

Crotti, Claudia; Keller, Sarah

Zur "Geschlechterfrage" im Schweizer Bildungssystem seit 1950

Beiträge zur Lehrerbildung 19 (2001) 3, S. 352-364



Quellenangabe/ Reference:

Crotti, Claudia; Keller, Sarah: Zur "Geschlechterfrage" im Schweizer Bildungssystem seit 1950 - In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 19 (2001) 3, S. 352-364 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-134708 - DOI: 10.25656/01:13470

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-134708>

<https://doi.org/10.25656/01:13470>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN-
UND LEHRERBILDUNG

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für
Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

ISSN 2296-9632

<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zur "Geschlechterfrage" im Schweizer Bildungssystem seit 1950

Claudia Crotti und Sarah Keller

"Bildung und Geschlecht" ist ein Thema, das im bildungstheoretischen und bildungspolitischen *Diskurs* als auch in der pädagogischen *Praxis* - ob latent oder offen - ständig anwesend ist. Die unterschiedliche Beurteilung und Bearbeitung, die dieses Thema im Zeitraum von 1950 bis zur Gegenwart erfährt, verweist auf den Umstand, dass "Geschlecht" als auch "Gleichstellung" gerade im Zusammenhang mit Bildung *weder* feststehende *noch* eindeutige Kategorien darstellen. Im vorliegenden Beitrag wird das sich wandelnde Verhältnis von Bildung und Geschlecht im Schweizer Schulsystem vor dem Hintergrund des Wirtschaftswachstums der Nachkriegszeit, der einsetzenden Bildungsexpansion in den späten 50er Jahren, der rechtlichen Gleichstellung der Geschlechter im Jahr 1981 sowie der Koedukationskritik der späten 90er Jahren in seinen wesentlichsten Zügen rekonstruiert und analysiert. Fokussiert werden dabei die Volksschulstufe und die Sekundarstufe II einerseits sowie die Lehrerinnen- und Lehrerbildung andererseits.

Einleitung

Eine der ersten öffentlichen Diskussionen über die Erziehung und Bildung der Geschlechter im Schweizer Bildungswesen findet 1896 am "Ersten schweizerischen Kongress für die Interessen der Frau" in Genf statt. In den Referaten zu diesem Thema wird die *Koedukation* als wirksames Mittel propagiert, "um das weibliche Geschlecht dem männlichen ebenbürtig (...) zu machen" (Bericht, 1897, S. 62). In der anschliessenden Diskussion wird allerdings vor den Gefahren einer koedukativen Bildung gewarnt. Diese laufe den spezifischen Eigentümlichkeiten der Mädchen zuwider und behindere somit die Entfaltung der eigentlichen Bestimmung des weiblichen Geschlechts (ebd., S. 63f.).

Seit dieser Diskussion sind mehr als hundert Jahre vergangen. Die Frage nach einer *angemessenen Bildung der Geschlechter* hat in der Zwischenzeit kaum an Aktualität verloren. Vielmehr finden sich der Standpunkt, wonach beiden Geschlechtern zum Zwecke der Gleichstellung eine gleich ausgestaltete und gemeinsame Ausbildung erteilt werden soll *und* die konträre Position, dergemäss eine solche Bildungskonzeption den als different angenommenen Voraussetzungen bei Frauen und Männern nicht Rechnung trägt, in konstanter Weise wieder. Offenbar bildet die Zweigeschlechtlichkeit - unabhängig davon, ob und inwieweit die Differenz zwischen den Geschlechtern als naturgegeben oder als sozial hervorgebracht interpretiert wird - ein unhintergebares Faktum, auf das sowohl in *diskursiver Hinsicht* als auch im *pädagogischen Handeln* Bezug genommen werden muss.

Volksschule und Sekundarstufe II

Differenz und Ungleichheit

1958 ist im Publikationsorgan der Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren zu lesen: "Allgemeines *Bildungs- und Schulungsziel* in der Schweiz ist, die Jugend,

Knaben und Mädchen, zu guten, verantwortungsbewussten Menschen zu erziehen und sie lebensstüchtig zu machen" (Steiner-Rost, 1958, S. 23). Knaben *als auch* Mädchen sollen "zum Menschen und Staatsbürger sowie für den Beruf" ausgebildet werden (ebd., S. 24). Laut dieser *allgemeinen Zielformulierung* ist das zeitgenössische pädagogische Handeln von der Intention geleitet, bei beiden Geschlechtern *die-selben* Charaktereigenschaften, Sozial- und Handlungskompetenzen herbeizuführen und beide Geschlechter auf die Ausübung *derselben* Aufgaben und Funktionen vorzubereiten.

Was sich in dieser allgemeinen Fassung als Vorwegnahme der Gleichheitsforderungen der späten 60er und 70er Jahre interpretieren lässt, findet in den weiteren Ausführungen eine Konkretisierung, die den Abstand zur Vorstellung einer prinzipiellen Gleichbehandlung der Geschlechter unmissverständlich zum Ausdruck bringt. Rekurrierend auf eine Theorie der *wesensmässig gegebenen Geschlechterdifferenz*, die "Mütterlichkeit" als Bestimmung des weiblichen Geschlechts behauptet, wird eine Bildungskonzeption postuliert, die eben dieser Bestimmung Rechnung trägt. Aufgabe der Schule ist es, den Mädchen den "eigentliche(n) Wesenskern der Frau" bewusst zu machen, ihnen aufzuzeigen, dass es zur Entfaltung der naturgegebenen Mütterlichkeit nicht zwingend der natürlichen Mutterschaft bedarf und ihnen ein Wissen zu vermitteln, das sie dazu befähigt, in ihrer Bestimmung lebend Verantwortung zu übernehmen (ebd.). "So ebnen wir *allen* Mädchen den Weg zu einem erfüllten Dasein, nämlich Mutter zu werden für eigene Kinder, Mütter für fremde Kinder, (...) ja Mutter für das ganze Volk (...)" (ebd.).

Die Vorstellung einer naturgegebenen *Geschlechterdifferenz* und einer dieser Differenz entsprechend *ungleichen Bildungskonzeption* für Mädchen und Knaben beherrscht den Bildungsdiskurs der 50er und 60er Jahre auf weiten Strecken, wobei sich die Diskussion vornehmlich bis ausschliesslich um die "Bildung und Schulung der Mädchen" dreht (Steiner-Rost, 1958). Das männliche Pendant bleibt, obschon als *Norm* omnipräsent, unreflektiert und wird mehr implizit als explizit im Zusammenhang mit der Mädchenbildung thematisiert.¹ So etwa, wenn es heisst, dass die "Ausbildung zum Menschen und Staatsbürger sowie für den Beruf" für *beide Geschlechter* vorgesehen, bei den *Mädchen* aber durch die "Vorbereitung für die Aufgabe in der Familie als Hausfrau und Mutter" *ergänzt* wird (ebd., S. 24). Dieses "Mehr" an Bildung - konkret Kenntnisse in Mädchenhandarbeit und Hauswirtschaft - wird von weiten Kreisen *grundsätzlich* befürwortet. Allerdings wird bemerkt, dass diese zusätzliche Qualifikation während der obligatorischen Schulpflicht in fast allen Kantonen zum Preis der zeitlichen Mehrbelastung und mit Stundenreduktionen in den Fächern Rechnen, Schreiben, Turnen, Zeichnen, Heimat- und Naturkunde erkaufte wird (ebd., S. 31). Auch wird festgestellt, dass Mädchen aufgrund der veränderten Lebenssituation mehr "als nur eine Ertüchtigung in hauswirtschaftlichen Belangen" brauchen (Roth, 1952, S. 367) und dass Mädchenhandarbeit und Hauswirtschaft in ihrer "Vollwertigkeit" bezweifelt werden (Weilenmann, 1958, S. 1280). Bei allen Schwierigkeiten, die mit der Mädchenspezifischen Unterweisung verbunden sind, ihre Notwendigkeit wird nicht in Frage gestellt. "Es liegt eben sowohl in der Natur

¹ Eine Ausnahme bildet das Thema Knabenhandarbeit.

der zwiegeschlechtigen (sic) Menschheit als auch zwingend im soziologischen Platz von Mann und Frau, dass dem weiblichen Teile der Bevölkerung" die Betreuung des "häuslichen und familiären Alltag" aufgegeben ist, so dass junge Mädchen über einen entsprechenden Unterricht "an die wirkliche Ordnung der Dinge heranzuführen" sind (ebd.). Wie diese Heranführung *ungeschmälert*, zugleich aber *unter Vermeidung der genannten Problempunkte* praktiziert werden kann, steht als drängende Frage im Mittelpunkt des bildungstheoretischen Diskurses über die Mädchenbildung der 50er Jahre. Die Frage selbst als auch ihre Beantwortungen markieren das *Spannungsverhältnis von Rückbindung und zaghafter Freisetzung* des weiblichen Geschlechts im Schweizer Bildungssystem.

Der Konstatierung, dass es nicht zu umgehen ist, die "starke Dotierung des Handarbeitsunterrichtes durch Entlastung in andern Fächern auszugleichen" (Wanner, 1954, S. 4), stehen im wesentlichen drei Lösungsvorschläge gegenüber. Erstens: Überall dort, wo der Handarbeits- und Hauswirtschaftsunterricht bereits obligatorisch ist,² soll dieser weiterhin unverändert erteilt werden, zugleich aber soll der Unterricht in den allgemeinbildenden Fächern fortan nur noch geringfügig reduziert werden (Steiner-Rost, 1958, S. 31). Zweitens: Die Vermittlung von Kenntnissen in Handarbeit und Hauswirtschaft soll verstärkt in die mancherorts bereits existierenden hauswirtschaftlichen Fortbildungsschulen verlagert werden,³ so dass die Stundenpläne der Mädchen in der Volksschule mehr denjenigen der Knaben angeglichen werden können (ebd., S. 38). Drittens: Den "Feinden der häuslichen Arbeit" ist der Kampf anzusagen, sodann gilt es, "an der Klippe vorwiegend intellektueller Ausbildung vorbeizusteuern" und - ohne den Mädchen das "wesentliche Wissen" vor zu enthalten - die "weibliche Gesamtpersönlichkeit harmonisch" entwickeln zu lassen (Weilenmann, 1958, S. 1280 f.).

Keiner der vorgebrachten Vorschläge weist einen Weg aus dem anstehenden Dilemma. Wie bis anhin sind die Mädchen einer höheren zeitlichen Belastung ausgesetzt und verfügen am Ende der obligatorischen Schulzeit nicht vollumfänglich über diejenigen Wissensbestände, die zum Eintritt in eine höhere Schule notwendig sind. Diese *ungleichen Bildungschancen* der Mädchen, die aus den bestehenden *ungleichen Ausbildungsgängen* für Mädchen und Knaben resultieren, werden insbesondere im Zuge der Bildungsexpansion der späten 50er und 60er Jahre zum dominanten Thema des geschlechterbezogenen Bildungsdiskurses. Vor dem Hintergrund der Forderung nach Ausschöpfung der Begabungsreserven und in der Meinung, *Koedukation bedeute Gleichbehandlung und Chancengleichheit*, wird die Einführung des *koedukativen Unterrichts* an allen öffentlichen Schulen vorangetrieben. Die Anstrengungen richten sich dabei vornehmlich auf die Mittelschule; Berufs- und Volksschule, in de-

² Der Mädchenhandarbeitsunterricht ist 1958 in allen Kantonen obligatorisch. Für den hauswirtschaftlichen Unterricht besteht 1958 ein Obligatorium in den Kantonen ZH, BE, LU, UR, SZ, OW und NW, FR, SO, BS, SH, AR, SG, AG, TI, VD, VS, NE und GE sowie in Gemeinden der Kantone BL, GL, GR und ZG. Fakultativ ist der Hauswirtschaftsunterricht im Kanton TG (Steiner-Rost, 1958, S. 43).

³ Ein kantonales Obligatorium im Anschluss an die Beendigung der Volksschule besteht 1958 in ZH, BE, LU, ZG, FR, SO, BL, SG und AG. In den Kantonen UR, OW und NW, GL, SH, AR und AI existieren Obligatorien auf Gemeindeebene (Steiner-Rost, 1958, S. 39).

nen grundlegende Reformen erst später initiiert und umgesetzt werden, finden nur marginal Beachtung.

Mit der beginnenden Öffnung von Knabengymnasien für Mädchen in den 60er Jahren wird die Frage, ob Mädchen eine gymnasiale Ausbildung erhalten sollen, *prinzipiell* positiv beantwortet. Nicht geklärt ist damit, ob "von einer genügenden Berücksichtigung des weiblichen Elements in der Mittelschule gesprochen werden" kann (SLZ, 1956, S. 253ff.). Diese bereits in den 50er Jahren aufgeworfene Frage bleibt in den 60er Jahren virulent - trotz existierender Lösungsvorschläge, die angesichts der gegenwärtigen Koedukationsdebatte als avantgardistisch zu bezeichnen sind. Grundlegend bei all diesen Vorschlägen ist die Feststellung, dass "Bildungsmethoden und Denkschulung" der Knaben- *als auch* der Mädchengymnasien aus einer Zeit stammen, "wo den Mädchen jeglicher Zugang zu einer höheren Bildung verwehrt war" (ebd., S. 254). Daher sind *alle* gymnasialen Ausbildungsgänge auf den "männlichen Intellekt" ausgerichtet (ebd.). Damit nun Mittelschülerinnen nicht mehr länger "eine ihrem Wesen mehr oder weniger fremde Schule" besuchen müssen, sind Änderungen vorzunehmen, die eine auf die "weibliche Denkart" zugeschnittene Ausbildung gewährleisten (ebd., S. 255f.), "ohne die wissenschaftlichen Forderungen zu verraten" (Amstutz, 1958, S. 1273). Das bedeutet, Veränderungen dürfen das im eidgenössischen Maturitätsreglement verbindlich erklärte Leistungsziel *nicht* tangieren (SLZ, 1956, S. 254; Steiner-Rost, 1958, S. 38). Vielmehr gilt es, den Spielraum in der Stoffauswahl auszuloten, den Unterricht der "weiblichen Denkart" entsprechend didaktisch darzubieten und - wo angebracht - seeduziert zu unterrichten (Amstutz, 1958, S. 1273; Eichenberger, 1953, S. 1031; SLZ 1956, S. 255ff.). Auch "sollten an allen Mittelschulen - nicht nur an den Töchter Schulen - in vermehrtem Masse weibliche Lehrkräfte beschäftigt werden" (SLZ, 1956, S. 256). Daneben müssen Frauen in Schulbehörden auf eidgenössischer und kantonaler Ebene, in Schul- und Aufsichtskommissionen sowie in Schulleitungen Einsitz nehmen können (Steiner-Rost, 1958, S. 28ff.). Nur unter der Bedingung, dass "Männer und Frauen bei der *Organisation*, bei der *Fächer- und Stoffauswahl* und im *Unterricht gemeinsam* (...) an der Erziehung der jungen Menschen arbeiten", ist eine genügende Berücksichtigung des weiblichen Geschlechts und also die Grundlage für gleiche Bildungschancen gegeben (ebd.; Hervorheb. SK).

Hin zur Gleichheit und Gleichbehandlung

In den Jahren 1968 und 1969 werden auf Bundesebene zwei Motionen⁴ eingereicht, welche die Revision des Artikels 27 und 27bis der Bundesverfassung zum Gegenstand haben. Ausgelöser für die Koordinationsdebatte Ende der sechziger Jahre ist ein von der Jungfraktion der damaligen Bauern-, Gewerbe- und Bürgerpartei eingereichtes Volksbegehren.⁵ Angestrebt wird eine verbesserte Zusammenarbeit zwischen

⁴ Die beiden gleichlautenden Motionen wurden von Nationalrat Müller-Marzohl (Luzern) und Ständerat Wenk in der Dezembersession 1968 eingereicht und von den eidgenössischen Räten in der Septembersession 1969 gut geheissen.

⁵ Das Schuleintrittsalter, der Schuljahresbeginn, die Dauer der obligatorischen Schule sei für die gesamte Schweiz zu vereinheitlichen. Der "Bund solle die Schulforschung fördern und in Zusammenarbeit mit den Kantonen alles in seiner Macht Stehende unternehmen, um "die

Bund und Kantonen in Schulfragen (SLZ, 1971). Eine Arbeitsgruppe unter der Federführung des Departement des Innern konzipiert eine erste Neufassung des Artikels und prüft im Weiteren, ob ein *Diskriminierungsverbot* in den Artikel aufzunehmen sei, damit "die weibliche Jugend in ihrem Anspruch auf Schulbildung nicht benachteiligt" werde (ebd., S. 834; Hervorheb. CC). Die Diskussion um ein solches Verbot verweist auf zweierlei: Zum einen wird das Recht des Menschen auf Bildung als ein von der Geschlechtszugehörigkeit unabhängiger Anspruch wahrgenommen. Zum anderen wird konstatiert, dass diese Forderung je nach Geschlechtszugehörigkeit der zu bildenden Klientel unterschiedlich eingelöst wird, mit nachteiligen Wirkungen auf die Bildungschancen des weiblichen Geschlechts. Letzteres wird an der als Untervertretung interpretierten Präsenz der Mädchen in den Gymnasien, Oberrealschulen, Seminarien und Handelsschulen sowie an den Berufsschulen abgelesen (SLZ, 1974, S. 644; Bericht, 1971, S. 1). Angesichts des geringen Anteils der Mädchen an besagten Schulen, setzt die EDK 1969 die Subkommission "Mädchenbildung" ein, welche die "Frage der Mädchenbildung in der Schweiz" überprüft und nach "Verbesserungsmöglichkeiten" sucht, um das "Problem der ungleichen Ausbildung der Mädchen auf der Volksschulstufe" zu lösen (ebd., S. 1f.). In ihrem abschliessenden Bericht kommt die Kommission zum Schluss, dass die Untervertretung der Mädchen in den höheren Schulstufen und der Berufsausbildung durch die Volksschulstufe verschuldet wird. In einigen Kantonen haben Mädchen nämlich weniger Unterrichtsstunden in den Fächern Rechnen, Algebra, Geometrie, Muttersprache und Staatskunde. "Dadurch entstehen bedeutende Nachteile beim Übertritt in höhere Schulen und bei der Berufswahl" (ebd., S. 1). Soll "das Mädchen die gleichen Chancen haben wie der Knabe", muss "die Grundausbildung *gleichwertig* sein" (ebd., S. 2; Hervorheb. CC). Die EDK empfiehlt den Kantonen, basierend auf dem abschliessenden Bericht der Subkommission, den "Grundsätzen zur Mädchenbildung" nachzukommen, d.h. Knaben- und Mädchenhandarbeit möglichst in gleichem Ausmass zu entwickeln, Mädchenhandarbeit und Hauswirtschaftsunterricht nicht mehr auf Kosten der Promotionsfächer zu erteilen sowie auf der Oberstufe im Bereich Wahl- und Freifächer Differenzierungsmöglichkeiten zu schaffen (EDK, 1992a, S. 118). Die 1972 angedeutete Annäherung der weiblichen an die männliche Bildungsnorm wird 1981 mit den Empfehlungen der EDK "Gleiche Ausbildungschancen für Mädchen und Knaben" durch identische Ausbildungsforderungen abgeschlossen: "Mädchen und Knaben ist während der obligatorischen Schulzeit *dieselbe Ausbildung* anzubieten" (ebd., S. 119; Hervorheb. CC). Grundlage für diese Forderungen ist der Bericht der ad-hoc Kommission "Mädchenbildung und Chancengleichheit" der EDK, welcher die Schulverhältnisse in der Schweiz im Hinblick auf die Einlösung der EDK-Empfehlungen des Jahres 1972 untersucht (Bericht, 1981). Dieser kommt zum Schluss, dass der Anteil der Mädchen an der Primarstufe, der Sekundarstufen I und II als "angemessen bezeichnet werden kann" (ebd., S. 9). Hingegen ist weiterhin im Berufsbildungssektor und an den Hochschulen eine Untervertretung der Mädchen zu verzeichnen. Angesichts dieser Sachlage bekräftigt die Kommission und die EDK ihre Forderung nach identischer Ausbildung der Mädchen und Knaben. Damit soll eingelöst werden,

was seit Juni 1981 vom Schweizer Volk als verfassungsmässig verbrieftes Recht allen Schweizerinnen und Schweizern zusteht: "Mann und Frau sind gleichberechtigt. Das Gesetz sorgt für die Gleichbehandlung, vor allem in Familie, Ausbildung und Arbeit" (Art. 4 Abs. 2 BV, zitiert nach Mader, 1995, S. 26). Im Bereich Bildung bedeutet gleiche Rechtsstellung der Geschlechter, dass jede einzelne Schülerin/jeder einzelne Schüler unabhängig von ihrer/seiner Geschlechtszugehörigkeit *gleiche Behandlung* beanspruchen darf. Die Umsetzung dieses Verfassungsauftrages erweist sich in der Folge als problematisch, da in Bezug auf den Begriff Gleichbehandlung im Kontext von Bildung Unklarheit herrscht. Verlangt die Gleichbehandlung *gleiche oder gleichwertige Ausbildung*?

Während auf juristischer Seite die einen die Ansicht vertreten, dass "gewisse erhebliche Unterschiede zwischen den Menschen auch im Recht Berücksichtigung finden" sollen, damit Gleichbehandlung von Ungleichem, die wiederum selbst zu Ungerechtigkeit führen würde, vermieden werde, vertreten andere die Position, dass eine ungleiche Behandlung, "die nur auf das Rollenverständnis von Mann und Frau zurückzuführen" ist, nicht zulässig sei und behoben werden müsse" (SLZ, 1983a, S. 12; SLZ, 1984, S. 8). Die unterschiedliche Handhabung dessen, was Gleichheit im Bildungssystem meint, widerspiegelt sich in der Waadtländer Praxis, welche an die Mittelschuleintrittsprüfungen der Mädchen strengere Kriterien anlegt, als an jene der Jungen. Diese Praxis wird rekurrierend auf die biologische Reife der zehn- bis elfjährigen Mädchen, aufgrund derer diese bessere Prüfungsergebnisse als die gleichaltrigen Knaben erzielen und daher in grösserer Anzahl den Eintritt in die Mittelschule schaffen, legitimiert. Nach Ansicht der Waadtländer Schulbehörde bedeutet Chancengleichheit ausgewogene Eintrittszahlen von Mädchen und Jungen, die Quotenregelung scheint ihr hierzu das geeignete Steuerungsinstrument zu sein. Das Urteil des Bundesgerichts vom 12. Februar 1982 verbietet diese Praxis: Die Gleichheit der Geschlechter bei der Zulassung zu einer bestimmten Schulstufe besteht im freien "Wettbewerb von Individuen, die *ungeachtet* ihres Geschlechtes danach trachten müssen, bestimmte Mindestvoraussetzungen zu erfüllen, um in die betreffende Schulstufe aufgenommen zu werden" (SLZ, 1983b, S. 52). Die *Verschiedenheit der Geschlechter* rechtfertigt nicht eine *Verschiedenheit der Behandlung*. Im Unterrichtswesen ist das *Gleichheitsprinzip* vorrangig. Dieses Gleichheitsprinzip wird 1986 durch den bundesgerichtlichen Grundsatzentscheid bekräftigt, "welcher die Unrechtmässigkeit der Pflichtfächer Handarbeit und Hauswirtschaft ausschliesslich für Mädchen" bestätigt (Mantovani Vögeli, 1994, S. 219).

Differenz und Gleichwertigkeit

Die Einlösung der Gleichheitsforderung wird 1989 erneut von der EDK geprüft.⁶ In ihrer Untersuchung kommt sie zum Schluss, dass in vielen Kantonen Reformanstrengungen in Richtung Koedukation, Abbau ungleicher Stundenbelastungen für Mädchen und Jungen sowie Angleichung der Lehrpläne unternommen werden (EDK, 1992c). Zugleich wird konstatiert, dass Mädchen in der Schule nach wie vor

⁶ Projekt Vera - Unterwegs zur Gleichstellung der Mädchen und Frauen im Bildungswesen. Abschliessender Bericht: Mädchen-Frauen-Bildung. Unterwegs zur Gleichstellung. Hrsg. von der EDK. Bern 1992.

diskriminiert werden. Diskussionen, welche die Effekte der Koedukation hinterfragen, werden in der Schweiz erst zu Beginn der 90er Jahre geführt. Die Chancengleichheit im Bildungsbereich wird als Mythos bezeichnet, denn "die Einführung der Koedukation bedeutet bis heute für die Mädchen eine Integration in "Knabenschulen" und damit eine Erwartung an die Mädchen, sich an die männlichen Normen, Werte und Inhalte anzupassen. (...) Im Hinblick auf eine echte Koedukation ist es dringend, dass die weibliche Perspektive auf allen Ebenen des Bildungswesens nicht nur "mitberücksichtigt" wird, sondern gleichberechtigt in den Schulalltag einzieht" (EDK, 1992c, S. 110; Hervorheb. CC). Der koeduzierte Unterricht wird als diskriminierend entlarvt. Die Differenzierung der Koedukation in eine echte - und damit implizit in eine unechte - benennt diesen Umstand und verweist auf eine Veränderung im Verständnis des Gleichberechtigungsbegriffes. Echte Koedukation bedeutet nicht einfach die Integration der Mädchen in einen Unterricht, "welcher sich in erster Linie an den Bedürfnissen der Knaben (...) orientiert. Koedukation bedeutet vielmehr eine Lebensform, die in erster Linie die Bedürfnisse der Personen berücksichtigt und respektiert und nicht die tradierten, im täglichen Leben immer weniger der Realität entsprechenden Geschlechterrollen" (Kübler, 1993, S. 7; Hervorheb. CC). Dieser Koedukationsbegriff weist eine Erweiterung seiner im Kern angelegten formalen Gleichstellungsforderung um die Dimension der Wertigkeit auf. Im Zentrum steht nicht mehr die Anpassung des Weiblichen an das Männliche, um Ungleichheiten aufzulösen, sondern Differenz bildet die Ausgangslage, in welcher die Auszubildenden symmetrisch bewertet werden sollen; fokussiert werden Mädchen und Jungen. Diese Blickverlagerung widerspiegelt sich in den Empfehlungen der EDK zur "Gleichstellung von Frau und Mann im Bildungswesen" (EDK, 1993, S. 6). Als geeignete Massnahmen empfiehlt die EDK den Kantonen den Unterricht koedukativ durchzuführen; die Geschlechterrollen im Unterricht und den Unterrichtsmitteln ausgewogen darzustellen; beiden Geschlechtern eine gleichwertige Auseinandersetzung mit den Lebensbereichen Erwerb, Betreuung und Freizeit zu bieten; Kommunikationsformen anzuwenden, welche die Geschlechter weder bevorzugen noch benachteiligen (ebd.). Die "echte Koedukation" versucht eine "bessere Integration aller in einer sich ständig verändernden Gesellschaft" zu verwirklichen (Kübler, 1993, S. 7). Inwieweit dieses Koedukationskonzept Gleichheitsforderungen einzulösen vermag, wird die Zukunft zeigen.

Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Heterogenität

In den späten 50er Jahren ertönt vereinzelt der Ruf nach mehr Lehrerinnen auf der Sekundarstufe I und II. Diesem, im Zeichen der Realisierung von gleichen Bildungschancen für Mädchen und Knaben vorgebrachten Anliegen steht zeitgleich die "grosse Sorge" um die "Verweiblichung des Lehrerstandes" auf der Primarstufe gegenüber (Vogt, 1958, S. 951). Zwar sind die Frauen im Primarlehrkörper zu diesem Zeitpunkt noch keineswegs in der Überzahl. Angesichts ihrer seit Jahren wachsenden Anzahl wird jedoch befürchtet, dass es zu einem "Überwiegen der Primarlehrerinnen" komme (Tuggener, 1968, S. 774). Die Folgen einer derartigen Verschiebung werden

als "zweifellos für die Erziehung als Ganzes sehr erschwerend" erachtet (Vogt, 1958, S. 951). Ist doch dadurch in der Primarschule das "Optimum", so "wie es heute (...) praktiziert wird - das Hand-in-Hand-Arbeiten von Angehörigen beider Geschlechter" - gefährdet (ebd.; Hervorheb. SK). Negative Auswirkungen der steigenden Primarlehrerinnenzahl werden auch für die Sekundarstufe I und II befürchtet. Sollte nämlich der Frauenanteil am Primarlehrkörper "weiter zunehmen, so verschmälert sich (...) die Rekrutierungsbasis für die Oberstufenlehrer aller Zweige" (Tuggener, 1968, S. 774).

Bereits Anfang der 50er Jahre werden Stimmen laut, welche die zunehmende Feminisierung des Primarlehrkörpers mit der Frage kommentieren: "Was wird aus unserer Schule werden, wenn das so weitergeht?" (Eichenberger, 1952, S. 176). Um der befürchteten Entwicklung Einhalt zu gebieten, werden Massnahmen diskutiert und ergriffen, welche die Lehrerinnen- und Lehrerbildung als auch die Ausübung des Lehrberufs betreffen. Während 1952 im Kanton St. Gallen über die Wiedereinführung einer beschränkten Aufnahme von jungen Frauen ins Seminar Rorschach nachgedacht wird, hat der Erziehungsrat des Kantons Zürich im selben Jahr bereits beschlossen, den Numerus clausus für die gemischten Seminaristen wieder einzuführen (ebd., S. 175; Fausch, 1952, S. 207). Der Entscheid, "nur ein Viertel Mädchen" aufzunehmen, ruft den Gegenvorschlag auf den Plan, dafür zu sorgen, dass die Lehrbesoldung auch für junge Männer "noch 'interessant' ist" und dass keine Unterschiede in den Besoldungen von männlichen und weiblichen Lehrkräften gemacht werden (Eichenberger, 1952, S. 177). Nicht in Bezug auf die Ausbildung also, sondern hinsichtlich der Arbeitsbedingungen sind demnach Reformen zu initiieren. Tatsächlich werden Steuerungsversuche via "Arbeitsbedingungen" dahingehend unternommen, dass die Löhne von Lehrern und Lehrerinnen angehoben werden - allerdings nicht im gleichem Masse - und dass verheiratete Lehrerinnen zum Rücktritt aufgefordert werden (Amrein, 1956, S. 432; Vogt, 1958, S. 951). Neben diesen unter dem Druck des herrschenden Lehrkräftemangels ergriffenen Massnahmen setzen die kantonalen Behörden weiterhin auf Massnahmen, die den Bereich der Lehrer- und Lehrerinnenbildung betreffen - ohne damit jedoch die Feminisierungstendenz im Kern aufzulösen. So werden neben neuen Ausbildungsgängen für Lehrkräfte der Volksschuloberstufe auch neue Ausbildungsmodelle für Maturanden oder Berufsleute geschaffen (Criblez, 2001, S. 110). Zudem finden - trotz anhaltender Klagen über die "Verweiblichung des Lehrerstandes" - dreimonatige Sonderkurse für patentierte Kindergärtnerinnen statt, die diese zur Lehrtätigkeit auf der Unterstufe befähigen (EDK, 1961, S. 127).

Unter dem Eindruck der zunehmenden Feminisierung des Lehrkörpers und des anhaltenden Mangels an Lehrkräften nimmt die Behandlung der Frage, wie eine den Geschlechtern angemessene Lehrerinnen- und Lehrerbildung in inhaltlicher und struktureller Hinsicht auszusehen habe, nur wenig Raum ein. Die Geschlechterthematik beherrscht die Lehrerinnen- und Lehrerbildung via Arbeitsmarktsituation und Berufsalltag, sie ist aber kaum Gegenstand der Lehrkräfteausbildung. Zwar bleibt die Lehrerinnen- und Lehrerbildung von der Koedukationsdebatte der späten 50er Jahre nicht unberührt. Analog zur Diskussion um die Einführung des koedukativen Unterrichts in der Volks- und Mittelschule findet eine Auseinandersetzung über Vor-

und Nachteile der Koinstruktion in den Ausbildungsgängen für Lehrkräfte statt. Im Hinblick darauf, dass "beide Geschlechter den gleichen Beruf unter den gleichen Bedingungen auszuüben hätten", kommt die Forderung auf, "den männlichen und weiblichen Lehramtskandidaten eine hundertprozentig gleiche Ausbildung zu vermitteln" (Schmid, 1958, S. 234). Demgegenüber wird die Meinung vertreten, "dass die weibliche Lehrkraft" nicht "die vollkommen gleichen Voraussetzungen mitbringt wie der Mann", so dass entweder "für die Lehrerinnen eine eigene Bildungsstätte" geschaffen werden müsse oder ein gemischtgeschlechtliches "Seminar, worin der Eigenart des Mädchen vermehrt Rechnung getragen wird" (ebd., S. 236). In beiden Fällen sei ein "gemischtes Lehrerkollegium", eine bessere Anpassung der Stoffauswahl und -vermittlung sowie die Unterstützung von Frauen "in massgeblichen Stellen" notwendig (ebd.).

Während die Diskussion um die Koedukation an den Volks- und Mittelschulen dahingehend entschieden wird, dass der koedukative Unterricht - verstanden als *Mittel der Gleichstellung im Bildungswesen* - eingeführt bzw. durchgesetzt wird, bleibt ein ähnliches Ergebnis auf der Ebene der Lehrerinnen- und Lehrerbildung aus. Bis 1965 und darüber hinaus werden an den meisten Lehrerinnen- und Lehrerbildungsanstalten keine koedukativen Ausbildungsgänge angeboten (Hug, 1965, S. 32). Dieser Fakt allein sagt nichts darüber aus, inwiefern oder auf welche Weise dem Gleichstellungsanliegen innerhalb der Lehrerinnen- und Lehrerbildung der 50er und 60er Jahre Rechnung getragen worden ist oder nicht. Aufschluss hierüber geben hingegen Begründungen dafür, warum angehenden Lehrerinnen und Lehrern ein differenter Unterricht erteilt wird oder erteilt werden sollte. Gefragt nach eben diesen Gründen werden in den 60er Jahren unter anderem folgende Erklärungen abgegeben: "Das ist normal", "verschiedene Voraussetzungen und Anforderungen der beiden Geschlechter", "ungleich geartete Methoden und Programme" oder "sans commentaire" (Frey, 1969, S. 82).

Annäherung an Homogenität

Anfangs der 70er Jahre wird in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zunächst die Öffnung aller Ausbildungsgänge für beide Geschlechter, identische Ausbildungsinhalte und -ziele sowie Ausbildungsdauer angestrebt und teilweise realisiert.⁷ Diese Entwicklung wird Ende der 70er Jahre abgeschlossen. Zu diesem Zeitpunkt richtet sich der Fokus in Fragen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung neu von der strukturellen auf die faktische Ebene aus. Initiiert wird diese Verschiebung unter anderem durch den Bericht der Eidgenössischen Kommission für Frauenfragen zur "Stellung der Frau in der Schweiz" (1979), in welchem für den Bereich der Lehrkräftebildung die Forderung formuliert wird: "An Seminarien und in Weiterbildungskursen sind Lehrer sowie Ausbilder in Betrieben zu sensibilisieren, damit sie sich ihrer Normvorstellungen für Knaben und Mädchen gewahr werden und dann versuchen können, objektiver zu urteilen" (EKF, 1979, S. 47). In den EDK-Empfehlungen "Grundsätze

zur Mädchenbildung" (1972) sucht die Leserin/der Leser vergeblich nach der Gruppe "Lehrkraft"; der Fokus richtet sich ausschliesslich auf die Schülerinnen- und Schülerebene (EDK, 1992a, S. 118). Erst zehn Jahre später thematisiert die EDK bzw. die von ihr eingesetzte ad-hoc Kommission "Mädchenbildung und Chancengleichheit", die *Ausbildung der Lehrkräfte* als ein wesentliches Moment der Geschlechterfrage im Bildungsbereich (Bericht, 1981). Die Untersuchung, welche die Einlösung der EDK-Empfehlungen von 1972 analysiert, zeigt auf, dass die Ausbildung der "Volksschullehrer für den Werkunterricht in gewissen Kantonen ungenügend" sei, womit die strukturelle Ebene angesprochen ist. Analog zur Handarbeitslehrerin/zum Handarbeitslehrer sollen für die Volksschule besondere Werklehrkräfte ausgebildet werden (ebd., S. 11). Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass die auf dem Bericht der ad-hoc Kommission beruhenden Empfehlungen "Gleiche Ausbildungschancen für Mädchen und Knaben" der EDK, die Forderung nach verbesserter Ausbildung der Lehrkräfte für den Werkbereich nicht in ihre Überlegungen aufnimmt; vielmehr findet sich eine Empfehlung, welche an jene der Eidgenössischen Kommission für Frauenfragen anknüpft: "(...) bei der Lehreraus- und -fortbildung und der Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern ist darauf zu achten, dass einseitige Rollenvorstellungen vermieden werden" (EDK, 1992b, S. 119). Im Weiteren hat die "gesamte Lehreraus- und -fortbildung" dem "Grundsatz desselben Ausbildungsangebots für Mädchen und Knaben" Rechnung zu tragen (ebd., S. 120). Angehende Lehrkräfte unterrichten zukünftig nicht Mädchen *oder* Jungen, sondern Mädchen *und* Jungen.

Differenzierter thematisiert die EDK die Lehrkräfteausbildung im Hinblick auf die Geschlechterfrage 1993. In ihren Empfehlungen zur "Gleichstellung von Frau und Mann im Bildungswesen" schlägt die EDK vor, in der Lehrerinnen- und Lehreraus- und -fortbildung Gleichstellungsthemen zu bearbeiten (EDK, 1993, S. 6). "Studierende und Lehrkräfte sollen im besonderen auf das Problem von geschlechtsspezifischen Bevorzugungen und Benachteiligungen aufmerksam gemacht werden" (ebd.). Der Ausschuss "Lehrerbildung/Pädagogische Kommission" der EDK fächert 1995 diese Forderung weiter auf, da die "rein formale Gleichstellung im Sinne der Koedukation zwar annähernd verwirklicht ist, nicht aber die *faktische*. (...) Im Schulzimmer werden Mädchen und Jungen noch immer auf traditionelle, überholte Rollen fixiert, die Mädchen in ihren Möglichkeiten wesentlich stärker eingeschränkt als Jungen. (...) Schule im Alltag wird von der einzelnen Lehrerin/dem einzelnen Lehrer gestaltet. Soll die gesetzlich garantierte Gleichstellung auch wirklich realisiert werden, kommt den *Lehrpersonen eine zentrale Bedeutung* zu" (EDK, 1997, S. 244f; Hervorheb. CC). In der Lehrkräfteausbildung gelte es auf drei Ebenen Veränderungen herbei zu führen: Im Bereich der Ausbildungsinhalte, auf der Ebene der Dozentinnen und Dozenten, in Bezug auf das weitere Umfeld der Ausbildungsstätten. Als konkrete Massnahmen im ersten Bereich wird vorgeschlagen, das Geschlechterverhältnis und die Gleichstellung in der Ausbildung *verpflichtend* zu thematisieren und in *allen "berufswissenschaftlichen Fächern"* zu behandeln (ebd., S. 247; Hervorheb. CC). Lehrmittel und Übungsmaterial müssen hinsichtlich der Gleichstellungsforderung überprüft und Möglichkeiten und Grenzen der Koedukation in jeder Fachdidaktik thematisiert werden. Die Wahrnehmung und Analyse von Kommunikation und Interaktion in der Klasse muss verstärkt gewichtet werden. Gleichstellungsprojekte sollen im Rahmen

⁷ Damit verknüpft, werden Forderungen im Bereich der Anstellung und Besoldung virulent. In den 70er Jahren wird auf Primarschulstufe noch um gleichen Lohn gefochten und um Aufhebung von Kündigungsaufforderungen an verheiratete Lehrerinnen. In den 90er Jahren klagen die Hauswirtschaftslehrkräfte und die Kindergärtnerinnen/Kindergärtner einen erhöhten Lohnanspruch ein.

der Forschung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gefördert werden. Hinsichtlich des zweiten Bereichs sollen Dozentinnen und Dozenten durch Fortbildung für die Gleichstellung sensibilisiert und über neuere Forschungsansätze und Konzepte informiert werden. "Bei der Besetzung von Stellen ist ein ausgewogenes Verhältnis von Männern und Frauen anzustreben" (ebd., S. 248). Die Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer, Schulentwicklungsprojekte, Aus- und Überarbeitung der Lehrpläne, Lehrmittelbeschaffung sind Gegenstand der dritten Ebene. All diese Anstrengungen werden zu einem Zeitpunkt unternommen, da die Untersuchungskategorie Geschlecht im Sinne von "gender" in wissenschaftlichen Kreisen bereits wieder hinterfragt wird.

Schlussbemerkung

Der in den letzten fünfzig Jahren in der Schweiz geführte Diskurs über die Geschlechterfrage und das Schulgeschehen in der *Volksschule* sowie der *Sekundarstufe II* weisen drei parallel verlaufende Phasen auf, in welchen das Verhältnis von Bildung und Geschlecht je unterschiedlich thematisiert bzw. ausgestaltet ist. Während bis zu den späten 50er Jahren die geschlechtliche Differenz der Auszubildenden als Legitimation unterschiedlicher Bildungsansprüche den Mittelpunkt des Geschlechterdiskurses bildet, verschiebt sich die Argumentationslinie in den späten 60er und im Verlauf der 70er Jahre hin zur Negierung der Bedeutung eben dieser geschlechtlichen Differenz und den daraus abgeleiteten Bildungsforderungen. Die Geschlechtszugehörigkeit legitimiert nicht länger unterschiedliche Ausbildungsgänge für Mädchen und Knaben, das Bildungssystem wird in Bezug auf die Geschlechterfrage als ungleichheitsfördernd wahrgenommen, was die Einleitung und Durchsetzung entsprechender Veränderungen zur Folge hat. Die Zäsur zwischen diesen beiden Phasen stellt einen Paradigmenwechsel hinsichtlich des Verhältnisses von Bildung und Geschlecht dar, wobei strukturelle Faktoren des Bildungssystems im Prozess der angestrebten Gleichbehandlung der Geschlechter als diskriminierend beurteilt werden. Eine dritte Phase wird eingeleitet durch Effektdiskussionen der Koedukationsforschung, welche den koedukativen Unterricht keineswegs als gleichstellungsfördernd, sondern vielmehr ebenfalls als diskriminierend bewerten. Das Pendel in Fragen der Bewertung der Kategorie Geschlecht schlägt hierbei erneut auf die Seite der geschlechtlichen Differenz aus, mit der Folge, dass mit Beginn der 90er Jahre eine unterschiedliche Behandlung von Mädchen und Jungen im Bildungssystem gefordert wird. Dabei gerät nicht mehr lediglich das weibliche Geschlecht als das diskriminierte ins Blickfeld, auch die Benachteiligung des männlichen Geschlechts im Bildungssystem wird - im Zuge der Männerforschung - thematisiert.

Der Wahrnehmung und Bearbeitung der Geschlechterfrage im Bereich der Volksschule und der Sekundarstufe II steht eine anders gelagerte, lediglich *zweiphasige Auseinandersetzung* in der *Lehrerinnen- und Lehrerbildung* gegenüber, welche stark von standespolitischen Interessen bestimmt ist. Bis zu Beginn der 70er Jahre wird der Geschlechterfrage in der Ausbildung von Lehrkräften vornehmlich vor dem Hintergrund der Arbeitsmarkt- und Berufsalltagssituation Aufmerksamkeit geschenkt. Zwar finden in den späten 50er Jahren - analog zur Diskussion um die Einführung gleich ausgestalteter Ausbildungsgänge für Mädchen und Knaben in der Volks- und Mittelschule - Debatten um eine Koinstruktion von Lehrerinnen und Lehrern statt.

Eine Realisierung derselben bleibt indes vorerst aus. Erst in den 70er Jahren, als die strukturelle Diskriminierungen längst erkannt sind, ändert sich die Lehrerinnen- und Lehrerbildung, indem Ausbildungsgänge für beide Geschlechter geöffnet sowie identische Ausbildungsinhalte und -ziele durchgesetzt werden. Der Fokus auf die Geschlechterthematik selbst wird innerhalb der derart gestalteten Lehrerinnen- und Lehrerbildung allerdings erst zu Beginn der neunziger Jahre von der berufspolitischen zur bildungstheoretischen Seite hin neu ausgerichtet. Nun wird erstmals die Geschlechterthematik als Bestand des Curriculums der Lehrkräftebildung gefordert. Da die formale Gleichstellung nicht die gewünschten Effekte zeigt, rückt die faktische Gleichstellung in den Mittelpunkt der Betrachtung und damit die Rolle der Lehrkraft. Inwieweit die Geschlechterthematik in der neuen, auf die tertiäre Stufe angehobenen Lehrerinnen- und Lehrerbildung Bestandteil des Ausbildungscurriculums sein wird, bleibt abzuwarten. Die mit der neuen Lehrerinnen- und Lehrerbildung angestrebte Nähe zur wissenschaftlichen Forschung und die intensiviertere Forschungsabsicht im Schulbereich könnte angesichts der Komplexität der Geschlechterthematik eine Chance bedeuten. Andererseits könnte mit der neuen Ausbildungsform des Lehrberufs ein Prozess in Gang gesetzt worden sein, der die Segmentierung des Lehrkörpers weiter verfestigt und damit der Geschlechterproblematik zusätzliche Schärfe verleiht.

Abkürzungen

- AsU = Archiv für das schweizerische Unterrichtswesen
 EDK = Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren
 BzL = Beiträge zur Lehrerbildung
 SLZ = Schweizerische Lehrerinnen-Zeitung
 SLZ = Schweizerische Lehrerzeitung

Literatur

- Amrein, R. (1956). Lehrerbesoldungsfragen. Beispiel eines Lohnkampfes. *SLZ*, 101 (16), 432-433.
 Amstutz, M. (1958). Neue Wege der Mädchenbildung. *SLZ*, 103 (46), 1273-1278.
 Badertscher, H. (1997). Die EDK als Instrument der Kooperation im Bildungsföderalismus seit 1968. In ders. (Hrsg.), *Die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren 1897 bis 1997*. Bern: Haupt.
 Bericht über die Verhandlungen des schweizerischen Kongresses für die Interessen der Frau. Abgehalten in Genf, im September 1896 (1897). Bern: (s.n.).
 Brunner, M.L. (1956). Die Fortbildung im hauswirtschaftlichen Bildungswesen der Mädchen. *SLZ*, 101 (44), 1173.
 Criblez, L. (2001). Bildungsexpansion durch Systemdifferenzierung - am Beispiel der Sekundarstufe II in der 1960er- und 1970er-Jahren. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 23 (1), 95-116.
 Der Gleichheitsartikel im Schulwesen (1983a). *SLZ*, 128 (22), 11-12.
 Die Gleichheit der Geschlechter im Schulwesen (1983b). *SLZ*, 128 (7), 52-53.
 Die prozentuale Verteilung der Geschlechter an den zürcherischen Mittelschulen (1974). *SLZ*, 119 (16/17), 644.
 EDK (Hrsg.). (1961). Der Mangel an Primarlehrern und die von den Kantonen getroffenen Gegenmassnahmen. *AsU*, 47, 125-128.
 EDK. Kommission für interkantonale Zusammenarbeit im Schulwesen. Subkommission Mädchenbildung. Bericht 1971. (Archiv EDK; zit. Bericht, 1971).
 EDK. Ad-hoc Kommission Mädchenbildung und Chancengleichheit. Bericht 1981. (Archiv EDK; zit. Bericht, 1981).

- EDK (Hrsg.). (1992a). Grundsätze zur Mädchenbildung. In EDK (Hrsg.), *Mädchen-Frauen-Bildung. Unterwegs zur Gleichstellung*, (S. 118). Bern: (s.n.).
- EDK (Hrsg.). (1992b). Gleiche Ausbildungschancen für Mädchen und Knaben. In EDK (Hrsg.), *Mädchen-Frauen-Bildung. Unterwegs zur Gleichstellung*, (S. 119-120). Bern: (s.n.).
- EDK (Hrsg.). (1992c). *Mädchen-Frauen-Bildung. Unterwegs zur Gleichstellung*. Bern: (s.n.).
- EDK (Hrsg.). (1993). Gleichstellung von Frau und Mann im Bildungswesen. *SLZ*, 138 (2), 6.
- EDK (Hrsg.). (1997). Gleichstellung in der Schule: Zur Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. *BzL*, 15 (2), 244-249.
- Eichenberger, E. (1952). Der "Numerus clausus". Beschränkung der Lehrerbildung im Kanton Zürich. *SLiZ*, 56 (13), 175-177.
- Eichenberger, E. (1953). Eine Lehrerin. *SLZ*, 98 (39), 1030-1031.
- Eidgenössische Kommission für Frauenfragen (Hrsg.). (1979). *Die Stellung der Frau in der Schweiz. Teil I: Geschlecht und Wirtschaft*. Bern: (s.n.).
- Fausch, S. (1952). Und nochmals "Numerus clausus". *SLiZ*, 56 (15), 207-208.
- Frey, K. et al. (1969). *Die Lehrerbildung in der Schweiz*. Eine analytische Darstellung der 52 Lehrerbildungsanstalten in Hinsicht auf ihre Reform. Bericht - Band I der Strukturanalyse der Volksschullehrerbildung. Weinheim: Julius Beltz.
- Gehören Mädchen an eine Maturitätsschule? (1956). *SLZ*, 101 (9), 253-258.
- Hug, D. (1965). Primarlehrerinnen auf der Oberstufe. *SLiZ*, 69 (2), 31-34.
- Kübler, C. (1993). Erläuterungen zu den Empfehlungen. *SLZ*, 138 (2), 7-8.
- Mader, R. (1995). Gleiche Rechte für Frau und Mann - Institutionelle Gleichstellungspolitik. In Eidgenössischen Kommission für Frauenfragen (Hrsg.), *Viel erreicht - wenig verändert? Zur Situation der Frauen in der Schweiz*, (S. 25-42). Bern: (s.n.).
- Mantovani Vögeli, L. (1994). *Fremdbestimmt zur Eigenständigkeit. Mädchenbildung gestern und heute*. Chur: Rüegger.
- Nationale Bildungspolitik. Neufassung von Artikel 27 und 27bis der Bundesverfassung (1971). *SLZ*, 116 (24), 832-837.
- Roth, H. (1952). Was erwartet das Leben von der Mädchenbildung. *SLZ*, 97 (17), 366-368.
- Schmid, A. (1958). Lehrerinnenbildung - Rückblick und Ausblick. *SLiZ*, 62 (8), 234-238.
- Scott, J.W. (2001). Die Zukunft von gender. Fantasien zur Jahrtausendwende. In C. Honegger, C. Arni (Hrsg.), *Gender - die Tücken einer Kategorie* (S. 39-63). Zürich: Chronos.
- Steiner-Rost, S. (1958). Bildung und Schulung der Mädchen. *AsU*, 44, 23-55.
- Tuggener, H. (1968). Die Struktur der Volksschullehrerschaft im Kanton Zürich. *SLZ*, 113 (24), 773-777.
- Vogt, W. (1958). Gedanken zur Saffa. *SLZ*, 103 (35), 951-953.
- Wanner, T. (1954). Der Handarbeits- und hauswirtschaftliche Unterricht für Mädchen im Kanton Schaffhausen. *AsU* 40, 3-18.
- Weilenmann, G. (1958). Vom Wert des hauswirtschaftlichen Unterrichts. *SLZ*, 103 (46), 1280-1281.