen, zum Beispiel kann untersucht werden, ob diese sich auf die Schulen oder auf die Schüler dieser Schulen beziehen. Im einfachsten Fall werden solche Modelle verwendet, um die Gesamtvarianz der Schülerleistungen in eine Varianz zwischen den Schulen und eine Varianz zwischen den Schülern innerhalb der einzelnen Schulen zu zerlegen.

Sexuelle Belästigung: Wenn ein geschlechtsbezogenes Verhalten die Verletzung der Würde einer Person oder die Schaffung eines durch Einschüchterungen, Anfeindungen, Herabsetzungen, Demütigungen, Beleidigungen oder Verstörungen geprägten Umfelds bezweckt oder bewirkt (Europäisches Parlament und Rat der Europäischen Union 2002, S. 17).

Standardabweichung: Die Standardabweichung ist ein Streuungsmaß, das den Umfang der Streuung um den Durchschnittswert ausdrückt. In den PISA-Studien wird der Mittelwert der OECD-Staaten auf 500 Leistungspunkte festgesetzt, die Standardabweichung beträgt 100 Leistungspunkte. Eine Abweichung vom Mittelwert um 50 Leistungspunkte entspricht damit einer Abweichung von der Standardabweichung um 0,5 Punkte.

Standardfehler: Der Standardfehler entspricht der Standardabweichung einer Zufallsstichprobe in einer Grundgesamtheit. Er ist ein Maß für die Größe des Stichprobenfehlers der Stichprobenstatistik. Da die Stichprobe durch ein Zufallsverfahren gewonnen wird, hätte man auch eine andere Stichprobe erhalten können, die ein mehr oder weniger abweichendes Ergebnis ergeben hätte. Nehmen wir zum Beispiel den Fall, dass auf der Grundlage der Stichprobe der geschätzte Durchschnittswert für die Grundgesamtheit bei 10 liegt, und dass der Standardfehler für diesen Schätzwert bei 2 liegt. Daraus kann man mit einer Konfidenz von 95 % folgern, dass der Durchschnittswert für die Grundgesamtheit zwischen $(10 - 2 \text{ Standardfehler})$ und $(10 + 2 \text{ Standardfehler})$, d. h. zwischen 6 und 14 liegt.

Statistische Signifikanz: Als statistisch signifikant wird ein Konfidenzniveau von 95 Prozent bezeichnet. Zum Beispiel wird ein Unterschied als signifikant bezeichnet, wenn er sich statistisch signifikant von Null unterscheidet bei einem Konfidenzniveau von 95 Prozent.

Varianz: Die Varianz ist ein Streuungsmaß, welches die Verteilung von Werten um den Mittelwert kennzeichnet. Sie wird berechnet, indem die Summe der quadrierten Abweichungen aller Messwerte vom Erwartungswert (arithmetisches Mittel) durch die Anzahl der Messwerte dividiert wird. Die Einheit der Varianz ist das Quadrat der Einheit der ursprünglichen Variable. Die Varianz hat den Nachteil, dass sie eine andere Einheit als die betrachteten Messwerte hat. Daher wird in der Praxis häufig die **Standardabweichung**, also die Quadratwurzel der Varianz, zur Interpretation herangezogen, da diese die gleiche Einheit hat wie die Messwerte.

Vertikale Segregation: Dieser Begriff bezieht sich auf folgendes Phänomen: Obwohl mehr Frauen als Männer einen Hochschulabschluss erwerben, sind Frauen auf der Ebene der Doktoratsstudien leicht unterrepräsentiert. Noch geringer ist der Anteil der Frauen, die als Mitglieder des wissenschaftlichen Personals eine gehobene berufliche Position im Hochschulbereich bekleiden. Der Begriff vertikale Segregation bezieht sich hier also auf die Unterrepräsentation von Frauen in den höheren Stufen der Berufshierarchie.

VERZEICHNIS DER ABBILDUNGEN

Kapitel 2: Geschlechtsspezifische Muster in internationalen Schulleistungsstudien

- Abbildung 2.1: Geschlechtsspezifische Unterschiede (M-W) im relativen Interesse der Schüler an guten Leistungen in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften 15-jährige Schüler, 2006 47
- Abbildung 2.2: Durchschnittlicher geschlechtsspezifischer Leistungsunterschied (M-W) in den Schülerleistungen in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften „Bruttowerte“ und „Nettowerte“ nach Kontrolle der Variablen Jahrgangsstufe und Bildungszweig 15-jährige Schüler, 2006 50
- Abbildung 2.3: Prozentsatz der erklärten Varianz der Schülerleistungen in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften nach Geschlecht, Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status, Index für den Migrationshintergrund und alle Indizes zusammengenommen 15-jährige Schüler, 2006 52

Kapitel 3: Rechtlicher und politischer Rahmen für die Gleichstellung der Geschlechter in der Bildung

- Abbildung 3.1: Art der rechtlichen Rahmenvorgaben für die Gleichstellung der Geschlechter in der Bildung, 2008/09 60
- Abbildung 3.2: Gleichstellungsmaßnahmen, die darauf abzielen, traditionelle Geschlechterrollen und -stereotype in Frage zu stellen, Primar- und Sekundarbereich, 2008/09 63
- Abbildung 3.3: Gender Mainstreaming im Bildungswesen in den europäischen Staaten, 2008/09 64
- Abbildung 3.4: Monitoring der Umsetzung der Maßnahmen zur Gleichstellung der Geschlechter im Bildungswesen 2008/09 66

Kapitel 4: Geschlechtergleichstellung und Schulorganisation – Lehrpläne, Bildungs- und Berufsorientierung und Schulklima

- Abbildung 4.1: Sexualerziehung und Beziehungserziehung als Bestandteil der Lehrpläne 2008/09 72
- Abbildung 4.2: Spezielle Berufsorientierungsmaßnahmen zum Abbau von traditionellen Entscheidungsmustern in der Berufswahl in Europa, 2008/09 75
- Abbildung 4.3: Spezielle Richtlinien zum Thema Gender für Autoren von Lehr- und Lernmaterialien und Zulassung/Bewertung von Schulbüchern unter Berücksichtigung von Genderkriterien, 2008/09 78

Kapitel 5: Geschlechtsspezifische Muster im Bildungserfolg

- Abbildung 5.1: Prozentsatz der männlichen und weiblichen Schüler, die noch auf ISCED 1 verweilen, während mindestens 80 % der Schüler ihrer Altersgruppe bereits einen Bildungsgang auf ISCED 2 besuchen, 2007 86
- Abbildung 5.2: Prozentsatz der männlichen und weiblichen Schüler, die noch auf ISCED 2 verweilen, während mindestens 80 % der Schüler ihrer Altersgruppe bereits einen Bildungsgang auf ISCED 3 besuchen, 2007 87
- Abbildung 5.3: Schulabbrecherquoten – weibliche/männliche Bevölkerung im Alter von 18 bis 24 Jahren mit höchstens einem Abschluss des Sekundarbereichs I, die keinen weiterführenden allgemeinen oder beruflichen Bildungsgang besucht, in Prozent, 2007 90

Kapitel 6: Koedukation und monoedukative Bildungsangebote

- Abbildung 6.1: Öffentliche monoedukative Schulen in Europa – ISCED 1, 2 und 3, 2008/09 100

Kapitel 7: Lehrkräfte, Schulleiter und Gender

Abbildung 7.1: Anteil der weiblichen Lehrpersonen an öffentlichen und privaten Schulen im Primar- und Sekundarbereich (ISCED 1, 2 und 3) in Prozent, 2007	104
Abbildung 7.2: Anteil der weiblichen Schulleiter an öffentlichen und privaten Schulen im Primar- und Sekundarbereich (ISCED 1, 2 und 3) in Prozent, 2007	105

Kapitel 8: Massnahmen zur Gleichstellung der Geschlechter im Hochschulbereich

Abbildung 8.1: Weibliche Hochschulabsolventen (ISCED 5-6) als Anteil an der Gesamtzahl der Hochschulabsolventen nach Studienbereichen in Prozent, 2007	115
Abbildung 8.2: Anteil der weiblichen Hochschulabsolventen auf ISCED-Stufe 6 in Prozent, 2007	121
Abbildung 8.3: Anteil der weiblichen Lehrpersonen/ Mitglieder des wissenschaftlichen Hochschulpersonals an der Gesamtzahl der Lehrpersonen/ Mitglieder des wissenschaftlichen Hochschulpersonals ISCED-Stufen 5 und 6 in Prozent, 2007	121
Abbildung 8.4: Gleichstellungsmaßnahmen oder -projekte im Hochschulbereich, 2008/09	125

REFERENZEN

- Adler, S., 2007. Libraries. In K. Myers, H. Taylor, S. Adler & D. Leonard (Hrsg.). *Genderwatch: ...still watching*. Stoke-On-Trent: Trentham, S. 138-140.
- Arnot, M., David, M. & Weiner, G., 1999. *Closing the Gender Gap: Postwar educational and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Babanová, A. & Miškolci, J. (Hrsg.), 2007. *Genderově citlivá výchova: Kde začít?* [pdf] Prague: Žába na prameni. URL: www.rppp.cz/index.php?s=file_download&id=85 [Zugriff am 22. Oktober 2009].
- BMUKK (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur), 2007. *Gender & Lesen. Geschlechtersensible Leseförderung: Daten, Hintergründe und Förderungsansätze*. Wien: BMUKK.
- BMWF (Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung), 2009. *Datawarehouse Hochschulbereich*. [Online] URL: <http://www.bmwf.gv.at/unidata> [Zugriff am 19. Oktober 2009].
- Boaler, J., 1997. *Experiencing School Mathematics: teaching styles, sex and setting*. Milton Keynes: Open University Press.
- Booth, C. & Bennett, C., 2002. Gender mainstreaming in the European Union: Towards a new conception and practice of equal opportunities? *The European Journal of Women's Studies*, 9(4), S. 430-446.
- Brickhouse, N.W., 2001. Embodying science: a feminist perspective on learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 38(3), S. 282-295.
- Brusselmans-Dehairs, C., Henry, G.F., Beller, M. & Gafni, N., 1997. Gender differences in learning achievement: Evidence from cross-national surveys. *Educational studies and documents* 65. Paris: UNESCO.
- Butler, J., 1990. *Gender Trouble: feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge.
- Casa-Nova, M.J., 2002. *Etnicidade, género e escolaridade. Estudo em torno das socializações familiares de género numa comunidade cigana do Porto*. Lisboa: Instituto de inovação educacional.
- Casa-Nova, M.J., 2004. Etnicidade e educação familiar - o caso dos ciganos. *Actas do V Congresso Português de Sociologia. Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Acção*, S. 94-102.
- Chetcuti, D., 2009. Identifying a gender-inclusive pedagogy from Maltese teachers' personal practical knowledge. *International Journal of Science Education*, 31(1), S. 81-99.
- CIDE & Instituto de la Mujer (Centro de Investigación y Documentación Educativa) [Zentrum für Bildungsforschung und Dokumentation & Institut für Frauen (ES)], 2006. *Incorporación y trayectoria de niñas gitanas en la E.S.O.* Colección de estudios Mujeres en la Educación, 9. [pdf] Madrid: CIDE and Instituto de la Mujer. URL: <http://www.gitanos.org/publicaciones/incorporaciongitanaseso/> [Zugriff am 27. Oktober 2007].
- Close, S. & Shiel, G., 2009. Gender and PISA Mathematics: Irish results in context. *European Educational Research Journal*, 8(1), S. 20-33.
- Corrin, C., 1999. Gender and identity in Central and Eastern Europe. In C. Corrin, ed. *Gender and identity in Central and Eastern Europe*. London: Frank Cass, S. 1-6.
- Council of Europe, 2007. *Recommendation of the Committee of Ministers to member states on gender mainstreaming in education*. Recommendation CM/Rec(2007)13 adopted by the Committee of Ministers on 10 October 2007 at the 1006th meeting of the Ministers' Deputies. Available at: <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=1194631&Site=CM&BackColorInternet=9999CC&BackColorIntranet=FFBB55&BackColorLogged=FFAC75> [Zugriff am 27. Oktober 2009].

- Crosato, G., Morandi, F. & Satti, E., 2005. *Gender Stereotypes Overcoming and Equality of Women and Men: Guidelines for New Challenges*. (TAGS Projekt für European Association of Regional and Local Authorities for Lifelong Learning [EARLALL]). Brüssel: Europäische Kommission.
- Danish Ministry of Education, 2009. *Databanken*. [Online] URL: <http://www.eng.uvm.dk/> [Zugriff am 26. Oktober 2009].
- DBO (Dienst Beroepsopleiding) [Berufsbildungs Service (BEnI)], 2008. *Handboek voor gendercoaching op school*. [pdf] Brussels: DBO. URL: http://www.ond.vlaanderen.be/dbo/nl/doc/08_GenBaSec_HL_def_sv.pdf [Zugriff am 22. Oktober 2009].
- DCSF (Department for Children, Schools and Families) [Dienststelle für Kinder, Schulen und Familien (UK)], 2007. *Gender and education: the evidence on pupils in England*. [pdf] London: DCSF. URL: <http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/RTP01-07.pdf> [Zugriff am 23. Oktober 2009].
- DCSF, 2008. *The Gender Agenda: Interim Report December 2008*. [pdf] London: DCSF. URL: http://www.teachernet.gov.uk/_doc/13193/gair.pdf [Zugriff am 23. Oktober 2009].
- DCSF, 2009a. *The National Strategies: Is this a new problem?* [Online] URL: <http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/node/83600> [Zugriff am 23. Oktober 2009].
- DCSF, 2009b. *The National Strategies: Inclusion: Ethnicity, social class and gender achievement*. [Online] URL: <http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/inclusion/ethnicitysocialclassandgenderachievement> [Zugriff am 23. Oktober 2009].
- De Beauvoir, S., 1953. *The Second Sex*. Übersetzt und überarbeitet von H.M. Parshley. London: Jonathan Cape.
- Delamont, S. & Duffin, L. (Hrsg.), 1978. *The nineteenth-century woman: Her cultural and physical world*. London: Croom Helm.
- DEPP/DVE (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance/ Département de la valorisation et de l'édition) [Direktion für Evaluation, Vorausplanung und Leistung/Dienststelle für Verbreitung und Veröffentlichung (FR)], 2008. *L'état de l'École : 30 indicateurs sur le système éducatif français*. [pdf] Paris: DEPP/DVE. URL: http://media.education.gouv.fr/file/etat18/17/0/etat18_41170.pdf [Zugriff am 26. Oktober 2009].
- Desprez-Bouanchaud, A., Doolaeghe, J. & Ruprecht, L., 1987. *Guidelines on gender-neutral language*. Paris: UNESCO.
- DfES (Department for Education and Skills) [Dienststelle für Bildung und Kompetenzen(UK)], 2007. *Gender and Education: the evidence on pupils in England*. [pdf] London: Department for Education and Skills. URL: <http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/RTP01-07.pdf> [Zugriff am 26. Oktober 2009].
- Dore, R., 1976. *The Diploma Disease*. London: Unwin Educational.
- Drudy, S., 2008. Professionalism, performativity and care: Whither teacher education for a gendered profession in Europe. In B. Hudson & P. Zgaga, (Hrsg.). *Teacher education policy in Europe: A voice of higher education institutions*. Umeå: Faculty of Teacher Education, University of Umeå, S. 43-62.
- Duquet, N., Glorieux, I., Laurijssen, I. & van Dorselaer, Y., 2006. *Wit krijgt schrijft beter. De schoolloopbanen van allochtone jongeren in Vlaanderen*. Antwerpen: Garant.
- Dutch Ministry of Education, Culture and Science, 2009. *Key figures 2004-2008: Education, culture and science*. [pdf] Den Haag: MINOCW. URL: <http://www.minocw.nl/documenten/key%20figures%202004-2008.pdf> [Zugriff am 19. Oktober 2009].
- Dweck, C.S. & Sorich, L., 1999. Mastery-oriented thinking. In C. R. Snyder, ed. *Coping*. New York: Oxford University Press, S. 232-251
- EACEA/Eurydice, 2009a. *Schlüsselzahlen zum Bildungswesen in Europa 2009*. Brüssel: EACEA P9 Eurydice.

- EACEA/Eurydice, 2009b. *Nationale Lernstandserhebungen in Europa: Ziele, Aufbau und Verwendung der Ergebnisse*. Brüssel: EACEA P9 Eurydice.
- EACEA/Eurydice, 2009c. *Vocational guidance education in full-time compulsory education in Europe*. Brussels: EACEA P9 Eurydice.
- Eder, F., 2007. *Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der österreichischen Schule. Befragung 2005*. Bildungsforschung 20, Innsbruck: Studienverlag.
- Encyclopædia Britannica Online, 2009. *Coeducation*. [Online] URL: <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/124099/coeducation> [Zugriff am 25. Juni 2009].
- Epstein, D. Ellwood, J., Hey, V. & Maw, J., 1998. *Failing boys? Issues in gender and achievement*. Buckingham: Open University Press.
- Europäische Kommission, 2007a. *Gleichstellungsrecht in der Europäischen Union*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften. [Online] URL: http://bookshop.europa.eu/is-bin/INTERSHOP.enfinity/WFS/EU-Bookshop-Site/de_DE/-/EUR/ViewPublication-Start?PublicationKey=KE7807349 [Zugriff am 30. April 2010]
- Europäische Kommission, 2007b. *Gender mainstreaming of employment policies. A comparative review of 30 European countries*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften. [Online] URL: http://bookshop.europa.eu/is-bin/INTERSHOP.enfinity/WFS/EU-Bookshop-Site/en_GB/-/EUR/ViewPublication-Start?PublicationKey=KE8107103 [Zugriff am 30. April 2010]
- Europäische Kommission, 2008. *Progress towards the Lisbon objectives in education and training: Indicators and Benchmarks 2008*. Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen, SEC(2008) 2293.
- Europäische Kommission, 2009a. *Gleichstellung der Geschlechter* [Online] URL: <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?langld=fr&catId=418> [Zugriff am 30. April 2010]
- Europäische Kommission, 2009b. *She Figures 2009: Statistics and Indicators on Gender Equality in Science*. [pdf] Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften. URL: http://ec.europa.eu/research/science-society/document_library/pdf_06/she_figures_2009_en.pdf [Zugriff am 16. Dezember 2009].
- Europäische Kommission, 2009c. *Gender and Education (and Employment): Gendered imperatives and their implications for women and men. Lessons from research for policy makers*. [pdf] Brüssel: Europäische Kommission (Veröffentlicht im Juli 2009). URL: <http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports/activities/reports/gender-report-pdf> [Zugriff am 28. Oktober 2009].
- Eurostat, 2009. *Statistiken. Bildung und Weiterbildung* [Online] URL: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/education/data/database> [Zugriff am 8. Mai 2010]
- Eurydice, 2005. *How boys and girls in Europe are finding their way with information and communication technology. (Eurydice in brief)*. Brussels: Eurydice.
- Eurydice, 2006. *Science teaching in schools in Europe. Policies and Research*. Brussels: Eurydice.
- Eurydice, 2008a. *Higher education governance in Europe. Policies, structures, funding and academic staff*. Brussels: Eurydice.
- Eurydice, 2008b. *Levels of autonomy and responsibilities of teachers in Europe*. Brussels: Eurydice.
- Fischman, G., 2000. *Imagining teachers: Rethinking gender dynamics in teacher education*. New York: Rowman & Littlefield.

- Florin, C. & Nilsson B., 1998. 'Something in the nature of a bloodless revolution...' How new gender relations became gender equality policy in Sweden in the nineteen-sixties and seventies. In: R. Torstendahl, (Hrsg.). *State Policy and Gender System in Two German States and Sweden 1945-1989*. Lund: Bloms/Lund Press, S. 11-78.
- Fredriksson, U., Holzer, T., McCluskey-Cavin, H. & Taube, K., 2009. Strengths and weaknesses in the Swedish and Swiss education systems: A comparative analysis based on PISA data. *European Educational Research Journal*, 8(1), S. 54-68
- GAC (Ivan Gabal Analysis & Consulting) [Ivan Gabal Analyse & Beratung (UK)], 2009. *Results of the representative measurement of educational disparities of Roma pupils in elementary schools in Roma neighborhoods in the Czech Republic (Selected findings of a specialized analysis of the Czech elementary schools in 2008)*. [pdf] URL: http://www.gac.cz/documents/nase_prace_vystupy/GAC_Educational_Disparities_of_Roma_Pupils_Summary.pdf [Zugriff am 27. Oktober 2009].
- GEPE-ME & INE (Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação – Ministério da Educação & Instituto Nacional de Estatística) [Büro für Statistik und Bildungsplanung – Ministerium für Bildung und Statistik Portugal (PT)], 2009. *50 Anos de Estatísticas da Educação*. Lisboa. Editorial do Ministério da Educação.
- Gipps, C. & Murphy, P., 1994. *A fair test: Assessment, achievement and equity*. Buckingham: Open University Press.
- Goddard-Spear, M., 1989. Differences between the written work of boys and girls. *British Educational Research Journal*, 15(3), S. 271-277.
- Golombok, S. & Fivush, R., 1994. *Gender development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GUS (Główny Urząd Statystyczny) [Zentrales statistisches Amt in Polen (PL)], 2008. *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2007/08* [Bildung im Schuljahr 2007/2008]. Warszawa: Główny urząd statystyczny.
- Halldórsson, A.M. & Ólafsson, R.F., 2009. The Case of Iceland in PISA: girls' educational advantage. *European Educational Research Journal*, 8(1), S. 34-53
- Halsey, A.H., Heath, A.F. & Ridge, J.M., 1980. *Origins and destinations: Family, class and education in modern Britain*. Oxford: Clarendon Press.
- Harding, S., 1986. *The science question in feminism*. Ithaca, New York: Cornell University Press.
- Haug, K., 2006. Risikogruppe: Jungen. Das männliche Geschlecht ist in stärkerem Maße von Leseschwäche betroffen. In *Lesen in Deutschland – Projekte und Initiativen zur Leseförderung*. [Online] (Erscheinungsjahr 02. August 2006) URL: <http://www.lesen-in-deutschland.de/html/content.php?object=journal&lid=619> [Zugriff am 27. Oktober 2009].
- Häussler, P. & Hoffmann, L., 1997. *An den Interessen von Jungen und Mädchen orientierter Physikunterricht* Kiel: IPN.
- Häussler, P. & Hoffmann, L., 1998. *Chancengleichheit für Mädchen im Physikunterricht*. [Online] URL: <http://lise.univie.ac.at/artikel/hoffmann.htm> [Zugriff am 26. Oktober 2009].
- HEPI (Higher Education Policy Institute) [Institut für Hochschulpolitik(UK)], 2009. *Male and female participation and progression in higher education*. [pdf] Oxford: HEPI. URL: <http://www.hepi.ac.uk/files/41Maleandfemaleparticipation.pdf> [Zugriff am 26. Oktober 2009].
- HESA (Higher Education Statistics Agency) [Agentur für Hochschulstatistik (UK)], 2009. *Higher education statistics for the UK 2007/08*. Cheltenham: HESA.
- Hill Collins, P., 1990. *Black feminist thought*. New York: Routledge.

- Hirdman, Y., 1988. The gender system – reflections on the social subordination of women. *Kvinnovetenskaplig tidskrift*, 3.
- Humm, M., 1989. *The dictionary of feminist theory*. Hemel Hemstead, UK: Harvester Wheatsheaf.
- Hutt, C., 1972. *Males and Females*. Harmondsworth: Penguin.
- Hyde, J.S., 2005. The gender similarities hypothesis. *American Psychologist*, 60(6), S. 581-592.
- IFIIE & Instituto de la Mujer (Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa) [Institut für Lehrerbildung und Bildungsforschung und Innovation & Institut für Frauen (ES)], 2009. *Las mujeres en el sistema educativo*. Madrid: IFIIE & Instituto de la Mujer.
- IFIIE & Instituto de la Mujer, 2010. *Las mujeres en el sistema educativo II*. Colección de estudios Mujeres en la Educación, 12. Madrid: IFIIE & Instituto de la Mujer [in Druck].
- INS (Institutul Național de Statistică) [Nationales Institut für Statistik (RO)], 2008a. *Învățământul Primar și Gimnazial la începutul anului școlar 2007/2008*. București: Institutul Național de Statistică.
- INS, 2008b. *Învățământul Liceal la începutul anului școlar 2007/2008*. București: Institutul Național de Statistică.
- INS, 2008c. *Învățământul Profesional, Postliceal și de Maiștri la începutul anului școlar 2007/2008*. București: Institutul Național de Statistică.
- ISTAT (Istituto nazionale di statistica) [Italienisches Nationales Institut für Statistik], 2009. [Online] URL: <http://www.istat.it/> [Zugriff am 27. Oktober 2009].
- IZM (Latvijas Republikas Izglītības un zinātnes ministrija) [Lettisches Ministerium für Bildung und Wissenschaft], 2009. *Informatīvais ziņojums par pasākumiem, lai samazinātu skolēnu ar zemiem mācību sasniegumiem daudzumu vispārējā izglītībā*. [doc] URL: http://izm.izm.gov.lv/upload_file/Normative_akti/info_zinojumi/IZMZino_260408_sekmiba.doc [Zugriff am 27. Oktober 2009].
- Kaplan, G., 1992. *Contemporary Western European Feminism*. London: Allen & Unwin.
- Kinser, A.E., 2004. Negotiating spaces for/through third-wave feminism. *NWSA Journal*, 16(3), S. 124-153
- Kopik, A. (Hrsg.), 2007. *Sześciolatki w Polsce: raport 2006: diagnoza badanych sfer rozwoju*. Kielce; Bydgoszcz: Wydawnictwo Tekst.
- Kruse, A-M., 1992. We have learnt not just to sit back, twiddle our thumbs and let them take over. Single sex settings and the development of a pedagogy for girls and a pedagogy for boys in Danish schools. *Gender and Education*, 4(2), S. 81-103.
- Lafontaine, D. & Monseur, C., 2009. Gender gap in comparative studies of reading comprehension: To what extent do the test characteristics make a difference? *European Educational Research Journal*, 8(1), S. 69-79.
- Lalak, D., 2008. Rodzina i szkoła w systemie wychowania [Familie und Schule im Pflegesystem]. In M. Libiszowska-Żółtowska & K. Ostrowska, (Hrsg.). *Agresja w szkole. Diagnoza i profilaktyka* [Aggression in der Schule. Diagnose und Prävention]. Warszawa: Centrum Doradztwa i Informacji Difin sp.z o. o. [Zentrum für Beratung und Information].
- Livaditis, M., Zaphiriadis, K., Samakouri, M., Tellidou, C. Tzavaras, N. & Xenitidis, K., 2003. Gender differences, family and psychological factors affecting school performance in Greek secondary school students. *Educational Psychology*, 23(2), S. 223-231.
- Lloyd, G. (Hrsg.), 1996. *'Knitting Progress Unsatisfactory'*. *Gender and Special Issues in Education*. Edinburgh: Moray House Publications.

- Lovenduski, J., 1986. *Women and European politics: Contemporary feminism and public policy*. Brighton: Harvester Press.
- Luengo, M.R. & Blázquez, F., 2004. *Género y libros de texto. Un estudio de estereotipos en las imágenes*. Badajoz: Instituto de la Mujer de Extremadura.
- Maccoby, E.E. & Jacklin, C.N., 1974. *The psychology of sex differences*. Stanford: Stanford University Press.
- Magno, C. & Silova, I., 2007. Teaching in transition; Examining school-based inequities in central/south-eastern Europe and the former Soviet Union. *International Journal of Educational Development*, 27, S. 647-660.
- Maguire, M., 2007. Home-school relations. In K. Myers, H. Taylor, S. Adler & D. Leonard, (Hrsg.). *Genderwatch: ...still watching*. Stoke-On-Trent: Trentham, S. 62-64.
- Martin, M.O. et al., 2000. *TIMSS 1999 International Science Report Findings from IEA's Repeat of the Third International Mathematics and Science Study at the Eighth Grade*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Martin, M.O. et al., 2004. *TIMSS 2003 International Science Report: Findings From IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Martin, M.O. et al., 2008. *TIMSS 2007 International Science Report: Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- MCF/ETNIC (Ministère de la Communauté française de Belgique/ l'Entreprise publique des Technologies nouvelles de l'Information et de la Communication) [Ministerium der Französischen Gemeinschaft Belgiens/Gemeinnützige Gesellschaft für Neue Informations-und Kommunikationstechnologien], 2008. *Les indicateurs de l'enseignement*. [pdf] URL: <http://www.enseignement.be/indicateursenseignement> [Zugriff am 26. Oktober 2009].
- McNay, L., 2000. *Gender and Agency: reconfiguring the subject in feminist and social theory*. Cambridge: Polity Press.
- Melhuish E., Phan, M.B., Sylva, K., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B., 2008. Effects of the home learning environment and preschool center experience upon literacy and numeracy development in early primary school. *Journal of Social Issues*, 64(1), S. 95-114.
- Mills, M., Martino, W. & Lingard, B., 2004. Attracting, recruiting and retaining male teachers: Policy issues in the male teacher debate. *British Journal of Sociology of Education*, 25(3), S. 355-369.
- Ministerio de Educación [Bildungsministerium (ES)], 2009. *Estadísticas de la educación. Estadísticas de las Enseñanzas no universitarias. Resultados detallados. Curso 2007-2008*. (Veröffentlicht am 04. August 2009) [pdf] URL: http://www.educacion.es/mecd/jsp/plantilla.jsp?id=310&area=estadisticas&contenido=/estadisticas/educativas/eenu/result_det/2007/resultados.html [Zugriff am 27. Oktober 2009].
- Miroiu, M., 2003. Guidelines for promoting gender equity in higher education in Central and Eastern Europe. *UNESCO Papers on Higher Education*, Bucharest: UNESCO-CEPES.
- Mullis, I.V.S. et al., 2000a. *Gender Differences in Achievement: IEA's Third International Mathematics and Science Study (TIMSS)*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Mullis, I.V.S. et al., 2000b. *TIMSS 1999 International Mathematics Report Findings from IEA's Repeat of the Third International Mathematics and Science Study at the Eighth Grade*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Mullis, I.V.S. et al., 2004. *TIMSS 2003 International Mathematics Report: Findings From IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.

- Mullis, I.V.S. et al., 2007. *PIRLS 2006 International Report: IEA's Progress in International Reading Literacy Study in Primary schools in 40 Countries*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center.
- Mullis, I.V.S. et al., 2008. *TIMSS 2007 International Mathematics Report: Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Myers, K., Taylor, H., Adler, S. & Leonard, D. (Hrsg.), 2007. *Genderwatch: ...still watching*. Stoke-On-Trent: Trentham.
- Neimanis, A., 2001. *Gender mainstreaming in practice: A handbook*. UNDP Regional Gender Programme of the United Nations Development Programme's Regional Bureau for Europe and the CIS (UNDP RBEC). New York: UNDP.
- Newbigging, A., 2002. *How can education advisors help to achieve the PSA Gender Equality Targets? Guidance sheets for promoting equal benefits for females and males in the education sector*. DFID Education Department. London: DFID.
- Nilsen, A.P., 1975. Women in children's literature. In E.S.Maccia, (Hrsg.). *Women and Education*. New York: C. C. Thomas.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) [Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung], 2001. *Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse von PISA 2000*. Paris: OECD.
- OECD, 2002. *Lesen Kann Die Welt Verändern: Leistung und Engagement im Ländervergleich. Ergebnisse von PISA 2000*. Paris: OECD.
- OECD, 2004. *Lernen für die Welt von morgen. Erste Ergebnisse von PISA 2003*. Paris: OECD.
- OECD, 2005. *Education at a Glance – OECD Indicators 2005*. Paris: OECD.
- OECD, 2007a. *PISA 2006: science competencies for tomorrow's world. Band 1, analysis*. Paris: OECD.
- OECD, 2007b. *PISA 2006: science competencies for tomorrow's world. Band 2, data*. Paris: OECD.
- OECD, 2009a. *Equally prepared for life? How 15-year-old boys and girls perform in school*. Paris: OECD.
- OECD, 2009b. *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. Paris: OECD.
- Öhrn, E., 1998. Gender and power in school: On girls' open resistance. *Social Psychology of Education*, 1(4), S. 341-357.
- Paechter, C., 1998. *Educating the other: Gender, power and schooling*. London: Falmer Press.
- Paechter, C., 2000. *Changing school subjects: Power, gender and the curriculum*. Buckingham: Open University Press.
- Papastergiou, M. & Solomonidou, C., 2005. Gender issues in Internet use and favourite Internet activities among Greek high school pupils inside and outside schools. *Computers and Education*, 44(4), S. 377-393.
- Pickering, J., 1997. *Raising boys' achievement*. Stafford: Network Educational Press.
- Renninger, A.K., Hidi, A.S. & Krapp, A., 1992. *The role of interest in learning and development*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Riley, D., 1988. *Am I That Name? Feminism and the category of 'woman' in history*. Basingstoke: Macmillan.
- Sammons, P., 1995. Gender, ethnic and socio-economic differences in attainment and progress: A longitudinal analysis of student achievement over 9 years. *British Educational Research Journal*. 21(4), S. 465-485.

- Sammons, P., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Hunt, S. & Jellic, H., 2008. *Effective pre-school and primary education 3-11 project: Influences on children's cognitive and social development in year 6*. Research Brief DCSF-RB048-049, London: Department for Children, Schools and Families.
- Scott, J.W., 1988. *Gender and the politics of history*. New York: Columbia University Press.
- Scott, S., 2007. Uniform and dress codes. In K. Myers, H. Taylor, S. Adler & D. Leonard, (Hrsg.). *Genderwatch: ...still watching*. Stoke-On-Trent: Trentham, S. 82-84.
- Scottish Government, 2009. *SQA Attainment and School Leaver Qualifications in Scotland: 2007/08*. [Online] (Veröffentlicht im März 2009) URL: <http://www.scotland.gov.uk/Publications/2009/03/09154229/13> [Zugriff am 27. Oktober 2009].
- SEED (Scottish Executive Education Department) [Scottish Executive Bildungsdienststelle (UK)], 2006. *Insight 31: Review of strategies to address gender inequalities in Scottish schools*. [pdf] Edinburgh: Scottish Executive Education Department. URL: <http://www.scotland.gov.uk/Resource/Doc/113682/0027627.pdf> [Zugriff am 26. Oktober 2009].
- Skelton, C. & Francis, B., 2009. *Feminism and the schooling scandal*. London: Routledge
- Skelton, C., 1997. Revisiting gender issues in reading schemes. *Education 3-13 International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 25(1), S. 37-43.
- Skelton, C., 2002. The 'feminisation of schooling' or 're-masculinising' primary education? *International Studies in Sociology of Education*, 12(1), S. 77-96.
- Skolverket [Schwedische Nationale Agentur für Bildung], 2006a. *Gender differences in goal fulfilment and education choices*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket, 2006b. *I enlighet med skolans värdegrund? Rapport 285*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket, 2009. *Betyg och studieresultat i gymnasieskolan läsåret 2007/08*. [Online] URL: <http://www.skolverket.se/sb/d/1721> [Zugriff am 27. Oktober 2009].
- Smetáčková, I., (Hrsg.), 2006. *Gender ve Škole: Příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. [pdf] Prague: Nadace Open Society Fund. URL: www.osops.cz/download/files/gender1/gvs2-komplet.pdf [Zugriff am 22. Oktober 2009].
- Smithers, A., & Robinson, P., 2006. *The paradox of single-sex and co-educational schooling*. [pdf] Buckingham: Carmichael Press, University of Buckingham. URL: <http://www.buckingham.ac.uk/education/research/ceer/pdfs/hmcscsd.pdf> [Zugriff am 23. Oktober 2009].
- Smyth, E. & Darmody, M., 2007. 'Man Enough to Do It'? Girls and non-traditional subjects in lower secondary education, *ESRI Working Papers*, WP198. URL: <http://www.esri.ie/UserFiles/publications/20070711094151/WP198.pdf> [Zugriff am 23. Oktober 2009].
- SORS (Statistical Office of the Republic of Slovenia) [Statistisches Amt der Republik Slowenien (UK)], 2009. *National statistics*. [Online] URL: http://www.stat.si/eng/drz_stat.asp [Zugriff am 27. Oktober 2009].
- SOU (Statens Offentliga Utredningar) [Offizielle Berichte der Schwedischen Regierung], 2005. *Makt att forma samhället och sitt eget liv - jämställdhetspolitiken mot nya mål*. SOU 2005:66. [pdf] Stockholm: Elanders Gotab AB. URL: <http://www.regeringen.se/sb/d/108/a/47912> [Zugriff am 22. Oktober 2009].
- SOU, 2009. *Flickor och pojkar i skolan: hur jämställt är det?* [pdf] Stockholm: Fritze. URL: <http://www.regeringen.se/content/1/c6/12/94/34/1994d30d.pdf> [Zugriff am 26. Oktober 2009].
- Środa, M & Rutkowska, E., 2007. *Gender mainstreaming Poland 2007 report*. Poland: United Nations Development Programme.
- State Examinations Commission [Kommission für Staatsexamen (IE)], 2009. *State examinations statistics*. [Online] URL: <http://www.examinations.ie/> [Zugriff am 26. Mai 2009].

- Statistics Estonia [Statistik Estland (UK)], 2009. *Statistical Database*. [Online] URL: <http://pub.stat.ee/px-web.2001/dialog/statfile1.asp> [Zugriff am 27. Oktober 2009].
- Statistisches Bundesamt Deutschland, 2009. [Online] URL: <http://www.destatis.de> [Zugriff am 26. Oktober 2009].
- Stratigaki, M., 2004. The cooptation of gender concepts in EU policies: The case of 'reconciliation of work and family'. *Social Politics*, 11(1), S. 30-56.
- Strömpl, J., Selg, M., Soo, K. & Šahverdov-Žarkovski, B., 2007. *Eesti teismeliste vägivallatölgendused*. Sotsiaalministeeriumi toimetised nr 3/2007. EV Sotsiaalministeerium: Tallinn.
- Sukhmandan, L., Lee, B. & Kelleher, S., 2000. *An investigation into gender differences in achievement*. Berkshire: NFER.
- ŠVIS (Švietimo valdymo informacinė sistema) [Bildungsmanagement Informationssystem (LT)], 2009. *ITC Švietimo valdymo informacinė sistema*. [Online] URL: <http://www.svis.smm.lt/> [Zugriff am 19. Mai 2009].
- Tinklin, T., Croxford, L., Ducklin, A. & Frame, B., 2003. Inclusion: A gender perspective. *Policy Futures in Education*, 1(4), S. 640-652.
- Topping, K., Valtin, R., Roller, C., Brozo, W. & Lourdes Dionosos, M., 2003. *Policy and practice implications of the Program for International Student Assessment (PISA) 2000*. Newark, USA: International Reading Association. URL: http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/1b/31/83.pdf [Zugriff am 26. Oktober 2009].
- Tsouroufli, M., 2002. Gender and teachers' classroom practice in a secondary school in Greece. *Gender and Education*, 14(2), S. 135-147.
- ÚIV (Ústav pro informace ve vzdělávání) [Tschechisches Institut für Informationen zum Bildungswesen (CZ)], 2009. *Statistická ročenka školství 2008/2009: Výkonové ukazatele*. Praha: TAURIS.
- UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) [Organisation der Vereinten Nationen für Erziehung, Wissenschaft und Kultur], 2000. *Gender equality and equity: A summary review of UNESCO's accomplishments since the Fourth World Conference on Women (Beijing 1995)*. [pdf] Referat für die Förderung der Stellung der Frau und Gleichstellung der Geschlechter, UNESCO. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121145e.pdf> [Zugriff am 26. Oktober 2009].
- UNESCO-UIS (UNESCO Institute for Statistics) [UNESCO Institut für Statistik], 2006. *International Standard Classification of Education. ISCED 1997*. [pdf] URL: http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/isced/ISCED_A.pdf [Zugriff am 26. Oktober 2009].
- Van de Gaer, E., Pustjens, H., Van Damme, J. & De Munter, A., 2006. Tracking and the effects of school-related attitudes on the language achievement of boys and girls. *British Journal of Sociology of Education*, 27(3), S. 293-309.
- Vicinus, M. (Hrsg.), 1972. *Suffer and Be Still: Women in the Victorian Age*. Indiana: Indiana University Press.
- VISC (Valsts izglītības satura centrs) [Bundeszentrale für Bildung (LV)], 2009. *Valsts pārbaudes darbi 2007/2008. m.g. (norises statistika un rezultātu raksturojums)*. [Online] URL: <http://isec.gov.lv/eksameni/statistika/2008/stat2008.shtml> [Zugriff am 27. Oktober 2009].
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming [Flämischen Ministerium für Bildung und Ausbildung], 2009. *Statistisch jaarboek van het Vlaams onderwijs Schooljaar 2007-2008*. Brussel: Vlaamse overheid. URL: <http://www.ond.vlaanderen.be/onderwijsstatistieken/2007-2008/jaarboek0708/default.htm> [Zugriff am 27. Oktober 2009].

- VLIR (Vlaamse Interuniversitaire Raad) [Flämischer interuniversitärer Rat (BE)], 2008a. *Personeelsstatistieken 2008: Het personeelsbestand aan de Vlaamse universiteiten op 1 Februari 2008 en de personeelsevolutie sinds 1992*. [pdf] Brussels: VLIR. URL: <http://www.vlir.be/media/docs/Personeelsstatistieken/personeelsstatistieken2008-a.pdf> [Zugriff am 29. Juni 2009].
- VLIR, 2008b. *Equality guide. HR instruments for equal opportunities at universities*. [pdf] Brussels: VLIR. URL: http://www.vlir.be/media/docs/Gelijkekansen/Equality_Guide_Basisboek_EN.pdf [Zugriff am 19. Oktober 2009].
- Walby, S., 1999. The new regulatory state: The social powers of the European Union. *British Journal of Sociology*, 50(1), S.118-140.
- Walby, S., 2005. Gender mainstreaming: Productive tensions in theory and practice. *Social Politics: International Studies in Gender, State & Society*, 12(3), S. 321-343.
- Warrington M., Younger, M. & Bearn, E., 2006. *Raising boys' achievement in primary schools: Towards a holistic approach*. Maidenhead: Open University Press/McGraw Hill.
- Weeks, J., 2000. *Making sexuality history*. Cambridge: Polity Press.
- Weiner, G. & Berge, B.-M., 2001. *Kön och kunskap* [Sex and Knowledge]. Lund: Studentlitteratur.
- Weiner, G., 1994. *Feminisms in education: An introduction*. Buckingham: Open University Press.
- Weiner, G., 2002. Uniquely similar or similarly unique? Education and development of teachers in Europe. *Teaching Education*, 13(2), S. 273-288.
- WHO (World Health Organization) [Weltgesundheitsorganisation], 2009. *What do we mean by "sex" and "gender"?* [Online] URL: <http://www.who.int/gender/whatisgender/en/index.html> [Zugriff am 28. Oktober 2009].
- Wienholz, M., 2008. Und wo bleiben die Jungs - Jungen gezielt fördern - für viele Schulen noch ein ungewohntes Thema! *Schulverwaltung Bayern*, 12, S. 325-328.
- William, D., 2000. Assessment: social justice and social consequences: review essay. *British Educational Research Journal*, 26(5), S. 661-663.
- Willingham, W. S., & Cole, N. S. (Hrsg.), 1997. *Gender and fair assessment*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wood, R., 1987. *Assessment and equal opportunities* [Öffentlicher Vortrag], University of London, Institute of Education, 11 November.
- Yates, L. & Leder, G., 1996. *Student Pathways: a review and overview of national databases on gender equity*. Tungeranong, Australia: Commonwealth Department of Employment, Education and Training.
- Younger, M. & Warrington, M., 2007. Single-sex classes in co-educational schools. In K. Myers, H. Taylor, S. Adler & D. Leonard, (Hrsg.). *Genderwatch: ...still watching*. Stoke-On-Trent: Trentham, S. 144-147.
- Zaborskis, A., Cirtautienė, L. & Žemaitienė, N., 2005. Moksleivių patyčios Lietuvos mokyklose 1994-2002 [Schüler verspotteten litauische Schulen in 1994-2002 (LT)]. *Medicina*, 41(7), S. 614-620.
- Zamfir, C., Mărginean, I., Căce, S., Ilie, S., Surdu, M., Voicu, M., Șerban, M. & Dan, A., 2002. *Indicatori privind comunitățile de rromi din România* [Indikatoren in Bezug auf Roma-Gemeinschaften aus Rumänien]. București: Editura Expert.

ANHANG

Tabelle 1: Relatives Risiko, in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften eine Leistungspunktzahl zu erreichen, die den niedrigsten Kompetenzstufen (Stufe 1 oder darunter) entspricht 15-jährige Schüler nach Geschlecht, 2006

	LESEN		MATHEMATIK		NATURWISSENSCHAFTEN	
	Quote	Standardfehler	Quote	Standardfehler	Quote	Standardfehler
EU-27	1,74	0,04	0,90	0,02	1,02	0,02
BE fr	1,91	0,21	1,15	0,15	1,18	0,14
BE nl	1,83	0,21	0,91	0,13	1,06	0,13
BE de	2,10	0,42	1,04	0,18	1,09	0,26
BG	1,51	0,09	1,06	0,05	1,22	0,09
CZ	1,82	0,20	0,83	0,08	0,83	0,09
DK	1,83	0,22	0,79	0,09	0,94	0,07
DE	1,80	0,13	0,81	0,06	0,94	0,09
EE	2,87	0,35	1,14	0,15	1,29	0,18
IE	2,32	0,21	1,02	0,07	1,41	0,12
EL	1,71	0,08	0,97	0,05	0,99	0,06
ES	1,65	0,13	0,99	0,07	1,08	0,08
FR	2,16	0,27	0,89	0,10	1,14	0,11
IT	1,65	0,10	0,85	0,05	1,02	0,06
CY	x	x	x	x	x	x
LV	2,36	0,21	0,94	0,07	1,21	0,09
LT	2,08	0,15	1,00	0,07	1,19	0,10
LU	1,62	0,11	0,86	0,06	0,99	0,08
HU	2,07	0,21	0,97	0,09	1,07	0,12
MT	x	x	x	x	x	x
NL	1,58	0,18	0,77	0,08	0,89	0,09
AT	1,79	0,23	0,76	0,07	0,87	0,11
PL	2,20	0,18	0,93	0,05	1,04	0,06
PT	1,57	0,10	0,87	0,05	0,98	0,07
RO	1,46	0,07	0,94	0,04	1,06	0,05
SI	3,21	0,24	0,94	0,08	1,22	0,09
SK	1,74	0,16	0,83	0,07	0,99	0,10
FI	5,37	1,54	1,00	0,17	1,55	0,28
SE	2,14	0,20	0,96	0,08	1,11	0,10
UK-ENG/WLS/NIR	1,72	0,11	0,87	0,07	1,00	0,08
UK-SCT	1,65	0,19	0,85	0,09	1,05	0,14
IS	2,27	0,22	1,20	0,10	1,19	0,08
LI	1,63	0,54	0,80	0,30	1,06	0,44
NO	1,97	0,14	0,99	0,07	1,14	0,08
TR	1,91	0,16	0,95	0,05	1,18	0,07

Quelle: OECD, PISA-2006-Datenbank

Erläuterung

1: gleiche Chancen für Jungen und Mädchen, <1: Mädchen sind stärker gefährdet, >1: Jungen sind stärker gefährdet. Fettgedruckt: signifikante Unterschiede ($p < .005$).

Weitere Erläuterungen zur PISA-Studie siehe Glossar.

EXEKUTIVAGENTUR BILDUNG, AUDIOVISUELLES UND KULTUR P9 EURYDICE

Avenue du Bourget 1 (BOU2)
B-1140 Brüssel
(<http://www.eurydice.org>)

Herausgeberin

Arlette Delhaxhe

Autorinnen

Bernadette Forsthuber (Koordination), Anna Horvath, Akvile Motiejunaite

Externe Experten

Überblick der wissenschaftlichen Literatur: Gaby Weiner, Zentrum für
Bildungssoziologie, Universität Edinburgh

Unterstützung bei Sekundaranalyse von PISA-Daten: Christian Monseur, Universität
Lüttich

Erstellung der Graphiken und Layout

Patrice Brel

Technische Koordinierung

Gisèle De Lel

B. EURYDICE NATIONAL UNITS

BELGIQUE / BELGIË

Unité francophone d'Eurydice
Ministère de la Communauté française
Direction des Relations internationales
Boulevard Léopold II, 44 – Bureau 6A/002
1080 Bruxelles
Beitrag der Informationsstelle: Gemeinsame Verantwortung

Eurydice Vlaanderen / Afdeling Internationale Relaties
Ministerie Onderwijs
Hendrik Consciencegebouw 7C10
Koning Albert II – laan 15
1210 Brussel
Beitrag der Informationsstelle: Gemeinsame Verantwortung,
koordiniert durch Nathalie De Bleeckere (Mitglied der
Abteilung für strategische Politikunterstützung des
Flämischen Unterrichtsministeriums)

Eurydice-Informationsstelle der Deutschsprachigen
Gemeinschaft
Agentur für Europäische Bildungsprogramme VoG
Postfach 72
4700 Eupen

BULGARIA

Eurydice Unit
European Integration and International Organisations
Division
European Integration and International Cooperation
Department
Ministry of Education and Science
15, Graf Ignatiev Str.
1000 Sofia

ČESKÁ REPUBLIKA

Eurydice Unit
Institute for Information on Education
Senovážné nám. 26
P.O. Box č.1
110 06 Praha 1
Beitrag der Informationsstelle: Marcela Máchová;
expert: Irena Smetáčková (Bildungsfakultät Karlsuniversität
Prag)

DANMARK

Eurydice Unit
Danish Agency for International Education
Fiolstræde 44
1171 København K
Beitrag der Informationsstelle: Gemeinsame Verantwortung

DEUTSCHLAND

Eurydice-Informationsstelle des Bundes
EU-Büro des Bundesministeriums für Bildung und Forschung
(BMBF) / PT-DLR
Carnotstr. 5
10587 Berlin

Eurydice-Informationsstelle der Länder im Sekretariat der
Kultusministerkonferenz
Lennéstrasse 6
53113 Bonn
Beitrag der Informationsstelle: Brigitte Lohmar

EESTI

Eurydice Unit
SA Archimedes
Koidula 13A
10125 Tallinn
Beitrag der Informationsstelle: Expertin: Anu Laas
(Universität Tartu, Institut für Soziologie und Sozialpolitik)

ÉIRE / IRELAND

Eurydice Unit
Department of Education and Science
International Section
Marlborough Street
Dublin 1
Beitrag der Informationsstelle: Gemeinsame Verantwortung

ELLÁDA

Eurydice Unit
Ministry of Education, Lifelong Learning and Religious Affairs
Directorate for European Union Affairs
Section C 'Eurydice'
37 Andrea Papandreou Str. (Office 2168)
15180 Maroussi (Attiki)
Beitrag der Informationsstelle: Athina Plessa - Papadaki,
Evi Zigra, Eirini Giannakouloupoulou, Tina Bakopoulou

ESPAÑA

Unidad Española de Eurydice
Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e
Innovación Educativa (IFIIE)
Ministerio de Educación
Gobierno de España
c/General Oraa 55
28006 Madrid
Beitrag der Informationsstelle: Flora Gil Traver (Koordinator),
Natalia Gil Novoa, Montserrat Grañeras Pastrana, Manuel
González Perrino, Elisa Ruíz Veerman, Maria Vaillo
Rodríguez

FRANCE

Unité française d'Eurydice
 Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement
 supérieur et de la Recherche
 Direction de l'évaluation, de la prospective et de la
 performance
 Mission aux relations européennes et internationales
 61-65, rue Dutot
 75732 Paris Cedex 15
 Beitrag der Informationsstelle: Nadine Dalsheimer;
 Experte: Pierre Fallourd

ÍSLAND

Eurydice Unit
 Ministry of Education, Science and Culture
 Office of Evaluation and Analysis
 Sölvhólgötu 4
 150 Reykjavík
 Beitrag der Informationsstelle: Margret Hardardóttir

ITALIA

Unità italiana di Eurydice
 Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica
 (ex INDIRE)
 Via Buonarroti 10
 50122 Firenze
 Beitrag der Informationsstelle: Simona Baggiani; Expertin:
 Angela Martini (INVALSI)

KYPROS

Eurydice Unit
 Ministry of Education and Culture
 Kimonos and Thoukydidou
 1434 Nicosia
 Beitrag der Informationsstelle: Christiana Haperi;
 Experte: Dr Despina Charalambidou-Solomi

LATVIJA

Eurydice Unit
 Valsts izglītības attīstības aģentūra
 State Education Development Agency
 Valņu street 1
 1050 Riga
 Beitrag der Informationsstelle: Expertin: Evija Caune (Lektorin
 an der Lettland Universität für Landwirtschaft)

LIECHTENSTEIN

Informationsstelle Eurydice
 Schulamt
 Austrasse 79
 9490 Vaduz
 Beitrag der Informationsstelle: Eva-Maria Schädler; mit
 Unterstützung von Barbara Ospelt-Geiger (Schulamt)

LIETUVA

Eurydice Unit
 National Agency for School Evaluation
 Didlaukio 82
 08303 Vilnius
 Beitrag der Informationsstelle: Expertin: Aurelija Novelskaitė;
 Berater: G.Purvaneckienė, E.Uginčienė, A.Šimaitis,
 M. Briedis

LUXEMBOURG

Unité d'Eurydice
 Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation
 professionnelle (MENFP)
 29, Rue Aldringen
 2926 Luxembourg
 Beitrag der Informationsstelle: Astrid Schorn, Mike Engel

MAGYARORSZÁG

Eurydice Unit
 Ministry of Education and Culture
 Szalay u. 10-14
 1055 Budapest
 Beitrag der Informationsstelle: Sára Kun-Hatony
 (Koordination); Expertinnen: Éva Thun, Judit Kádárné Fülöp

MALTA

Eurydice Unit
 Directorate for Quality and Standards in Education
 Ministry of Education, Culture, Youth and Sport
 Great Siege Rd.
 Floriana VLT 2000
 Beitrag der Informationsstelle: Raymond Camilleri
 (Koordination); Expertin: Josephine Vassallo (*Department of
 Curriculum Management and eLearning*)

NEDERLAND

Eurydice Nederland
 Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap
 Directie Internationaal Beleid
 IPC 2300 / Kamer 08.051
 Postbus 16375
 2500 BJ Den Haag
 Beitrag der Informationsstelle: Gemeinsame Verantwortung

NORGE

Eurydice Unit
Ministry of Education and Research
Department of Policy Analysis, Lifelong Learning and
International Affairs
Akersgaten 44
0032 Oslo
Beitrag der Informationsstelle: Gemeinsame Verantwortung

ÖSTERREICH

Eurydice-Informationsstelle
Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
Ref. I/6b
Minoritenplatz 5
1014 Wien
Beitrag der Informationsstelle: Expertinnen: Angelika Paseka,
Angela Wroblewski

POLSKA

Eurydice Unit
Foundation for the Development of the Education System
Mokotowska 43
00-551 Warsaw
Beitrag der Informationsstelle: Magdalena Fells
(Koordination); Expertinnen: Marta Zahorska-Bugaj,
Dominika Walczak (Universität Warschau)

PORTUGAL

Unidade Portuguesa da Rede Eurydice (UPRE)
Ministério da Educação
Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação
(GEPE)
Av. 24 de Julho, 134 – 4.º
1399-54 Lisboa
Beitrag der Informationsstelle: Rosa Fernandes; Experten:
Associação Portuguesa de Estudos sobre as Mulheres
(APEM) – Portugiesischer Frauenforschungsverein,
Helena Gil, Luísa Nunes; und Manuela Perdigão

ROMÂNIA

Eurydice Unit
National Agency for Community Programmes in the Field of
Education and Vocational Training
Calea Serban Voda, no. 133, 3rd floor
Sector 4
040205 Bucharest
Beitrag der Informationsstelle: Veronica - Gabriela Chirea;
Experten: Mihaela Jigau, Irina Horga, Magdalena Balica und
Ciprian Fartusnic (Institut für Bildungswissenschaften)

SLOVENIJA

Eurydice Unit
Ministry of Education and Sport
Department for Development of Education (ODE)
Masarykova 16/V
1000 Ljubljana
Beitrag der Informationsstelle: Expertin: Valerija Vendramin
(Bildungsforschungsinstitut)

SLOVENSKÁ REPUBLIKA

Eurydice Unit
Slovak Academic Association for International Cooperation
Svoradova 1
811 03 Bratislava
Beitrag der Informationsstelle: Marta Ivanova;
Expertin: Daniela Drobna

SUOMI / FINLAND

Eurydice Finland
Finnish National Board of Education
P.O. Box 380
00531 Helsinki
Beitrag der Informationsstelle: Gemeinsame Verantwortung

SVERIGE

Eurydice Unit
Vocational Training & Adult Education Unit
International Programme Office for Education and Training
Kungsbrogatan 3A
Box 22007
104 22 Stockholm
Beitrag der Informationsstelle: Gemeinsame Verantwortung

TÜRKIYE

Eurydice Unit Türkiye
MEB, Strateji Geliştirme Başkanlığı (SGB)
Eurydice Türkiye Birimi, Merkez Bina 4. Kat
B-Blok Bakanlıklar
06648 Ankara

UNITED KINGDOM

Eurydice Unit for England, Wales and Northern Ireland
National Foundation for Educational Research (NFER)
The Mere, Upton Park
Slough SL1 2DQ
Beitrag der Informationsstelle: Sigrid Boyd, Catherine
Higginson

Eurydice Unit Scotland
International Team
Schools Directorate
2B South
Victoria Quay
Edinburgh
EH6 6QQ
Beitrag der Informationsstelle: Alan Ogg (National Experte)

EACEA; Eurydice

Geschlechterunterschiede bei Bildungsergebnissen: Derzeitige Situation und aktuelle Maßnahmen in Europa

Brüssel: Eurydice

2009 – 156 S.

ISBN 978-92-9201-079-9

DOI 10.2797/35907

Deskriptoren: Gleichstellung der Geschlechter, Debatte, Bildungspolitik, Gesetzgebung, Lernergebnis, Evaluation der Lernenden, Sitzenbleiben, Schulabbruch, Curriculum, Lehrfach, Geschlecht, Koedukation, Beratung, Unterrichtspraxis, Lehrerberuf, Schulleiter, Lehrerbildung, Primarbildung, Sekundarbildung, Hochschulbildung, vergleichende Erziehungswissenschaft, Türkei, EFTA, Europäische Union

