

BERICHT ÜBER DIE SITUATION DER FAMILIE IN ÖSTERREICH

Familienbericht 1979

Heft 3

ERZIEHUNG UND AUSBILDUNG

Bundeskanzleramt

Wien 1979

ERZIEHUNG UND AUSBILDUNG

Projektleitung:

Dr. Eva Knollmayer

Mitarbeiter:

Dr. Ferdinand Eder

Dr. Gunter Falk

Dr. Walter Fartacek

Dr. Marina Fischer-Kowalski

Dr. Richard Gisser

Dr. Karl-Heinz Gruber

Dr. Henrik Kreutz

Dr. Norbert Kutalek

Dr. Bernhard Rathmayr

Dr. Brunhilde Scheuringer

Dr. Wolfgang Schmidl

Dr. Harald Seidl

Mag. Walter Steinbacher

Dr. Ingrid Strobl

Helga Stubianek

Dr. Josef Thonhauser

Dr. Sylvia Wallinger

Inhaltsverzeichnis

	Seite
1 ZUM GESCHICHTLICHEN WANDEL VON KINDHEIT, JUGEND UND ERZIEHUNGSVERHÄLTNISSEN	7
1.1 Lebensphasen als Konsequenzen gesamtgesellschaftlicher Veränderung: „Kindheit“ und „Jugend“	7
1.1.1 Kindheit als Arbeitsverhältnis	9
1.1.2 Die Entwicklung der innerfamiliären Gefühlswelt und der privaten Vor- und Fürsorge gegenüber Kindern	10
1.2 Kindererziehung und Sozialverhältnisse	12
1.2.1 Entwicklung, Erziehung und Sozialisation: drei Modelle menschlichen Heranwachsens	13
1.2.2 Sozialstrukturelle und ideologische Verankerungen der pädagogischen Modelle	14
2 FAMILIE UND KIND	17
2.1 Familiäre Erziehung in der Programmatik der politischen Parteien und Familienorganisationen Österreichs	17
2.2 Familien mit Kindern in der österreichischen Volkszählung	20
2.2.1 Begriffe und Typisierung	20
2.2.2 Familien und Bevölkerung nach Haushalts- und Familientypen	20
2.2.3 Familien und Kinder nach Zahl und Alter der Kinder	20
2.2.4 Stadt-Land-Unterschiede	21
2.2.5 Ausbildungsniveau der Eltern	21
2.2.6 Sozio-ökonomische Stellung der Eltern	22
2.3 Familienergänzende Einrichtungen im vorschulischen Bereich	23
2.3.1 Familienergänzende Einrichtungen für Kinder bis zum dritten Lebensjahr	24
2.3.2 Kindergärten	25
2.3.2.1 Aufgabenstellung und Erziehungsaufgaben der Kindergärten	26
2.3.2.2 Inhaltliche Neugestaltung der Kindergartenerziehung	26
2.3.2.3 Kindergartenbesuch	27
2.3.2.4 Kindergartenpersonal	28
2.3.2.5 Anstalterhalter und Finanzierung	28
2.3.2.6 Elternbeiträge	29
2.3.2.7 Beziehung Elternhaus – Kindergarten	29
2.4 Elternschulung und -beratung	30
2.4.1 Elternbildung und -schulung	30
2.4.2 Beratung und Therapie	31
2.5 Familienersetzende Institutionen (Heime, Kinderdörfer)	32
2.5.1 Die Zahl der Kinder in familienersetzenden Institutionen	33
2.5.2 Zielsetzung und Erfolg von Heimerziehung	33
3 FAMILIE UND AUSBILDUNG	35
3.1 Die Bedeutung der Herkunftsfamilie für den Bildungsweg von Kindern	35
3.1.1 Schuleignung und Schulerfolg in der Volksschule	36
3.1.2 Exkurs: Die Sonderschule	38
3.1.3 Die Bildungsentscheidung im 10. Lebensjahr und ihre Auswirkungen	39
3.1.4 Maßnahmen zur Entschärfung der sozialen Selektion durch die Schule	41
3.1.4.1 Maßnahmen im Vorschulbereich und in der Volksschule	41
3.1.4.2 Sistierung der Aufnahmeprüfung in die allgemeinbildenden höheren Schulen	43
3.1.4.3 Gesamtschule	44
3.2 Die Bedeutung der Familie für die Bildungs- und Berufslaufbahn der Jugendlichen	45

	Seite	
3.2.1	Bildungsentscheidung und Berufswahl nach der Pflichtschule	45
3.2.1.1	Das Bildungsangebot nach der Pflichtschule	48
3.2.1.2	Soziale Herkunft und Laufbahnwahl	52
3.2.2	Maßnahmen zur Verbesserung der Chancengleichheit im sekundären Bereich	56
3.2.2.1	Vergrößerung des Angebots an Ausbildungseinrichtungen	56
3.2.2.2	Schulorganisatorische Veränderungen	59
3.2.2.3	Die Folgen der Bildungsexpansion für Kinder unterschiedlicher sozialer Herkunft	60
3.2.3	Bildungsberatung und Berufsberatung	61
3.2.4	Ausbildungsförderung	63
3.2.4.1	Schülerbeihilfen und Schülerunterstützungen	66
3.2.4.2	Studienbeihilfen	68
3.2.4.3	Subventionen für Schüler- und Studentenheime	70
3.2.4.4	Maßnahmen der Arbeitsmarktverwaltung	71
3.2.4.5	Maßnahmen des Familienlastenausgleichs	73
4	FAMILIE UND SCHULE	75
4.1	Zusammenwirken von Familie und Schule	76
4.2	Information der Eltern	78
4.3	Vertretung der Elterninteressen	80
5	AUSSERFAMILIÄRE EINRICHTUNGEN ZUR BETREUUNG UND UNTERBRINGUNG VON KINDERN UND JUGENDLICHEN IN SCHULE UND AUSBILDUNG	82
5.1	Beaufsichtigung und Betreuung von Schulkindern und familienergänzende Einrichtungen für Schulkinder	82
5.1.1	Horte und Tagesschulheime	84
5.1.2	Schülerheime und Internate für Pflichtschüler	85
5.1.3	Ganztagsschulen und Tagesheimschulen	85
5.1.4	Exkurs: Fünf-Tage-Woche	87
5.2	Jugendliche in Schule und Ausbildung in Anstaltshaushalten	88
5.2.1	Schülerheime und Internate	88
5.2.2	Lehrlingsheime	91
5.2.3	Studentenheime	91
6	AUSSERFAMILIÄRE NICHTSCHULISCHE ERZIEHUNGSEINFLÜSSE	93
6.1	Kinder- und Jugendorganisationen	93
6.1.1	Bedeutung der Kinder- und Jugendorganisationen	93
6.1.2	Die Kinder- und Jugendorganisationen im Rahmen des österreichischen Bundesjugendringes	95
	(1) Politische Partei-Organisationen	
	(2) Politische Organisationen ohne Parteibindung	
	(3) Religiöse konfessionsgebundene Organisationen	
	(4) Nicht-politische, nicht-religiöse Organisationen	
6.1.3	Zur Jugendarbeit der öffentlichen Hand	102
6.2	Fernsehen als Sozialisationsfaktor	103
6.2.1	Fernsehen: Medium und Inhalt in ihren Auswirkungen auf die familiäre Situation	103
6.2.2	Kinder und Fernsehen	105
6.2.3	Medienerziehung	106
6.3	Kinder- und Jugendliteratur in Österreich	108
6.3.1	Historische Entwicklung und besondere Kennzeichen von Kinder- und Jugendliteratur	108
6.3.2	Das Leseverhalten von Kindern und Jugendlichen	110
6.3.3	Öffentliche Einrichtungen zur Förderung des Lesens bei Kindern und Jugendlichen	111
7	GESELLSCHAFTLICHE INTEGRATION DER JUGEND UND DIE BILDUNG JUGENDLICHER SUBKULTUREN	113
7.1	Die Jugend als Lebensphase und gesellschaftliche Institution	113
7.2	Jugendliche Subkultur: Integration oder Sezession?	114
7.3	Die Tradierung von Werthaltungen und die Rückwirkung der Jugend auf die Gesamtgesellschaft und ihre Institutionen	116
7.4	Innerfamiliäre Dynamik und Entfremdung von der Gesellschaft	117
ANHANG		119

Abkürzungsverzeichnis

ABGB	Allgemeines Bürgerliches Gesetzbuch
AMFG	Arbeitsmarktförderungsgesetz
ASVG	Allgemeines Sozialversicherungsgesetz
BSCHG	Bundes-Schulaufsichtsgesetz
FLAG	Familienlastenausgleichsgesetz
SCHOG	Schulorganisationsgesetz
SCHUG	Schulunterrichtsgesetz

1 ZUM GESCHICHTLICHEN WANDEL VON KINDHEIT, JUGEND UND ERZIEHUNGSVERHÄLTNISSEN

1.1 Lebensphasen als Konsequenzen gesamtgesellschaftlicher Veränderung: „Kindheit“ und „Jugend“

1. Die nachfolgende Abhandlung gibt einige Fakten und Überlegungen zur neueren Geschichte von Kindheit, Jugend und Erziehung wieder. Entgegen der ursprünglichen Absicht wurde dabei auf eine Beschränkung auf den österreichischen Raum bewußt verzichtet, auch wenn österreichische Daten einen gewissen Vorrang haben werden. Erst wenn das großflächige Bild der zur Diskussion stehenden Transformationen gezeichnet ist, können die Details nationaler Besonderheiten nachgetragen werden. Auch sind diese Details für Österreich noch nicht in jenem Maß erkundet, wie es beispielsweise für Deutschland, Frankreich, England oder die USA durchgeführt worden ist ¹⁾.

Eine Reihe von Autoren ²⁾ hat darauf hingewiesen, daß „Jugend“ – zumindest im heutigen Verstande – eine Entwicklung der bürgerlichen Gesellschaft ist ³⁾.

Für die Geschichte der Kindheit stellt der trotz aller Kritik noch immer maßgeblichste Text auf diesem Gebiet fest: „Die Dauer der Kindheit war auf das zarteste Kindesalter beschränkt, d. h. auf die Periode, wo das kleine Wesen nicht ohne fremde Hilfe auskommen kann; das Kind wurde also, kaum daß es sich physisch zurechtfinden konnte, übergangslos zu den Erwachsenen gezählt, es teilte ihre Arbeit und ihre Spiele. Vom sehr kleinen Kind wurde es sofort zum jungen Menschen, ohne die Etappen der Jugend zu durchlaufen, die möglicherweise vor dem Mittelalter Geltung hatten und zu wesentlichen Aspekten der hochentwickelten Gesellschaften von heute geworden sind.“ ²⁾

Die sozialhistorisch nachweisbare Verlängerung der Kindheit sowie die ideengeschichtliche „Erfindung“ der Jugend, die allgemein Rousseau zugeschrieben wird, beruhen auf einer Verlängerung, Intensivierung und Formalisierung der Erziehungsverhältnisse, sowohl der familiären Erziehung wie auch der Schulerziehung. Für die vormoderne europäische Gesellschaft galt: „Die Weitergabe der Werte und Erkenntnisse und, allgemeiner gesprochen, die Sozialisation des Kindes wurden also von

der Familie weder gewährleistet noch durch sie kontrolliert. Das Kind entfernte sich schnell von seinen Eltern, und man kann sagen, daß die Erziehung dank dem Zusammenleben vom Kind bzw. Jugendlichen und Erwachsenen jahrhundertlang auf dem Lehrverhältnis beruhte. Es lernte die Dinge, die es wissen mußte, indem es den Erwachsenen bei ihrer Verrichtung half.“ ⁴⁾

Für die bürgerliche, industrielle Gesellschaft gilt: „Von einer bestimmten Periode ab . . . , endgültig und unabwiesbar, jedoch jedenfalls seit dem Ende des 19. Jahrhunderts hat sich in der Verfassung der Lebensformen . . . , ein bemerkenswerter Wandel vollzogen. Er läßt sich von zwei unterschiedlichen Anhaltspunkten her begreifen. Die Schule ist als Mittel der Erziehung an die Stelle des Lehrverhältnisses getreten. Das bedeutet, daß das Kind sich nicht länger einfach nur unter die Erwachsenen mischt und das Leben direkt durch den Kontakt mit ihnen kennenlernt. Mancherlei Verzögerungen und Verspätungen zum Trotz ist das Kind nun von den Erwachsenen getrennt und wird in einer Art Quarantäne gehalten, ehe es in die Welt entlassen wird. Diese Quarantäne ist die Schule, das Kolleg. . . . Daß man die Kinder so beiseite rückt – und damit zur Raison bringt – muß als eine Ausprägung der großangelegten Moralisierungskampagne der katholischen oder protestantischen Reformer in Kirche, Justiz und Staat gedeutet werden. Sie wäre faktisch jedoch nicht denkbar gewesen ohne den gefühlsmäßigen Zusammenhalt der Familien – und das ist der zweite Angelpunkt dieses Phänomens, den ich hervorheben möchte. Die Familie ist zu einem Ort unabdingbarer affektiver Verbundenheit zwischen den Ehegatten und auch zwischen Eltern und Kindern geworden, was sie zuvor nicht gewesen war. Diese affektive Verbundenheit läßt sich vor allem an dem Rang ablesen, der der Erziehung von nun an eingeräumt wird.“ ⁵⁾

Offensichtlich macht es etwa für einen Zwölfjährigen einen großen Unterschied:

- ob er – wie in der Gegenwart – als „Schüler“ kategorisiert wird, der mit einiger Wahrscheinlichkeit noch sechs oder mehr Jahre formalisierte Ausbildung zu durchlaufen hat und daneben im wesentlichen in der „Peer Group“ mit Gleichaltrigen sowie im Familienverband agiert;
- ob er – wie zu Beginn der Neuzeit – mit einiger Wahrscheinlichkeit von seiner Familie getrennt seit einigen Jahren in einem fremden Haushalt in einem Arbeits-Lehr-Verhältnis lebt;
- oder ob er – wie im 19. Jahrhundert für die Majorität der Kinder zutreffend – zwar zuhause wohnt, aber seit einigen Jahren in der Fabrik oder in einem Handwerksbetrieb arbeitet.

Was also die historische Anschauung als erstes lehrt, ist die Einsicht, daß die gesellschaftliche Klassifikation der einzelnen Altersstufen oder „Lebensalter“ ⁶⁾ sowie deren Verknüpfung mit dem chronologischen Alter für die menschliche Spezies nicht zeitlos gültig vorgegeben ist oder

¹⁾ Zwei Ausnahmen seien – pars pro toto – erwähnt: Die Arbeit des Wiener Sozial- und Familienhistorikers Mitterauer hat nicht nur für die sozialhistorische Erforschung Österreichs grundlegende Bedeutung; zweitens bringt der jüngst erschienene Band von Bolognese-Leuchtenmüller (1978) vorbildlich gesammeltes Material zur quantitativen Historik der letzten hundert Jahre der österreichischen Monarchie.

²⁾ Van den Berg J. H.: *Metabetica*. Grundlinien einer historischen Psychologie. Zürich (Rascher) 1960. Flitner A., Hornstein W.: *Kindheit und Jugendalter in geschichtlicher Betrachtung*. Zeitschrift für Pädagogik, 10, 1964, 311–339. Aries P.: *Geschichte der Kindheit*. München (Hanser) 1975. Übers. von: *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*. Paris (Plon) 1960.

³⁾ Drastisch drückt dies Musgrove (1964, S. 33) wie folgt aus: „Zur selben Zeit wie die Dampfmaschine wurde der Jugendliche erfunden. Der ursprüngliche Erfinder der ersten war Watt im Jahre 1765, der Erfinder des letzteren Rousseau im Jahr 1762. Mit der Erfindung des Jugendlichen war die Gesellschaft mit zwei großen Problemen konfrontiert: wie und wo sie ihn in der sozialen Struktur verankern sollte und wie sie sein Verhalten mit den Blaupausen in Übereinstimmung bringen sollte. Seit zwei Jahrhunderten ist die . . . Gesellschaft damit beschäftigt, den Begriff der Pubertät zu bestimmen und zu klären“ (übersetzt).

⁴⁾ Aries P.: *Geschichte der Kindheit*. München (Hanser) 1975. Übers. von: *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*. Paris (Plon) 1960.

⁵⁾ Aries P.: *Geschichte der Kindheit*. München (Hanser) 1975. S. 47 f. Übers. von: *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*. Paris (Plon) 1960.

⁶⁾ Rosenmayr L. (Hrsg.): *Die menschlichen Lebensalter*, München (Piper) 1978.

vorgegeben werden kann, sondern historischen und gesellschaftlich-kulturellen Schwankungen unterliegt. Damit ist natürlich nicht gemeint, daß die biologischen Entwicklungs- und Altersprozesse von Gesellschaft zu Gesellschaft, von Epoche zu Epoche variierten, obgleich auch dies in gewissem Rahmen der Fall sein kann (man vergleiche die jüngsten Verschiebungen der Eintrittszeitpunkte von Laufenkönnen, Pubertät oder Menopause); vielmehr betreffen die in Frage stehenden symbolischen Verhältnisse die gesellschaftliche Konstruktion des Entwicklungs- und Altersprozesses, den man – in Abhebung vom biologischen Prozeß – als „Biographie“ bezeichnen kann⁷⁾.

Für die hochindustrialisierten Gegenwartsgesellschaften ist im Gegensatz etwa zum europäischen Mittelalter charakteristisch, daß sie Biographien bzw. die ihnen korrespondierenden Altersgruppen relativ fein untergliedern: Kindheit etwa in:

- das Säuglings- oder Babyalter, das im wesentlichen als das erste Lebensjahr umfassend angesehen wird;
- das Kleinkindalter, das meist bis zum dritten Lebensjahr datiert wird;
- das Kindergartenalter, das vom dritten bis zum sechsten Lebensjahr verläuft.

Diese drei Phasen werden üblicherweise als Vorschulalter zusammengefaßt; auf ihnen baut in den gängigen Gliederungen das Schulalter oder Pflichtschulalter auf, das – je nach Kriterium – bis zum 10., 12. oder 14. Lebensjahr datiert werden kann⁸⁾.

Die zentralen Ein- und Austrittsereignisse sowie Rolleninhalte der einzelnen Phasen betreffen einerseits unterschiedliche Positionen im familiären Beziehungsgeflecht bzw. im Familienzyklus, andererseits gewisse instrumentelle Leistungen, später Leistungsbündel oder instrumentelle Verpflichtungen, die man vom Heranwachsenden erwartet.

So wird die Säuglingsphase im wesentlichen durch die Mutter-Kind-Beziehung definiert; ihr Ende bzw. der Beginn der Kleinkindphase durch Leistungen wie Gehenlernen, gewisse erste Sprachfertigkeiten sowie Zuwendungen zu anderen Bezugspersonen, insbesondere dem Vater. Das Kriterium des Abstillens, das aufgrund vermehrter Flaschenernährung des Säuglings in den letzten Jahren an Bedeutung verlor, könnte nach dem gegenwärtigen Trend wieder an Relevanz gewinnen. Es gibt Anzeichen dafür, daß die Säuglingsphase, zumindest was analoge Kriterien betrifft, im 18. Jahrhundert als länger andauernd wahrgenommen wurde: so lernten Kinder vor 100, 200 oder 300 Jahren anscheinend erst mit 15 Monaten oder später

Gehen⁹⁾, auch die Entwöhnung pflegte in der Regel erst nach dem ersten Lebensjahr zu erfolgen.

Für die Beendigung der Kleinkindphase um etwa drei Jahre herum sind heute wiederum Leistungskriterien wie erfolgreiche Beendigung des Reinlichkeitstrainings, Beherrschung gewisser einfacherer Sprachstrukturen und Beendigung von Entwicklungsschüben in verschiedenen Sprachdimensionen¹⁰⁾, rechtlich abgesicherte Zugangschancen zu gesellschaftlichen Erziehungseinrichtungen (Kindergärten) und die Zuschreibung vollinhaltlicher Kindespositionen im Familiensystem von Bedeutung.

Mit dem Eintritt in die Schule bzw. in das Schulalter potenzieren sich die Differenzierungen, aber auch die Verpflichtungen, denen das Kind unterliegt.

Schließlich fußt auf der Kindheit die Jugendphase, deren Beginn im wesentlichen durch die Beendigung der jeweiligen Schulpflicht und den Eintritt der physischen Geschlechtsreife, aber noch mehr durch eine mit dieser verknüpften Umstrukturierung in den Interessen und Verhaltensweisen gekennzeichnet ist¹¹⁾. Pubertät und Jugend gewinnen in den letzten 200 Jahren wachsend an Bedeutung. Im Mittelalter und zu Beginn der Neuzeit war eine formell und inhaltlich abgegrenzte Jugendphase praktisch nicht gegeben; sie ist im wesentlichen an die Entwicklung der Bildungssysteme sowie der neuen Arbeitsverhältnisse, in jüngster Zeit auch an die Kaufkraft der Jugendlichen geknüpft.

Das bedeutet aber auch, daß sich die Jugendphase nicht für alle Klassen gleich und nicht für alle Klassen gleich schnell entwickelte. Dies gilt noch für die Gegenwart: Die Jugend eines Hilfsarbeiters, der nach beendeter Schulpflicht mit 15 Jahren „auf den Bau geht“, um Geld zu verdienen, ist außerordentlich kurz; man kann sie, je nach der Erfüllung anderer Kriterien (Heirat, Haushaltsgründung usw.), mit null bis vier Jahren ansetzen. Andererseits ist die Jugend eines Studenten, der seine Ausbildung etwa zwischen dem 25. und 28. Lebensjahr abschließt, wesentlich länger. Das Ende der Jugendphase ist, wie auch das Ende der Kindheit, also nicht mit starren Altersmarken zu verknüpfen, sondern wiederum von der Erfüllung bestimmter Leistungen und der Übernahme bestimmter Verpflichtungen abhängig: im Falle des Endes der Jugendphase im wesentlichen von der Übernahme regulärer Arbeitsverpflichtungen und der Gründung eines eigenen Haushalts.

Nimmt man dieses Resultat jahrzehntelangen soziologischen und sozialpsychologischen Nachdenkens über das Phänomen der „Jugend“ (das, wie ausgeführt, allerdings nicht identisch ist mit dem biologischen oder psychologischen Phänomen der „Pubertät“) an, nämlich, daß die „Jugendphase“ identisch mit der Ausbildungsphase ist, dann wird leicht einsehbar, warum in der vormodernen Gesellschaft „Jugend“ nicht existierte: Es bestand keine formalisierte, allgemeine altersspezifische und längerfristige Ausbildungsphase in der Standardbiographie.

⁷⁾ Die idealtypische Biographie, die hier konstruiert und „Standardbiographie“ genannt wird, ist auf zwei Arten zu interpretieren:

- normativ, indem wir behaupten, daß die Standardbiographie den in Industriegesellschaften erwünschten, in normativen Texten beschriebenen und positiv sanktionierten Typ darstellt (Abweichungen davon werden also negativ sanktioniert);
- deskriptiv, indem behauptet wird, daß dieser Typ von Biographie praktisch auch der häufigste ist.

Vgl. Falk G.: Zur Soziologie der Ehe im Alter. In: A. Jäger, E. Pakesch (Hrsg.): Die Ehe in der nachfamilialen Phase. Innsbruck (Tyrolia) 1977, S. 26.

⁸⁾ Psychoanalytisch entspricht dieser Phase etwa die Freud'sche „Latenzphase“; die drei früheren Phasen können in etwa mit der oralen, analen und ödipalen Phase gleichgesetzt werden.

⁹⁾ De Mause L. (Hrsg.): Hört ihr die Kinder weinen. Eine psychogenetische Geschichte der Kindheit. Frankfurt (Suhrkamp) 1977, S. 81.

¹⁰⁾ Kegel G.: Sprache und Sprechen des Kindes. Reinbek (Rowohlt) 1974.

¹¹⁾ Zur Definition und Bedeutung der Pubertät vgl. Bernfeld S.: Über einen typischen Fall der männlichen Pubertät. Imago, 9, 1923, S. 169–188.

Wie Aries und viele Erziehungshistoriker im einzelnen beschrieben haben, wurden vor Einführung der allgemeinen Schulpflicht in Österreich („Allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal-, Haupt- und Trivialschulen in sämtlichen k. k. Erblanden“ unter Maria Theresia 1774), und noch lange nach dieser, Schulen oder private formalisierte Lehrverhältnisse fast nur von den höheren Ständen und in unregelmäßigen Zeitintervallen besucht. Die mittelalterlichen und frühneuzeitlichen Standardbiographien sahen anstelle des Schulbesuchs „Lehrverhältnisse“, wie sie heute noch im Handwerk überleben, vor: Das männliche Kind wurde, nicht selten im Alter von sechs Jahren, zu einem fremden Adeligen, Ritter, Handwerker oder Handelsherrn in die „Lehre“ gegeben, d. h. seine Eltern gingen für Kost und Logis, gegebenenfalls kleinere Entlohnungen, ein Arbeitsverhältnis ein, das gleichzeitig als Lehr-Lern-Verhältnis interpretiert wurde. Nach einer bestimmten Zeit konnte dieses feierlich als beendet erklärt werden, und der Knappe zum Ritter geschlagen, der Geselle zum Meister freigesprochen werden. Auch Mädchen wurden häufig in Dienstverhältnisse gegeben. Die Regel sah aber für Mädchen wie für Söhne ärmerer Stände vergleichbare Arbeits-Lern-Verhältnisse im elterlichen Produktionshaushalt vor; wenn dieser die zusätzliche Kraft nicht tragen konnte, so hatte das Kind oft noch weit vor dem 10. Lebensjahr „seinen Ranzen zu packen“ und „in der Fremde sein Glück zu versuchen“¹²⁾.

1.1.1 Kindheit als Arbeitsverhältnis

Das vorliegende historische Material zeigt in aller Deutlichkeit, daß „Sozialisationsverhältnisse“ – wobei dieser Begriff als Synonym für die Formulierung „Kind-Erwachsenen-Verhältnisse“ verwendet sei – meist nicht primär Erziehungsverhältnisse waren, in vielen Fällen nicht einmal Versorgungsverhältnisse, gemessen an heutigen Standards.

„Mütterliche Fürsorge für das Kleinkind ist eine Erfindung der Moderne. In der traditionellen Gesellschaft waren die Mütter der Entwicklung und dem Wohlbefinden von weniger als zwei Jahre alten Kindern gegenüber gleichgültig.“¹³⁾

Auch die Beziehungen zwischen älteren Kindern, ab dem 6. Lebensjahr und Jugendlichen einerseits sowie Erwach-

senen andererseits sind für die meisten Phasen der europäischen Geschichte nur sehr verzerrend als Erziehungsverhältnisse zu charakterisieren. Will man sie auf einen Nenner bringen, was gleichfalls eine gewisse Übereinfachung der komplexen Relationenbündel bedeutete, dann wären sie als „Arbeitsverhältnisse“ zu charakterisieren. Bereits hier ist einschränkend hinzuzufügen, daß die jeweilige Klassenlage große Unterschiede stiftet; der Satz gilt jedenfalls für die große Mehrheit der Kinder in fast allen historischen Epochen. Die industrielle Kinderarbeit im 18. und 19. Jahrhundert sowie zu Beginn des 20. Jahrhunderts ist nur die sichtbarste, weil historisch späteste und intensivste Form der produktiven Beschäftigung von Kindern.

Kinder arbeiteten aber auch in Agrargesellschaften in aller Regel, etwa ab dem 4. bis 6. Lebensjahr (es sei denn, sie waren Kinder feudaler Familien): im elterlichen Betrieb oder Hof oder in fremden Dienstverhältnissen¹⁴⁾.

1817 verschickte der preußische Staatskanzler von Hardenberg einen Runderlaß an die einzelnen preußischen Verwaltungsbezirke mit einem verhältnismäßig detaillierten Fragenkatalog betreffend die Lage der arbeitenden Kinder:

„Sehr viele Fabrikarbeiten können von Kindern verrichtet werden, und die Unternehmer finden sehr ihre Rechnung dabei, die Kinder ihrer Arbeiter so früh als möglich dabei anzustellen. Den Arbeiterfamilien wird die Möglichkeit gegeben, mit sehr geringem Lohn für die Person zu bestehen, wenn auch die achtjährigen Kinder schon etwas erwerben, und Fabrikation wird dadurch im ganzen sehr viel wohlfeiler. Jedes Kind ist ein Band mehr, welches den Arbeiter an die Fabrik fesselt, und diese bei der Fabrik erzogenen Menschen werden durch die früheste Gewöhnung von ihr abhängig. Die Fabrikarbeiter heiraten in der Regel früh, weil ihre einförmige Lebensart sie zur Häuslichkeit führt und die Frau gemeinhin auch bei der Fabrik Arbeit findet, und sie vermehren sich schnell, weil die Kinder auch bald etwas erwerben können, folglich die Haushaltung wenig belästigen.“¹⁵⁾

In Beantwortung des Erlasses schickten in der Folgezeit die fünf preußischen Oberpräsidenten Hardenberg Berichte über teilweise sehr erschreckende Verhältnisse in der Kinderarbeit zu. 1819 fand eine Sitzung mit Vertretern der Berliner Regierung und einigen Berliner Fabrikanten statt. In dieser Sitzung versuchten die Fabrikanten zu beweisen, daß die Kinderarbeit den Kindern im großen und ganzen nicht schade. Unter anderem führten sie aus:

„Die Kinder in den Fabriken haben allerdings nur eine höchst einförmige, aber auch eine nur höchst leichte Beschäftigung... In den Wollspinnereien werden die Kinder teils zum Haspeln, teils zum Abnehmen der Wollocken von den Streich- und zum Anlegen derselben auf die Vorspinnmaschinen gebraucht. Die erstere

¹²⁾ Nicht selten wurde, wenn die Not besonders groß war, d. h. also im wesentlichen in den periodischen Agrarkrisen sowie in den häufigen Kriegen, dieser faktischen Vertreibung überzähliger Kinder von Haus und Hof dadurch vorgegriffen, daß Säuglinge oder Kleinkinder getötet oder ausgesetzt wurden. Noch um die Mitte des 19. Jahrhunderts wurden in Frankreich jedes Jahr etwa 33 000 Kinder ausgesetzt [Shorter E.: Die Geburt der Familie. Reinbek (Rowohlt) 1977, S. 202]; der Anteil der Ausgesetzten an den Lebendgeborenen betrug 1830 noch etwa 4% (a. a. O., S. 224). Für Österreich liegt unseres Wissens keine Inzidenzstatistik der Findelhäuser d. h. der Zahl der jährlich ausgesetzten Kinder vor, aber seit 1828 wurde zumindest eine Prävalenzstatistik, eine Erfassung aller jährlich verpflegten Findelkinder, geführt. Nach dieser Statistik [vgl. Bolognese-Leuchtenmüller B.: Bevölkerungsentwicklung und Berufsstruktur, Gesundheits- und Fürsorgewesen in Österreich 1750–1918. Wien (Verlag für Geschichte und Politik) 1978, S. 269] wurden 1828 in der Monarchie rund 25 000 Findelkinder gezählt; deren Zahl stieg über die Jahre verhältnismäßig kontinuierlich bis zum Jahre 1868 mit 52 000 Findelkindern an, danach begann sie allmählich abzusinken.

¹³⁾ Shorter E.: Die Geburt der Familie. Reinbek (Rowohlt) 1977, S. 196.

¹⁴⁾ Aries P.: Geschichte der Kindheit. München (Hanser) 1975. Übers. von: L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime. Paris (Plon) 1960. De Mause L. (Hrsg.): Hört ihr die Kinder weinen. Eine psychogenetische Geschichte der Kindheit. Frankfurt (Suhrkamp) 1977.

¹⁵⁾ Kuczynski J.: Die Geschichte der Lage der Arbeiter unter dem Kapitalismus. Bd. 8: Hardenbergs Umfrage über die Lage der Kinder in den Fabriken und andere Dokumente aus der Frühgeschichte der Lage der Arbeiter. Berlin (Akademie-Verlag) 1960, S. 23.

Beschäftigung ist zwar sitzend, aber sie gestattet Zwischenräume der Muße, sodaß aus dem Sitzen der physischen Ausbildung der Mädchen, welche das Geschäft des Spulens in der Regel verrichten, kein Hindernis erwächst. Die anderen Arbeiten werden stehend verrichtet, sie sind leicht, erfordern stete Bewegung des Körpers und wenn unter solchen Umständen auch zwölf Stunden des Tages darauf verwendet werden, so können sie jedoch keineswegs verderblich einwirken, da überdies für frische Luft in den Fabrikssälen gesorgt wird. Die Kinder bleiben also dabei gesund, und die Jungen sind imstande, mit voller Kraft sich einem anderen Handwerke zu widmen, wenn sie im 14. Jahre die Fabrikarbeit aufgeben. Die Mädchen aber, an regelmäßige und ausdauernde Beschäftigung gewöhnt, bilden einen ganz tüchtigen Stamm zu Dienstleuten für häusliche Verrichtungen.“¹⁶⁾

Diese Ausführungen mögen heute als zynisch erscheinen; nichtsdestoweniger taten sie ihre Wirkung. Erst als in einem Landwehrgeschäftsbericht 1828 auf militärische Nachteile der Fabrikarbeit aufmerksam gemacht wurde, reagierte die preußische Monarchie¹⁷⁾. Erhebungen der Wehrtüchtigkeit ergaben nämlich, daß zunehmend Jugendliche als wehruntüchtig ausgeschieden werden mußten, da sie durch frühe Kinderarbeit in wachsendem Maß physisch und psychisch geschädigt waren.

Es verging noch ein weiteres Jahrhundert, bis die Kinderarbeit allmählich zurückgedrängt wurde. So schrieb der österreichische Pädagoge Kanitz noch 1925: „Sehr arg ist es in manchen Gegenden Deutsch-Böhmens um die gewerbliche Kinderarbeit bestellt. Im Erzgebirge gibt es wenig Kinder, die acht Jahre alt sind und noch nicht klöppeln können. Man sagt, die Kinder können sich ja in der Schule ‚ausruhen‘. Am Abend klöppeln die Kleinen bis neun oder zehn Uhr, die Größeren bis elf Uhr. Nicht selten müssen Schulkinder eine Nacht durcharbeiten. 80 bis 90% der zwölfjährigen, 40 bis 50% der sechs- bis zehnjährigen Kinder müssen in den Dörfern des Erzgebirges arbeiten.“¹⁸⁾

Zu dieser Zeit war die Kinderarbeit in der österreichischen Industrie offiziell natürlich schon längst verboten. Es erübrigt sich auch, darauf hinzuweisen, daß auch während der frühindustriellen Phase, also der Blütezeit der Kinderarbeit, die Kinder neben ihrem zwölf- bis vierzehnstündigen Arbeitstag, der sechs Tage der Woche umfaßte, auch noch die Schule besuchen mußten, was meist in Arbeitspausen oder auf den Sonntag verlegt wurde. Dazu kam noch ein nicht geringes Maß an Hausarbeit.

Zum durchschnittlichen Alter der Kinder noch eine Angabe aus dem Jahr 1876: In Schlesien betrug nach Angabe der Fabrikinspektoren das Durchschnittsalter für die Aufnahme regelmäßiger Lohnarbeit als Glasarbeiter in Glashütten 10,8 Jahre. 12% der Arbeiter hatten die Arbeit mit sieben Jahren oder mit einem noch früheren Alter begonnen [errechnet nach Angaben bei Jouhy¹⁹⁾].

¹⁶⁾ Kuczynski J.: Die Geschichte der Lage der Arbeiter unter dem Kapitalismus, Bd. 8, Hardenbergs Umfrage über die Lage der Kinder in den Fabriken und andere Dokumente aus der Frühgeschichte der Lage der Arbeiter, Berlin 1960.

¹⁷⁾ Johansen E. M.: Betrogene Kinder. Eine Sozialgeschichte der Kindheit. Frankfurt (Fischer) 1978, S. 103.

¹⁸⁾ Kanitz O. F.: Das proletarische Kind in der bürgerlichen Gesellschaft. Jena (Urania Verlagsgesellschaft) 1927, S. 23.

¹⁹⁾ Jouhy E.: Das programmierte Ich. Frankfurt (Syndikat) 1976, S. 249.

1.1.2 Die Entwicklung der innerfamiliären Gefühlswelt und der privaten Vor- und Fürsorge gegenüber Kindern

Was die affektiv-emotionale Beziehung zwischen Kindern und Erwachsenen, insbesondere Eltern, betrifft, so herrscht unter Erziehern, wie gelegentlich auch unter Sozialwissenschaftlern noch immer der alte und zähleibige Mythos von „der guten alten Zeit“, in der glückliche Kinder in glücklichen Großfamilien von aufopferungs- und liebevollen Müttern und mit natürlicher, weil produktiver Autorität behafteten Vätern großgezogen wurden. An diesem Mythos ist so gut wie alles falsch. Die durchschnittlichen Menschen lebten bis zum 19. Jahrhundert in Mitteleuropa genausowenig in Großfamilien wie heute und noch weniger als heute in Mehr-Generationen-Familien²⁰⁾. Die „mittelalterliche Großfamilie“ ist ein ideologischer Wunschtraum; ihren realen Kern hat sie einzig darin, daß in der mittelalterlichen und frühneuzeitlichen Hausgemeinschaft häufig auch Nicht-Verwandte wie Dienstboten oder sogenannte „In-Leute“ lebten.

„Schlimm“ war die vormoderne Zeit jedenfalls für Kinder: Mehr als die Hälfte der Kinder, die zur Welt kamen, überlebte in der Regel ihre schwere Kindheit nicht; sie verstarben an Krankheiten, an Unfällen, an Gewalteinwirkungen, an Hunger sowie ganz allgemein an Mangel an Pflege, Fürsorge und Liebe²¹⁾. Überlebten sie, so mußten sie – für heutige Begriffe – schon von zarter Kindheit an arbeiten. Natürlich gab es große Klassen- und Standesunterschiede; hier ist von den Kindern der kleinen Bauern und Handwerker die Rede, für spätere Zeiten auch der Arbeiter. Doch auch in den höheren Schichten und Ständen begannen sich besondere Gefühle und Pflegebedürfnisse gegenüber Kindern erst sehr spät, im wesentlichen in den letzten drei Jahrhunderten, zu regen. Noch gegen Ende des 18. Jahrhunderts war beispielsweise, insbesondere in den höheren Ständen, die Sitte weitverbreitet, Kinder bald nach der Geburt aufs Land zu Lohnmägden zu geben, obwohl man wußte, daß die Lebensbedingungen bei den Ammen in der Regel für die Kinder weitaus schlechter und entsprechend die Säuglings- und Kindersterblichkeit sowie die Häufigkeit von Erkrankungen weitaus höher waren.

„... noch 1780 schätzte der Polizeichef von Paris, daß von 21 000 Babys, die jedes Jahr in dieser Stadt geboren wurden, 17 000 zur Säugamme auf das Land geschickt würden, 2 000 oder 3 000 in Kinderheime kämen, 700 zu Hause von Säugammen versorgt würden und nur 700 von ihren eigenen Müttern gestillt und großgezogen würden.“²¹⁾

Die Schichtverteilung dieser „Sozialisationspraxis“ charakterisiert Shorter²¹⁾ wie folgt:

„Der Unterschied zwischen den verschiedenen Ständen war erheblich. Nur beim Großbauerntum stillten die Frauen fast immer ihre Babys oder gaben ihnen die Flasche, das aber auch nur, weil sie in der sonst freigewordenen Zeit nicht genug verdient hätten, um eine

²⁰⁾ Mitterauer M., Sieder R.: Vom Patriarchat zur Partnerschaft. Zum Strukturwandel der Familie. München (Beck) 1977.

²¹⁾ De Mause L. (Hrsg.): Hört ihr die Kinder weinen. Eine psychogenetische Geschichte der Kindheit. Frankfurt (Suhrkamp) 1977. Shorter E.: Die Geburt der Familie. Reinbek (Rowohlt) 1977. Johansen E. M.: Betrogene Kinder. Eine Sozialgeschichte der Kindheit. Frankfurt (Fischer) 1978.

Amme zu bezahlen. Bei den anderen Ständen gaben die Frauen, deren Verdienst den Lohn der Amme deckte oder deren Männer die Kosten tragen konnten, ihre Kinder in großer Zahl nach auswärts in Kost und Logis. Arme Frauen in ländlichen Gebieten gaben z. B. ihre eigenen Kinder zu niedrigen Sätzen nach auswärts, um dafür einen besser bezahlten Säugling von anderswo zu sich zu nehmen. . . . Es ist bemerkenswert, daß die einzige Gruppe, die niemals ihre Kinder in großem Maßstab nach auswärts in Kost gab oder Säuglinge zu sich nahm, die Fabrikarbeiter waren, die Speerspitze der Modernen. Zwar benützten Frauen in Fabriken oft Tagesammen oder gaben ihren Kindern die Flasche, aber sie schickten sie nicht für längere Zeit fort.“

Die Sitte, Kleinkinder zu Lohnammen zu geben, ging erst gegen Ende des 18. und im 19. Jahrhundert, vielleicht auch unter dem Einfluß Rousseaus, zurück, in deutschsprachigen Ländern am spätesten. Gleichzeitig nahm allmählich das Interesse für Kinder und Kindererziehung zu, was sich an der Zunahme einschlägigen Schrifttums deutlich ablesen läßt ²²⁾.

Die Pflege verbesserte sich – auch aus ökonomischen und hygienischen Ursachen – und die Mütter, zumindest der niedrigeren Stände, wendeten zunehmend mehr Zeit für die Kinder auf. Auch das eigene Stillen der Kinder kam um die Wende zum 19. Jahrhundert wieder in Mode – anscheinend zuerst in England. Auch die Väter, insbesondere des Bürgertums, begannen sich lebhaft für die Erziehung ihrer Kinder zu interessieren, wenn auch anfangs mehr in der Theorie, wovon zahlreiche Erziehungsbriefe und -traktate zeugen ²²⁾. Noch für die achtziger Jahre des vorigen Jahrhunderts belegt eine englische Untersuchung ²³⁾: „In Haushalten der Mittelklasse, die sich keine eigenen ‚Nurseries‘ leisten konnten, kamen Kinder in viel stärkeren Kontakt mit ihren Müttern (als Kinder des Großbürgertums); aber die Trennung vom Vater war nahezu so vollkommen wie in größeren Haushalten.“

Entsprechend dieser globalen Entwicklung ist im 18. Jahrhundert auch ein Rückgang der Sterblichkeitsziffern für Säuglinge und Kleinkinder zu verzeichnen; dieser Trend setzt sich aber im 19. Jahrhundert nicht fort: „Ja, an manchen Orten stieg die Kindersterblichkeit sogar an. Welche Verbesserungen der mütterlichen Fürsorge damals auch stattgefunden haben mögen, die unheilvollen Folgen der Industrialisierung und Verstädterung waren stärker und hielten die Wahrscheinlichkeit, daß ein Baby in seinem ersten Lebensjahr starb, auf einem gleichbleibend hohen Niveau.“ ²⁴⁾

In der österreichisch-ungarischen Monarchie zeigten die Sterbefälle von Kleinkindern im 19. Jahrhundert bis etwa zum Jahr 1900 ein gleichbleibend hohes Niveau; von 1830 bis 1900 machten die Todesfälle von Kindern bis zu fünf Jahren regelmäßig um 50% aller alljährlichen Todesfälle aus – erst ab 1900 begann der Anteil der Kindersterblichkeit an der Gesamtsterblichkeit allmählich zu sinken,

betrug aber noch vor Ausbruch des Krieges 1913 40% ²⁵⁾. Doch sind pauschalierende Auffassungen über die Stagnation der Kindersterblichkeit im 19. Jahrhundert zu korrigieren; vielmehr bestehen krasse regionale und klassenspezifische Unterschiede.

Eine kenntnisreiche zeitgenössische Analyse ²⁶⁾ belegt z. B. große regionale Differenzen für die Monarchie um die Jahrhundertwende: So verstarben auf 100 lebendgeborene Knaben 23 in Neunkirchen im Alter von 0 bis 5 Jahren, aber 33 in Bruck an der Leitha, 39 im böhmischen Deutsch-Gabel und 44 im galizischen Jaworow ²⁶⁾. Drei Faktoren erklären diese regionalen Differenzen: der allgemeine Entwicklungsstand einer Region oder ihr Anteil an armen Bauern, bei industrialisierten Regionen der Anteil an schlecht verdienenden Arbeitern sowie drittens die Zahl von Findelkindern bzw. Findelanstalten in der Region, ein Faktor, der im Umland von Städten, in das die städtischen Findelkinder in der Regel gegeben wurden, die Kindersterblichkeit regelmäßig hinaufschnellen ließ.

Die Fortschritte, die im 19. Jahrhundert grundsätzlich durch Verbesserungen in der Nahrungsproduktion, in den hygienischen Verhältnissen und medizinischen Kenntnissen stattfanden, wurden also mehr als wettgemacht durch eine massenhafte Verelendung großer Bevölkerungsgruppen, insbesondere unter den Kleinbauern, den kleinen Handwerkern sowie im Industrieproletariat. Einsichtige und kritische Stimmen, die entsprechende Zusammenhänge aufzuzeigen versuchten und neue Strategien zu ihrer Lösung vorschlugen, verhallten weitgehend ungehört ²⁷⁾.

Trotz einer Reduktion der allgemeinen Sterblichkeit und der Kindersterblichkeit am Ende des 18. Jahrhunderts stagnierten also die Ziffern der Kindersterblichkeit im 19. Jahrhundert. Erst im 20. Jahrhundert waren drastische Rückgänge der Kindersterblichkeit zu verzeichnen.

Gerade jene sozialen und gefühlsmäßigen Innovationen, die die zentralen Charakteristiken der modernen Familie ausmachen, scheinen paradoxerweise, aber leicht erklärlich, zuerst in den niedrigeren Ständen, im Kleinbürgertum und insbesondere in der Arbeiterklasse, entwickelt worden zu sein. Mit *Shorter* ²⁸⁾ kann man die wesentliche Wandlung der Familie auf dem Weg in die Moderne etwas unscharf als „Erwärmung des familiären Binnenklimas“

²⁵⁾ Bolognese-Leuchtenmüller B.: Bevölkerungsentwicklung und Berufsstruktur, Gesundheits- und Fürsorgewesen in Österreich 1750–1918. Wien (Verlag für Geschichte und Politik) 1978, S. 94 ff., Tabellenteil.

²⁶⁾ Rosenfeld S.: Die Kindersterblichkeit in Österreich und ihr Verhältnis zur Säuglingssterblichkeit. Das österreichische Sanitätswesen, 28, 1916, Beiheft 8, Wien–Leipzig (Alfred Hölder).

²⁷⁾ Rudolf Virchow, der spätere Begründer der pathologischen Anatomie und einer der größten Mediziner des Jahrhunderts, schrieb 1849 in seinen „Mitteilungen über die in Oberschlesien herrschende Typhus-Epidemie“:

„Dieses Volk ahnte nicht, daß die geistige und materielle Verarmung, in welche man es hatte versinken lassen, zum großen Teil die Ursachen des Hungers und der Krankheit waren, und daß die ungünstigen Witterungsverhältnisse, welche das Mißraten seiner Ernten und die Erkrankung seiner Körper mitbedingt hatten, eine so schreckliche Not nicht erzeugt haben würden, wenn es frei, gebildet und wohlhabend gewesen wäre. Denn daran läßt sich jetzt nicht mehr zweifeln, daß eine solche epidemische Verbreitung des Typhus nur unter solchen Lebensverhältnissen, wie die Armut und Mangel an Kultur in Oberschlesien gesetzt hatten, möglich war. Man nehme diese Verhältnisse hinweg und ich bin überzeugt, daß der epidemische Typhus nicht wiederkehren würde.“

²⁸⁾ Shorter E.: Die Geburt der Familie. Reinbek (Rowohlt) 1977.

²²⁾ Aries P.: Geschichte der Kindheit. München (Hanser) 1975. Übers. von: L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime. Paris (Plon) 1960.

²³⁾ Thompson T.: A lost world of childhood. New Society, 22, 1972, 20 ff.

²⁴⁾ Shorter E.: Die Geburt der Familie. Reinbek (Rowohlt) 1977, S. 231 f.

bezeichnen. Der amerikanische Historiker bezieht sich mit dieser Formel im wesentlichen auf zwei Veränderungen: einerseits die sukzessive Ersetzung der herrschenden Regeln für Partnerwahl und Heirat, die traditionell im wesentlichen nach ökonomischen, ständischen und regionalen Gesichtspunkten erfolgten, durch die Institution der „romantischen Liebe“, andererseits die fortschreitende Auflösung der Arbeitsorganisation „Familie“ und ihre Ersetzung und Neuformierung durch die Institute der Häuslichkeit, der Privatheit und der bewußten Pflege und Erziehung des Kindes.

Die traditionelle Familie war durch einen ständigen Wechsel ihrer Mitglieder gekennzeichnet. Kinder starben oder gingen außer Haus, Väter oder Mütter starben bzw. heirateten ein zweites Mal, Gesinde und In-Leute wurden aufgenommen oder wieder entlassen. Diese Struktur ist, abgesehen von ihrer anders gelagerten Aufgabenorientierung, von sich aus nicht geeignet, jene emotionale Intimität zu erzeugen, die für die moderne Familie charakteristisch ist. Emotionale Intimität war auch für die kollektive Erbringung der notwendigen produktiven Leistungen nicht erforderlich. Sie wird erst von Bedeutung, wenn die Familie nicht mehr Produktions- und Versorgungseinheit ist, sondern Reproduktions- und Sozialisationsagentur, wenn also die Familie der emotionalen und physischen Wiederherstellung der gegenüber früher wesentlich feineren Arbeitsqualifikationen dient, und wenn sie weiters zur Herstellung dieser Qualifikationen in der jeweils neuen Generation fungieren soll. Das gegenüber der Agrargesellschaft veränderte Werbungs- und Heiratsverhalten ist hierfür eine der wesentlichen funktionalen Voraussetzungen²⁹⁾.

In der modernen Familie ist nun infolge jener Verringerung der Sterblichkeit, insbesondere der Kindersterblichkeit, sowie durch die Auslagerung der Produktionsfunktionen eine sich über viele Jahre erstreckende Konstanz der Zahl der Familienmitglieder und ihrer Beziehungen eingetreten. Über die Resultate dieses strukturellen Wandels vermerkt Mitterauer³⁰⁾: „Mit ziemlicher Sicherheit wird man annehmen dürfen, daß die zunehmende Dauerhaftigkeit gleichbleibender Familienkonstellationen jenen Wandlungsprozeß wesentlich gefördert hat, den man mit Stichworten wie Intimisierung, Emotionalisierung oder Sentimentalisierung des Familienlebens zu charakterisieren versucht. Der Beginn dieser Veränderung wird im allgemeinen im 18. Jahrhundert angesetzt. Durch ihn sind viele jener Wertmuster und Verhaltensweisen erst entstanden, die wir mit unserem heutigen Familienbegriff ganz selbstverständlich assoziieren. ... Die steigende Lebenserwartung verlängerte die Ehedauer. Die Entlastung der Partnerwahl von wirtschaftlichen Rücksichten ermöglichte in der Partnerbeziehung von vornherein mehr Emotionalität. Der Rückgang der Kindersterblichkeit bedingte mit der steigenden Hoffnung auf ein dauerhaftes Zusammenleben wohl schon dem Kleinkind gegenüber ein

höheres Maß an emotionaler Zuwendung. Solange fast jedes zweite Kind im Alter von wenigen Wochen oder Monaten verstarb, kann man wohl nicht mit ähnlich starken Bindungen seitens der Eltern rechnen. Dazu kam noch der Wandel des generativen Verhaltens, der ebenso im Rückgang der familienwirtschaftlich fundierten Erwerbsstruktur eine entscheidende Wurzel hat. Durch die Reduktion der Kinderzahl wurde die Tendenz zur Verringerung der Familiengröße verstärkt. Immer weniger Personen lebten auf immer längere Dauer im Familienverband zusammen. Daß es dadurch zu einer Vertiefung der personalen Beziehungen kam, steht wohl außer Zweifel.“

1.2 Kindererziehung und Sozialverhältnisse

In der historischen Entwicklung der Sozialisationsphänomene läßt sich, zumindest in Europa, eine enge Verknüpfung von Sozial- und Ideengeschichte konstatieren: die alltägliche wie theoretische Reflexion über den Gegenstand, sei diese nun in religiöse, philosophische oder wissenschaftliche Diskurse gefaßt, spiegelt in der Regel die Strukturen und Probleme wider, die den Gegenstand, die gesellschaftliche Sozialisationspraxis, jeweils kennzeichnen.

Der sozialstrukturelle Vorgang, der hier den Hintergrund für detailliertere Veränderungen im Erziehungs- und Ausbildungsbereich abgibt, ist die spätkapitalistische, bzw. was Osteuropa betrifft, staatssozialistische Entwicklung. Deren für diese Frage bedeutsames Resultat besteht im Zurückdrängen älterer Formen der Verteilung von Individuen auf gesellschaftliche Positionen und Klassen – insbesondere durch direkte Privilegien wie Kapitalvererbung oder auch deren Negationen – durch pädagogisch-meritokratische Verteilungsmechanismen. „Jedem nach seinen Schulleistungen“.

Diese Umstrukturierung der gesellschaftlichen Verteilungsmechanismen (bei weitgehender Beibehaltung der Verteilungsergebnisse und -ungleichheiten) führte in Verein mit realen wie vermeintlichen Bedarfslagen einer wachstumsorientierten Wirtschaft nach höheren Arbeitsqualifikationen zur bekannten quantitativen Expansion wie qualitativen Rekonstruktion aller Bildungssysteme, vom Kindergarten bis zur Hochschule³¹⁾.

Die neuen, in diesem Ausmaß bislang nicht propagierten Erziehungsziele heißen Intelligenz, kognitive Kompetenz, Kreativität, Leistungsmotivation, Selbständigkeit und Selbstverwirklichung, die mit entsprechenden Erziehungstechniken und pädagogischen Stilen, vornehmlich „weichen“ Techniken und nicht-direktiven Stilen, gefördert werden sollten, da man diese für effektiver hielt.

Die zumindest normativ geforderten Erziehungsziele und -techniken der sechziger und siebziger Jahre dieses Jahrhunderts differieren deutlich zu den Erziehungsauffassungen, die noch vor einem Jahrhundert, ja noch vor einigen Jahrzehnten verbreitet waren. Sie versuchen jene Merkmale in den zu sozialisierenden Personen und Gruppen zu fördern, die in den zunehmend meritokratischen Industriegesellschaften der Gegenwart, seien sie kapitalistischen oder sozialistischen Typs, gesellschaftlich

²⁹⁾ Die kausale Erklärung dieser veränderten Heiratsmuster hat natürlich eine andere Struktur: erst wenn die zukünftigen Ehepartner von den strategischen Anforderungen der Boden- und Besitzerhaltung bzw. -vermehrung entlastet sind, was insbesondere für die neuen industriellen Klassen der Arbeiter und Angestellten gilt, erst dann können emotionale Faktoren größere Bedeutung für die Eheschließung erlangen.

³⁰⁾ Mitterauer M., Sieder R.: Vom Patriarchat zur Partnerschaft. Zum Strukturwandel der Familie. München (Beck) 1977, S. 81.

³¹⁾ Falk G.: Funktionalistische und meritokratische Erklärungsansätze der Ungleichheit von Bildungs- und Lebenschancen. In: Machold, P. Posch, J. Thonhauser (Hrsg.): Österreichische Beiträge zur Bildungsforschung. Wien (IBE) 1978.

chen Erfolg versprechen oder zu versprechen scheinen, zumindest gemäß den herrschenden sozialisationstheoretischen Auffassungen in Wissenschaft, Erziehungspraxis und Alltag.

1.2.1 Entwicklung, Erziehung und Sozialisation: drei Modelle menschlichen Heranwachsens

Das **Entwicklungsmodell**, welches früher mit Präformations- oder Homunkuluslehren und heute mit genetischen Theoremen untermauert wird, sieht im menschlichen Sozialisationsprozeß im wesentlichen einen Entwicklungs- oder Reifungsvorgang, der von vorgegebenen Anlagen gesteuert wird und durch externe Ereignisse während der Reifungsperiode nur unwesentlich beeinflusst werden kann. Das Modell ist wie alle Paradigmata über soziale und biologische Gegenstände nicht im strengen Sinne falsch; zu seiner Stützung kann vielmehr auf eine große Zahl von Ereignissen und Tatsachen verwiesen werden, die mehr oder weniger korrekt als Reifungsvorgänge zu erklären sind: Per Analogie oder sogenannte Induktion wird dann auf eine Reihe von Sachverhalten und Ereignisverläufen geschlossen, die weniger gut erklärt sind ³²⁾.

Nichtsdestoweniger weiß man gerade auch aus der vergleichenden Verhaltensforschung über die erstaunliche Lernfähigkeit selbst niedrigerer Wirbeltierarten; darüber hinaus belegt die Embryologie und Entwicklungsforschung immer deutlicher den Einfluß von Umweltfaktoren auch für elementare somatische Differenzierungsvorgänge. Überdies weiß man auch aus der Ethnologie einiges über die vielfältigen Formen, in denen menschliches Leben und Zusammenleben ausdrückbar ist. Das Entwicklungsparadigma oder biogenetische Modell der Sozialisation stößt, zumindest bei komplexeren Leistungen und Zusammenhängen, bald an seine Grenzen.

Das **Erziehungsmodell** oder soziogenetische Paradigma betont komplementär zum Entwicklungsmodell die Bedeutung von Lehr-Lern-Verhältnissen oder Erziehungsverhältnissen für die Entwicklung psychosozialer Strukturen der Menschen und der Gesellschaften. In der radikalsten Ausprägung des Modells, wie sie insbesondere vom englischen Empirismus wie der französischen Aufklärungsphilosophie formuliert wurde, gilt das menschliche Neugeborene hinsichtlich seiner psychosozialen Strukturen als „tabula rasa“, die von mehr oder weniger kompetenten und konsequenten Erziehern auszufüllen ist. Dieses soziogenetische Modell legt also die zentralen Ursachen für stabile Merkmale und Fähigkeiten des Erwachsenen und damit ganzer Erwachsenengesellschaften in externe gesellschaftliche Instanzen, nämlich die Erzieher, seien diese die Eltern, die professionellen Pädagogen oder gelegentliche Lehrer. Der ganze Sozialisationsprozeß ist zumindest nach dem Ideal dieses Modells ein intentional gesteuerter, geplanter oder wenigstens planbarer ³³⁾.

³²⁾ Basaler Prüfbereich des Modells ist die somatische Entwicklung beim Menschen und bei anderen Spezies sowie die Entwicklung primärer Affekte und Handlungskompetenzen. Die medizinische und biologische Forschung hat in diesen Bereichen zahllose Zusammenhänge zwischen Genstrukturen, genetisch gesteuerten Entwicklungsprozessen und stabilen Merkmalen des ausgereiften Organismus nachgewiesen, die in den modernen Theorien der Genetik, Entwicklungsbiologie und vergleichenden Anatomie wie Physiologie kodifizierbar sind, sodaß der Schluß auf psychosoziale Merkmale und Vorgänge zumindest naheliegt.

³³⁾ Die gelegentlich gemachte Unterscheidung von „intentionaler“ und „funktionaler“ Erziehung hat den rationalistischen Charakter des Modells nicht durchbrechen können.

Auch dieses Modell kann mit vielfältiger Alltagsevidenz wie wissenschaftlicher Evidenz gestützt werden. Insbesondere die Prozesse der Übung von motorischen, sprachlichen und scholastischen Fertigkeiten, wie sie alltäglich im Familienkreis und in Arbeitsvollzügen ablaufen und in großen Bildungsinstitutionen organisierbar sind, liefern zentrale empirische Belege für dieses Modell. Seine Grenzen und seine Kritik erfährt das Modell einerseits durch das Entwicklungsparadigma und die unbestreitbaren Tatsachen der genetischen Steuerung (man vergleiche dazu die gegenwärtige Neuauflage der sogenannten Intelligenzdebatte), andererseits durch Fehlschläge groß angelegter gesellschaftlicher Versuche mit Erziehungsinnovationen.

Diese Fehlschläge pflegen meist von Entwicklungstheoretikern auf die Habenseite ihres Kontos gebucht zu werden: als Beweis dafür, daß Erziehung nur in sehr engem, biologisch gegebenem Rahmen erfolgen könne. Die Fehlschläge können aber auch zu einer andersgearteten Kritik und Revision des Erziehungsmodells Anlaß geben, die in der zeitgenössischen Sozialisationsforschung de facto vollzogen ist. Das Erziehungsmodell unterstellt nämlich, daß die wesentlichen Lernvorgänge, denen das Kind und der Jugendliche ausgesetzt sind, mit den beabsichtigten Lehrvorgängen und Erziehungsinhalten seiner Eltern und Lehrer korrespondieren, daß also das Kind im wesentlichen nur lernt, was es lernen soll, und daß die zentralen Fähigkeiten und Inhalte, die im Sozialisationsprozeß erworben werden, tatsächlich gelehrt werden.

Bereits ein flüchtiger Blick auf die Alltagserfahrung, die durch zahlreiche Untersuchungen erhärtet werden kann, zeigt aber, daß diese zwei meist versteckten Annahmen des Erziehungsmodells in keiner Weise haltbar sind. Beispielsweise entwickelt nahezu jedes Kind eine vollkommene Beherrschung der Sprache seiner Umwelt inklusive ihrer komplexen Grammatik, ohne daß diese „gelehrt“ werden würde. Die meisten Eltern wußten und wüßten nicht einmal, welche Sprachstrukturen das Kind im täglichen Umgang mit ihnen erwirbt. Andererseits weiß man heute, daß nur die Fähigkeit zum Spracherwerb angeboren ist, daß aber die jeweils konkreten grammatischen, semantischen und pragmatischen Strukturen erworben werden müssen, für jede Sprachgemeinschaft und jeden Soziolekt in anderen Formen. Schließlich wissen alle Eltern und Erzieher und beklagen es auch gelegentlich, daß Kinder und Jugendliche sehr viele Dinge lernen, die in keiner Weise pädagogisch beabsichtigt waren oder in expliziten Erziehungsprozessen gelehrt wurden.

In der Unterrichtsforschung der letzten Jahre wurde beispielsweise das Schlagwort vom „heimlichen Lehrplan“ kreiert, womit schulische Erziehungsinhalte gemeint sind, die im Unterricht vermittelt werden, aber nicht beabsichtigt, häufig sogar auch nicht erwünscht sind ³⁴⁾.

Solche verdeckten Erziehungsprozesse spielen in der familialen Sozialisation zweifellos noch eine viel größere Rolle, werden hier aber noch weit weniger eingesehen.

³⁴⁾ So kann, um ein modernes Beispiel zu geben, ein nichtautoritärer Erziehungsstil daraufhin angelegt sein, die Schüler zur Leistungsmotivation und zur Eigeninitiative anzuregen; die Schüler aber in dieser Unterrichtssituation vielleicht im wesentlichen lernen, daß Autoritäten wie Lehrer ihre Macht verschleiern, keine klaren Präferenzen haben, wenn sie etwa unterschiedlichste Vorschläge aus der Klasse belobigen (vgl. Zinnecker 1975).

Nicht nur im Zeitalter der Massenmedien ist es eine romantische Fiktion, anzunehmen, daß Kinder nur von Eltern und Erziehern lernten: spätestens ab dem 2. Lebensjahr ist das durchschnittliche Kind einst wie jetzt fortwährend in vielfältige Interaktionen mit anderen Erwachsenen und Kindern verstrickt, in denen es immer auch lernt. Darüber hinaus strukturieren die materiellen Bedingungen und die symbolische Umwelt, in die das Kind mit seiner Familie eingebettet ist, den Sozialisationsvorgang entscheidend. Schließlich ist bereits das Kleinkind ein aktiv Handelnder, der – bewußt oder unbewußt – seine Wahrnehmungs- und seine Lernprozesse zu steuern und zu selektieren imstande ist. In gewisser Hinsicht, ließe sich vergrößern, lernt das Kind nur, was es lernen will.

Das Grundmodell, das hier angesprochen ist, ist das Paradigma der modernen Sozialisationsforschung. Intendierte, geplante Erziehung ist nach diesem Denkmodell nur ein kleiner Teil der faktisch wirksamen Lern- und Sozialisationsvorgänge, denen jeder Mensch unterliegt. Darüber hinaus sind viele Erziehungsintentionen unwirksam, weil sie durch konkurrierende Einflüsse oder Absichten des Kindes neutralisiert werden, oder auch bloß, weil die eingesetzten Erziehungstechniken unwirksam waren. Weiters ist, wie es gerade die neuere Forschung im Gefolge von *Jean Piaget* nahelegt, eine komplexe Interaktion zwischen Entwicklungsprozessen und intendierten oder nicht-intendierten Lernprozessen zu erwarten: in bestimmten Phasen seiner Entwicklung scheint der Heranwachsende für ganz bestimmte Lerninhalte und Konstellationen ganz besonders empfänglich zu sein, in anderen nicht.

Dieses **Sozialisationsmodell** bildet die Realität menschlichen Heranwachsens zweifellos weit adäquater ab als die beiden älteren Paradigmata, und in der Tat hat es nicht nur zu zahllosen fruchtbaren Forschungen geführt, sondern auch die Erziehungspraxis der letzten Jahrzehnte in merklich positivem Sinn beeinflusst. Dennoch ist das Modell oder die Perspektive der Sozialisationsforschung, auch in ihren praktischen Auswirkungen, durch gewissermaßen zwei blinde Flecken überschattet, die in ihren Konsequenzen ein relativ klar umreißbares Defizit hervorbringen.

Der eine blinde Fleck, der insbesondere die amerikanische und die von ihr inspirierte westeuropäische Forschung kennzeichnet, bezeichnet die Ignoranz gegenüber der Geschichte der Sozialisation und der aus ihr ableitbaren Relativierung und gesellschaftstheoretischen Erklärung jeweils aktueller Sozialisationsziele und Sozialisationsbeziehungen. Daraus resultieren Tendenzen zur Absolutsetzung gegenwärtiger und gegenwärtig erwünschter Strukturen.

Der zweite blinde Fleck, der der Sozialisationsforschung vorzuhalten ist und welcher zunehmend auch von Kritikern aus den eigenen Reihen gesehen wird³⁵⁾ betrifft die Vernachlässigung nicht-intendierter und nicht-familiärer oder -schulischer Sozialisationsinflüsse.

1.2.2 Sozialstrukturelle und ideologische Verankerungen der pädagogischen Modelle

Diese drei Modelle menschlichen Heranwachsens sind nicht, wie es die Geistesgeschichtsschreibung gelegentlich

suggeriert, in interessen- und gesellschaftsfreien Räumen entworfen und propagiert, verworfen und bekämpft worden, sondern sind einerseits selbst Ausdruck der jeweiligen Sozialisationsverhältnisse, andererseits dienen sie nicht selten als Instrument, gelegentlich als Waffe für deren Aufrechterhaltung oder Umgestaltung, für die Aufrechterhaltung oder Umgestaltung ganzer Gesellschaftssysteme.

Das Entwicklungsmodell kann, unabhängig von seinem Wahrheitsgehalt, die ideologische und im weiteren Sinne sozialstrukturelle Funktion übernehmen, menschliche Sozialisationsverhältnisse und damit die Natur des Menschen wie der Gesellschaftsverhältnisse als weitgehend unveränderbar, als biologische, ontologische oder theologische Konstanten erscheinen zu lassen. Es eignet sich damit besonders zur Rechtfertigung jeweils herrschender Zustände und wird mit erhöhter Wahrscheinlichkeit von den jeweils herrschenden Gruppen und Klassen oder ihren Propagandisten vertreten werden, besonders dann, wenn diese sich durch aufsteigende Klassen oder Einflüsse aus fremden Gesellschaften bedroht fühlen³⁶⁾.

Auf der anderen Seite ist das Erziehungsmodell, da es die Abhängigkeit der Sozialisation von externen, gesellschaftlichen Absichten, Standards und Techniken betont, besonders geeignet zur Rechtfertigung von gesellschaftlichen Wandlungen, seien sie bereits im Gange oder seien sie als Reformen oder Revolutionen geplant. Entsprechend werden jene Gruppen und Klassen sich dieses Modells bevorzugt bedienen, die einen Wandel herbeizuführen wünschen oder die an den stattfindenden Wandel Hoffnungen ihres gesellschaftlichen Aufstiegs knüpfen³⁷⁾.

Diese idealtypischen Relationen zwischen Erziehungsphilosophie einerseits und sozialem Prozeß bzw. sozialer Lage einer Gruppe oder Klasse andererseits sind empirisch-historisch natürlich nur mit entsprechend erhöhten Wahrscheinlichkeiten zu erwarten, da verschiedene andere Faktoren die Relationen modifizieren können. Beispielsweise kann ein modifiziertes Entwicklungsmodell auch mit einem radikalen gesellschaftspolitischen Standpunkt verknüpft sein, etwa wenn aus dem Modell Aussagen über die „wahre Natur“ der Sozialisation abgeleitet werden und die davon abweichende gesellschaftliche Erziehungspraxis damit als Vergewaltigung derselben kritisierbar wird. Bei *Rousseau*, dessen Werk von mehreren Inkonsistenzen durchzogen ist, findet sich auch dieses Argument. Umgekehrt kann auch ein Erziehungsmodell, wenn es die traditionelle Erziehung thematisiert, zur Rechtfertigung des Bestehenden herangezogen werden, doch ist diese Variante in der Geschichte selten anzutreffen und in der Regel mit einem basalen Entwicklungsmodell verknüpft.

³⁶⁾ Ein besonders reines Beispiel für diesen Zusammenhang bietet die indische Karma-Dharma-Lehre, eine extreme Variante des Entwicklungsmodells, derzufolge die Pflichten und das Schicksal eines Menschen, sein Dharma, schon vor seiner Geburt, in seinem Karma weitgehend festgelegt sind. Mit dieser Lehre konnte das stabilste und extremste Klassensystem, das indische Kastensystem über zweieinhalbtausend Jahre erfolgreich legitimiert werden (vgl. etwa *Srinivas* 1952).

³⁷⁾ Das bereits erwähnte reinste Beispiel hierfür ist die französische und englische Aufklärungsphilosophie als Ausdruck des erstarkenden und sich emanzipierenden Bürgertums. Verwiesen sei nur auf die einflußreichen pädagogischen Schriften von *Rousseau*, *John Locke* oder *David Hume*; *Rousseau* beispielsweise wird von einer Reihe von Autoren mit einigem Recht als „Erfinder“ der Jugend bezeichnet.

³⁵⁾ *Danziger K.*: Sozialisation. Düsseldorf (Schwann) 1974.

Andererseits kann man auch die Geschichte einer gesellschaftlichen Konstellation wie einer sozialen Klasse betrachten und das mit ihr verknüpfte Schicksal ihrer Erziehungsphilosophien verfolgen. Die Sozialisationsphilosophie und -haltung des aufsteigenden Bürgertums im 18. Jahrhundert war einem teilweise radikalen Erziehungsmodell verpflichtet, welches in seinen faktischen Auswirkungen zu einer gewissen Revolutionierung aller Sozialisationsverhältnisse führen sollte. Mit der revolutionären oder allmählichen Machtübernahme durch das Bürgertum in den europäischen Gesellschaften an der Wende zum 19. Jahrhundert oder in diesem selbst veränderte sich auch seine dominante Erziehungsphilosophie, veränderten sich allmählich seine Erziehungspraktiken. Zumindest das Großbürgertum wandte sich, Hand in Hand mit den allmählich in diese Klassenfraktion einschmelzenden Adelsfamilien, verstärkt Entwicklungsmodellen zu. Die Erfolge der Schriften von *Darwin*, *Huxley*, *Spencer* oder *Galton* (letzterer über zwei Lehrer-Schüler-Verhältnisse, nämlich über *Pearson* und *Burt*, ein direkter wissenschaftlicher Vorfahre von *Hans Jürgen Eysenck*), können dies genauso exemplifizieren wie der besonders in Deutschland und Österreich um sich greifende biologisierende Rassismus, die psychiatrische Degenerationslehre oder die pädagogischen Schriften von Autoren wie *Spencer*, *Dilthey* oder *Nietzsche*. Generell nehmen Anzahl und Bedeutung entwicklungstheoretischer Schriften in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts, insbesondere gegen dessen Ende, zu, was für die meisten Staaten mit gewissen Restaurations- oder Rekonstruktionsprozessen, insbesondere aber mit der Konsolidierung des Bürgertums und des Kapitalismus verknüpfbar ist ³⁸⁾.

Wenn also gegen Ende des 19. Jahrhunderts wiederum das Entwicklungsmodell als zentrale pädagogische Philosophie an Raum und Einfluß gewann, so bedeutet dies aber nicht, daß damit die pädagogische, insbesondere schulische Praxis wiederum eingeschränkt oder dezimiert hätte werden können. Vielmehr erlebten gerade in den letzten Jahrzehnten dieses Jahrhunderts die Bildungsinstitutionen ein kräftiges Wachstum, das nicht zuletzt unter dem Druck industrieller Bedarfslagen nach einer Höherqualifikation der Arbeitskräfte, unter politischen Kalkülen nach einer relativen Befriedung der Arbeiterklassen durch selektive Aufstiegschancen und durch erhöhte individuelle Nachfragen nach mehr Bildung zustandekam.

In Preußen verdoppelte sich etwa die Zahl der Studierenden von 1870 bis 1890, in Österreich war im selben Zeitraum immerhin ein Wachstum um etwa 50% in den Studentenzahlen an österreichischen Hochschulen festzustellen ³⁹⁾. Die Zahl der preußischen Volksschüler vervierfachte sich von 1822 bis 1911 ⁴⁰⁾; in Österreich sind etwas geringere Wachstumsraten auch in diesem Sektor festzustellen. Nicht zuletzt dieses Wachstum, verschärft

durch die noch nicht überwundenen Auswirkungen der ökonomischen Krise von 1873 und durch Befürchtungen eines Privilegienabbaus bei den Studierenden einerseits, eine Radikalisierung der Studenten andererseits ließ um 1890 auch das heute wieder beliebte Schlagwort vom „Akademikerproletariat“ und der angeblichen Überproduktion von Bildung und Gebildeten sowie ihren vermeintlichen Gefahren aufkommen ⁴¹⁾.

Diese Privilegien-, um nicht zu sagen: Klassenkämpfe, die den Bildungssektor gegen Ende des 19. Jahrhunderts durchzogen, scheinen den Bedarf nach entwicklungstheoretischer Verankerung bildungspolitischer Maßnahmen nicht unwesentlich erhöht zu haben. Die strukturelle Analogie zur Gegenwart sei nur vermerkt: eine ökonomische Rezessionsphase mit entsprechend angespannten Staatsbudgets, aber einem kräftig wachsenden Bildungssektor und sich ständig erhöhenden Abiturientenquoten auf allen Bildungsstufen, verknüpft mit Befürchtungen und Ängsten aller differentiell privilegierter Gruppen vor einer sogenannten Inflation ihrer Qualifikationsklasse. Eine solche Situation scheint den leisen, gelegentlich auch lauten Ruf nach Entwicklungsmodellen mit ihrer vermeintlichen Absegnung eines konservativen Status quo, wie er derzeit von *Eysenck* bis *Lübbe* ausgestoßen wird, fast zwangsläufig hervorzurufen ⁴²⁾.

Doch geben diese wiederholten Neuauflagen von ideologischen Fassungen des Entwicklungsmodells, universalhistorisch gesehen, nur Rückzugsscharmützel in einem weltweiten Siegeszug der formalisierten und organisierten Bildung ab, die in den Geburtsstunden der bürgerlichen Gesellschaft im 17. und 18. Jahrhundert als wesentliches Instrument zur Gesellschaftstransformation erkannt und entworfen wurde, und die heute immer mehr zu einem der gesellschaftlichen Schlüsselmechanismen der Verteilung von Personen auf Positionen wird.

In der Spätphase der bürgerlichen Gesellschaft, in den beiden mittleren Vierteln des 20. Jahrhunderts, wird aber auch das Erziehungsmodell einer grundlegenden Transformation unterworfen: in Theorie wie Praxis entsteht das Sozialisationsmodell. Einfache ideologische Verankerungen sind bei diesem nicht so leicht festzumachen wie bei seinen Vorläufern, was nicht zuletzt für seinen höheren Realitätsgehalt spricht. Nichtsdestoweniger ist auch für das Sozialisationsmodell eine entsprechende sozialhistorische Einbettung nachzuweisen ⁴³⁾.

⁴¹⁾ 1890 erklärte etwa Wilhelm II. in einer preußischen Bildungskonferenz: „Die Schulen – ich will insbesondere von den Gymnasien sprechen – haben das Übermenschliche geleistet und haben meiner Ansicht nach eine allzu starke Überproduktion der Gebildeten zuwege gebracht, mehr wie die Nation vertragen kann, und mehr wie die Leute selbst vertragen können. Da ist das Wort, das vom Fürsten Bismarck herrührt, richtig, das Wort von dem Abiturientenproletariat, welches wir haben.“ (Titze 1973, S. 257.)

⁴²⁾ Eysenck H. J.: Die Ungleichheit des Menschen. München (List) 1975. Lübbe H.: Thesen über die Erziehung. Die Zeit, 30/1978, 46 f.

⁴³⁾ Das Sozialisationsmodell ist im wesentlichen US-amerikanischen Ursprungs; seine geistesgeschichtlichen Quellen sind die Psychoanalyse, der frühe Behaviourismus, der amerikanische Pragmatismus mit seiner Meadschen Variante des Interaktionismus sowie der gesellschaftstheoretische Strukturfunktionalismus in der soziologischen Variante der Durkheim-Schule und in der ethnologischen Variante der englischen Kulturanthropologie. Die praktischen Probleme, denen sich die Sozialisationsforschung bevorzugt widmete, betrafen Fragen der Säuglingspflege, Techniken der Kleinkindererziehung, Strukturen der organisierten Vorschulerziehung sowie primärsozialisatorische Ursachen unerwünschten Verhaltens, insbesondere von Lernstörungen und von Delinquenz.

³⁸⁾ Natürlich lassen sich für jede historische Phase und Tendenz immer auch Autoren und Bewegungen finden, die gewissermaßen gegen den Strom schwimmen. Und es darf auch nicht vergessen werden, daß im Verlauf der geistesgeschichtlichen und der sie steuernden sozialgeschichtlichen Entwicklung die propagierten Sozialisationsmodelle keine starren Konstanten darstellen, sondern selbst fortlaufenden Veränderungen unterworfen sind.

³⁹⁾ Titze H.: Die Politisierung der Erziehung. Frankfurt (Fischer Athenäum) 1973, S. 255. Fischer-Kowalski M.: Universität und Gesellschaft in Österreich. In: H. Fischer (Hrsg.): Das politische System Österreichs. 2. A. Wien (Europaverlag) 1977, S. 585.

⁴⁰⁾ Reble A.: Geschichte der Pädagogik. Stuttgart (Klett) 1959 (4. A.).

Sozialstrukturell gesehen ist das Sozialisationsmodell zweifellos ein mittelschichtspezifisches Modell, was seine Vertreter in Theorie und Praxis, was seine bevorzugten Inhalte und auch, was seine versteckten Normen und Werte betrifft.

Das Sozialisationsmodell erscheint als kongeniales Modell jener gesellschaftlichen Gruppen in relativ privilegierten Positionen, die ihre Privilegien nicht aus Grund-, Betriebs- oder Kapitalbesitz beziehen, noch aus außerordentlicher Tüchtigkeit und anderen charismatischen Eigenschaften, sondern aus relativ abstrakten Fähigkeiten und Kompetenzen, die ihnen aufgrund ihrer formalen Bildung und Ausbildung zugeschrieben werden. Das zeitgenössische Sozialisationsmodell betont in seiner normativen Selektivität genau jene Eigenschaften, die den idealtypischen Mittelschichtcharakter ausmachen: Es betont Planung, Rationalität, Intelligenz, Kreativität, Kommunikativität und sprachliche Fertigkeiten, es legt Nachdruck auf Leistungsmotivation, Affektkontrolle und Selbstbehauptungstendenzen, alles Eigenschaften, die von mittleren und höheren Beamten, Angestellten sowie Ärzten, Rechtsanwälten, Ingenieuren, Wissenschaftlern u. ä. erwartet werden.

Diese Eigenschaften gelten im Modell bei geeigneten Erziehungsstilen und Umweltbedingungen, zu denen nicht zuletzt Mittelschichtfamilien und höhere Schulen zählen, als sozialisierbar und weiter vervollkommenbar. Insofern hat das Sozialisationsmodell für die neuen Mittelschichten – analog dem älteren Erziehungsmodell für das aufstrebende Bürgertum – positive oder progressive ideologische Funktionen, als es den Weg in eine lichte Zukunft verheißt oder zu verheißten scheint. Das Sozialisationsmodell scheint nämlich, ähnlich wie Platons Utopie der vergesellschafteten Erziehung, konkrete Anweisungen, die in familiäre oder organisatorische Technologien übersetzbar sind, zu geben, wie zumindest der individuelle Aufstieg oder über Aggregationen auch der kollektive Aufstieg verwirklicht werden kann.

Neben dieser progressiven oder positiven Komponente hat das Sozialisationsmodell aber auch eine konservative oder negative ideologische Funktion: „negativ“ insofern, als diese Funktion nicht zur Erreichung bestimmter Positionen dient, sondern zur Abgrenzung von anderen Positionen, nämlich jenen der Arbeiter. Eines der wenigen Theoreme der Psychoanalyse, welches die Sozialisationsforschung nie in Frage stellte (viele andere theoretisch oft wesentlich bedeutsamere Einsichten Freuds wurden in der Sozialisationsforschung zumindest gelegentlich in Frage gestellt, gelegentlich auch schlicht verdrängt), war das Postulat vom Primat frühkindlicher Prägungen und Einflüsse. In der Sozialisationstheorie wurde dieses Postulat von der affektiv-sozialen Entwicklung auch auf die kognitive und Intelligenzentwicklung ausgedehnt⁴⁴⁾.

Da nun alle größeren Sozialisationsforschungen objektive Unterschiede in der Primärsozialisation zwischen Arbeiter- und Mittelschichten nachzuweisen versuchten⁴⁵⁾, Unter-

schiede, die mit den späteren manifesten Verhaltens- und Einstellungsmerkmalen ihrer Angehörigen kausal verknüpft wurden, ist offenbar ein zureichender Grund dafür gelegt, daß Positions- und Klassenunterschiede, Unterschiede in Einkommen, Lebenschancen und Lebensstilen zwischen Arbeitern und Gehaltsempfängern nicht auf Zufälligkeiten der Karriere, Ungleichheiten der Startchancen oder Verteilungen beruhten, sondern, ähnlich wie in biologischen oder theologischen Varianten des Entwicklungsmodells, auf scheinbar grundsätzlichen, ontologisierbaren Differenzen.

Nun bestehen zweifellos faktische Differenzen zwischen den Erziehungsstrategien beider Schichten, offenbar aber noch weit größere Differenzen zwischen den beiden Erziehungsphilosophien bzw. den Einstellungen zu Erziehungsfragen.

Es ist allerdings zu vermuten, daß die reale Basis dieser Differenzen weit schmaler ist, als es den populären Anschein hat, und daß ein Gutteil der Kompetenz- wie Verhaltensunterschiede zwischen Erwachsenen auf Selektionseffekte insbesondere im Schulkindalter und später zurückzuführen sind, die mit der Primärsozialisation nicht oder nur wenig korreliert sind. Zu vermuten ist überhaupt, und neuere Longitudinalstudien scheinen diese Vermutungen zu bestätigen⁴⁶⁾, daß in den letzten Jahrzehnten die Bedeutung der Primärsozialisation überschätzt wurde.

Zusammenfassend ist festzustellen, daß das Sozialisationsmodell wie vor ihm das Erziehungs- und das Entwicklungsmodell offensichtlich nicht die ganze Wahrheit des menschlichen Heranwachsens und der Beziehungen zwischen Erwachsenen, insbesondere Eltern und Erziehern, und Kindern wie Jugendlichen abbildet. Auch dieses Modell genauso wie seine beiden Vorläufer kann und muß in sozialstrukturellen und ideologischen Zusammenhängen gesehen werden.

Diese Zusammenhänge zeigen sich bereits bei den Versuchen zur Definition des zentralen Begriffes, bei den grundlegenden Auffassungen vom Gegenstand. „Sozialisation“ wird in den meisten soziologischen, psychologischen und pädagogischen Textbüchern wie praktischen Ratgebern als „Prozeß des Hineinwachsens in die Gesellschaft“ umschrieben. An dieser unscheinbaren Definition wird zu Recht gelegentlich kritisiert, daß sie nahezu inhaltsleer ist, da sie verschweigt, wie denn der Prozeß des „Hineinwachsens“ beschaffen sei. Die Definition ist aber inhaltsvoll genug, um einen grundlegenden Ethnozentrismus (um nicht zu sagen: „Imperialismus“) der ganzen Sozialisations- und Erziehungsperspektive auszudrücken. Im Sozialisationsprozeß „wachsen“ Säuglinge, Kleinkinder, Schulkinder und schließlich Jugendliche allmählich „in die Gesellschaft hinein“. In der organisch-räumlichen Metapher dieser Umschreibung verrät sich eine Haltung, die nach *De Mause*⁴⁷⁾ im Großteil der europäischen Geschichte für die Haltungen von Eltern und allgemein Erwachsenen gegenüber Kindern charakteristisch war:

⁴⁶⁾ Emmerich W.: Continuity and stability in early social development. *Child Development*, 35, 1964, S. 311–332. Kagan J.: The three faces of continuity in human development. In: D. A. Goslin (ed.): *Handbook of Socialization Theory and Research*. Chicago (Rand McNally) 1969. McClelland D. C., Constantian C. A., Regalado D., Stone C.: Erziehen heißt auch: Ungezogen sein lassen. *Psychologie Heute*, 5, 1978, Heft 9, S. 14–21.

⁴⁷⁾ De Mause L. (Hrsg.): *Hört ihr die Kinder weinen. Eine psychogenetische Geschichte der Kindheit*. Frankfurt (Suhrkamp) 1977.

⁴⁴⁾ Roth H. (Hg.): *Begabung und Lernen*. 9. A. Klett (Stuttgart) 1974.

⁴⁵⁾ Bronfenbrenner U.: *Socialization and Social Class through Time and Space*. In: E. E. Maccoby, T. M. Newcomb, E. Hartley: *Readings in Social Psychology*. 3rd ed. New York (Holt) 1958. Kohn M. L.: *Class and Conformity*. Homewood (The Dorsey Press) 1969.

Kinder, und in geringerem Maße Jugendliche, sind noch nicht „in der Gesellschaft“, sie sind – in unterschiedlichem Ausmaß – noch Außenstehende oder „Randgruppen“ bzw. „Randpersonen“. Gewissermaßen sind die Heranwachsenden unvollständige oder defekte Erwachsene, die je nach ihrem Randgruppenstatus, d. h. ihrem Alter, nur beschränkte Mitgliedschaftsrechte in der Gesellschaft haben. Die wesentliche implizite Definition von „der Gesellschaft“ folgt aus dieser Charakterisierung: Sie ist die Gesellschaft der Erwachsenen, gegebenenfalls auch der Alten.

Diese Auffassung, die als Erwachsenen-Ethnozentrismus zu kennzeichnen ist, ist für das heutige Alltagsdenken so selbstverständlich, daß erst ihre Überzeichnung ihre Problematik deutlich macht. Der zweifellos richtige Kern der Auffassung besteht darin, daß kein Mensch sein Leben lang Kind oder Jugendlicher bleibt, sondern daß er sich, sofern er lange genug lebt, zum Erwachsenen weiterentwickelt. Aber dasselbe gilt offensichtlich auch für den Erwachsenen: Auch er entwickelt sich, sofern er lange genug lebt, weiter zum Alten und schließlich zum Greis hin. Mit demselben Recht, mit dem man also Kinder wie Jugendliche als „unvollständige“ Erwachsene, als Personen, die erst „in die Erwachsenengesellschaft“ hineinwachsen, bezeichnet, könnte man auch „Erwachsene“ als „unvollständige Alte“ kennzeichnen, als Personen, die „erst in die Altengesellschaft hineinwachsen“. Eine solche Charakterisierung der Erwachsenen erscheint als absurd. Als nicht viel weniger absurd sollte auch die analoge Charakterisierung von Kindern und Jugendlichen erscheinen, wie sie auch, meist implizit, im Sozialisationsmodell vorherrschend ist.

Es geht hier nicht darum, abstrakte Rechte für Kinder oder Jugendliche zu fordern (vgl. zu diesen aber *Braunmühl et al.* 1976), sondern eine folgenreiche perspektivische Verzerrung zu korrigieren. Die Korrektur, die das Vergesellschaftungsmodell anbringt, besteht darin, den Sozialisationsprozeß nicht länger als organisches „Hineinwachsen“ in eine organische „Gesellschaft“ zu betrachten, sondern als ein Bündel struktureller Beziehungen zwischen zwei oder mehr Gruppen dieser Gesellschaft, nämlich den Altersgruppen.

Das Sozialisationsmodell konzentriert sich, wie oben ausgeführt, auf die Analyse intendierter wie nicht intendierter Erziehungseinflüsse. Damit vernachlässigt es die Frage nach Verhältnissen, die nicht primär erzieherischer Natur sind, und es verzerrt solche Verhältnisse, da nur mögliche erzieherische Auswirkungen ihres Bestehens ins Auge gefaßt werden. Gerade das vorliegende historische Material zeigt aber in aller Deutlichkeit, daß „Sozialisationsverhältnisse“ – wobei nun dieser bedeutungsgewandelte Begriff als Synonym für die Formulierung „Kind-Erwachsenen-Verhältnisse“ verwendet sei – meist nicht primär Erziehungsverhältnisse waren, in vielen Fällen nicht einmal Versorgungsverhältnisse, gemessen an heutigen Standards.

2 FAMILIE UND KIND

Zwei Drittel der österreichischen Bevölkerung leben in Familien mit Kindern; rund die Hälfte in Familien mit Kindern unter 15 Jahren (vgl. Abschnitt 2.2).

Dieses Kapitel ist der innerfamiliären Versorgung und Sozialisation von Kindern gewidmet. Eine solche Abgrenzung läßt sich in prozessualer Weise vornehmen: Alle jene Vorgänge, die mit dem Kind und rund um das Kind innerhalb der Familie ablaufen, wurden zum Thema. Eine solche Problemstellung wäre nun einer wissenschaftlichen Betrachtung angemessen, nicht aber einem Regierungsbericht, der sich dem Phänomen der innerfamiliären Versorgung von Kindern gleichsam von außen zu nähern hat: mit der Frage, welche gesellschaftlichen Leistungen vonnöten sind (und welche erbracht werden), um ein Heranwachsen der Kinder nach humanen Maßstäben und ihre Ausstattung mit jenen Fähigkeiten, die sie zur Bewältigung ihrer künftigen Realität als Erwachsene benötigen werden, zu gewährleisten. Daher wird hier auch die Abgrenzung dieses Kapitels nicht in prozessualer Weise erfolgen, sondern formal: Schwerpunkt ist jener Lebensabschnitt, in dem Kinder mehr als in jedem anderen der innerfamiliären Sozialisation anheimgestellt sind, nämlich die Periode von der Geburt bis zum Schulalter.

Daneben soll die Problematik der Abgrenzung zwischen familiären und gesellschaftlichen Einrichtungen sowie der innerfamiliären Rollenstruktur anhand der Programmatik von politischen Parteien und Interessenvertretungen umrissen werden (Abschnitt 1).

Es soll ferner die quantitativen Verhältnisse klarlegen: Wieviele Österreicher leben in Familien mit Kindern, mit wieviel Kindern, und in welcher Art familiärer Struktur? (Abschnitt 2).

Welche gesellschaftlichen Einrichtungen ergänzen die familiäre Betreuung von Kleinkindern? (Abschnitt 3).

Welche Beratung wird Eltern bei der Bewältigung ihrer betreuenden und erzieherischen Aufgaben geboten? (Abschnitt 4).

Was geschieht, wenn familiäre Einrichtungen zur Versorgung des Kleinkindes fehlen bzw. versagen? (Abschnitt 5).

2.1 Familiäre Erziehung in der Programmatik der politischen Parteien und Familienorganisationen Österreichs ⁴⁸⁾

Die Familie als wünschenswerte und unterstützungswürdige gesellschaftliche Einrichtung gehört zum Grundkonsens aller politischen Parteien. Darüber hinaus hat Familienpolitik in den letzten Jahren von vielen Seiten vermehrte Aufmerksamkeit erfahren. Dies ist durchaus ein internationales Phänomen. So finden z. B. im Rahmen des Europarates alle zwei Jahre Familienministerkonferenzen statt, deren letzte im Jahr 1977 sich mit dem Thema „Mobilisierung der Erziehungskräfte der Familie“ befaßte. Sie führt in ihrem Schlußkommuniqué folgendes aus:

⁴⁸⁾ Dieser Abschnitt beruht auf einer Sichtung der Programme der 4 wahlwerbenden Parteien sowie der beiden großen Familienorganisationen Österreichs, der „Kinderfreunde“ und des „Katholischen Familienverbandes Österreichs“. Ergänzend wurden Gespräche mit einer Reihe von Funktionären dieser Organisationen geführt.

Eine Sichtung der programmatischen Äußerungen der Interessenvertretungen der Arbeitnehmer und Arbeitgeber erbrachte bezüglich des hier behandelten Themas kaum Ergebnisse. Eine Übersicht über die Programme der Organisationen und Institutionen, in denen Äußerungen zu dieser Thematik enthalten sind, findet sich im bibliographischen Anhang.

„1. In allen Ländern werden der Bestand und die unersetzbare Rolle der Familie nicht in Zweifel gezogen. Auch die heutige Klein- oder Kernfamilie nimmt Aufgaben wahr, die nicht oder nur unvollkommen von anderen sozialen Gemeinschaften wahrgenommen werden können. Dies trifft insbesondere für die Erziehung der Kinder, vor allem in den ersten Lebensjahren, zu.“

2. Von den anwesenden Ministern wurde andererseits herausgestellt, daß die heutige Familie im Zusammenhang mit den bereits erwähnten gesellschaftlichen Veränderungen eine Fülle von Problemen, insbesondere bei der Erziehung der Kinder, zu bewältigen hat (...)

3. Aus diesem Grunde wurde von der Konferenz auch allgemein anerkannt, daß Staat und Gesellschaft der Familie helfen müssen, ihre vielfältigen Aufgaben zu erfüllen. Im Vordergrund standen dabei im Sinne des Konferenzthemas die Hilfen zur Stärkung der erzieherischen Kräfte der Familie. Alle Länder halten solche Hilfen für erforderlich, legen aber Wert auf die Feststellung, daß der Staat nicht das grundsätzliche Recht der Eltern auf Erziehung ihrer Kinder antasten darf. Diese Hilfen müssen mit anderen materiellen und sonstigen Hilfen für die Familie abgestimmt sein.“

In den programmatischen Erklärungen der österreichischen Parteien werden – auf Basis eines breiten Konsenses – einzelne Akzente unterschiedlich gesetzt.

So heißt es im neuen Parteiprogramm der SPÖ (1978):

„Für eine familien- und kinderfreundliche Gesellschaft: Die Sozialisten bekennen sich zur demokratischen, partnerschaftlichen Familie als Form dauernden Zusammenlebens, die bewußt die Erziehung der Kinder als ihre Aufgabe wahrnimmt und den einzelnen Familienmitgliedern Solidarität, Anteilnahme und Schutz bietet. Die Sozialisten anerkennen auch andere positive Formen des menschlichen Zusammenlebens. Die Familie hat insbesondere den Kindern Geborgenheit und Sicherheit zu gewährleisten. In ihr wird menschliches Verhalten geprägt. Sie wirkt als Brücke zur Gesellschaft.“ (Punkt 3.3.1)

Die ÖVP formuliert in ihrem letzten – Salzburger – Programm 1975 (S. 29):

„Die Familie hat auch in Zukunft unersetzliche Aufgaben zu erfüllen. Sie soll weiterhin erste und prägende Erziehungsgemeinschaft für das Kind sein. Die Familie soll den heranwachsenden Menschen Geborgenheit und Anerkennung bieten, eine ethische Orientierung, Gemeinschaftsbezogenheit und Erziehung zu demokratischer Verantwortung vermitteln.“

Die offizielle Stellungnahme der FPÖ zur Familie ist im „Freiheitlichen Manifest zur Gesellschaftspolitik“ 1973 niedergelegt (S. 16):

„Die Familie steht organisch zwischen Individuum und Gesellschaft. Werden Individuum oder Gesellschaft einseitig betont, (...) dann erfährt die Familie nur geringe Wertschätzung, in Wirklichkeit aber ist sie die wichtigste Gemeinschaft. Durch ihre Privat- und Intimsphäre bewirkt die Familie gegenüber den großen Apparaten der Massengesellschaft den Spannungsausgleich, der die geistig-seelische Gesunderhaltung des Menschen gewährleistet. Die Familie ermöglicht dem Menschen, in unmittelbarer Erfahrung die Bedeutung eines auf ideellen Werten beruhenden Zusammenlebens zu erfassen. Er erfährt und erlebt die grundlegende Rolle von Liebe und Wertschätzung, Rücksichtnahme und Hilfeleistung als notwendige Grundvoraussetzung für die Ausformung zwischenmenschlicher Beziehungen, die über materielle Nützlichkeitsbetrachtungen hinausgehen. Die Familie soll nicht nur Pflege- und Erziehungsstätte für das Kind sein, sondern auch das große Bewährungsfeld des Erwachsenen. Die Familie soll der ursprüngliche Kristallisationspunkt des Heimatgefühls sein. Hauptziel der Familienpolitik muß es sein, die Familie so zu stärken, daß sie ihre gesellschaftlichen Funktionen erfüllen kann.“

Die wenigsten direkten Stellungnahmen und Proklamationen zur Familie finden sich in den Programmen, Statuten und sonstigen Veröffentlichungen der KPÖ. Ansichten zur Familie werden, wenn, dann meist in direktem Kontext mit

verwandten Problemkreisen genannt, so etwa in Zusammenhang mit der Forderung nach mehr Kindergartenplätzen oder im Rahmen der Stellungnahmen zur Gleichberechtigung der Frauen.

Selbstverständlich beziehen insbesondere die Familien- bzw. Eltern-Organisationen ausführlich Stellung zur Einschätzung der Funktionen der Familie.

In „Für ein kinderfreundliches Österreich: Bericht über die Arbeit der Jahre 1974 und 1975 – anlässlich der Bundeskonferenz 1976“ (S. 19) erklären die Kinderfreunde:

„Als größte österreichische Eltern- und Familienorganisation fassen sie Familienpolitik als Gesellschaftspolitik auf. Sie wissen um den Funktionswandel der Familie und um die Aufgaben, die die Familie in der gegenwärtigen Situation zu erfüllen hat. Die Kindefreunde sind der Überzeugung, daß die Familie zu den Gruppen zählt, ohne die eine Gesellschaft nicht existieren kann, denn die Familie ist jene Gemeinschaft, in der dem Kind gesellschaftliche Grundwerte, Fähigkeiten und Fertigkeiten vermittelt werden müssen. Deswegen muß die Familienpolitik Voraussetzungen dafür schaffen, daß die Eltern ihrer Verpflichtung und Verantwortung nachkommen können.“

Im „Familienförderungsprogramm“ des Katholischen Familienverbandes 1972 (S. 4) wird als Ziel der Familienpolitik definiert: „... die Förderung der Familie als aufbauendes Element der Gesellschaft“ und fortgesetzt:

„Die Familie steht im Dienste der personalen Entfaltung aller ihrer Glieder, sowohl im Sinne der Entwicklung der Einzelperson als auch der Gesellschaft. Sie wirkt damit unersetzlich im Dienste des besseren Zusammenlebens innerhalb und zwischen den Generationen, sie ist in höchstem Maße geeignet, intensivste zwischenmenschliche Beziehungen grundzulegen und diese zu fördern. Die Familie stellt einen Ausgleich zu den Anforderungen der Arbeits- und politischen Welt dar und ist jener Lebensraum, der nach eigenen Vorstellungen gestaltet und erlebt werden kann. Sie ist somit Garant für die personale Freiheit, konkreter Ausdruck der Würde des Menschen.“

Konsens besteht dahingehend, daß die Familie bezüglich der Erziehung der Kinder außerordentlich wichtige Funktionen erfüllt – in den Stellungnahmen der ÖVP und des Katholischen Familienverbandes ist von „Unersetzlichkeit“ der Familie die Rede, während die SPÖ in ihrem neuen Parteiprogramm die Bedeutung der Familie betont, aber auch „andere positive Formen des menschlichen Zusammenlebens anerkennt.“

Deutlicher werden die Unterschiede allerdings, wenn man die programmatischen Äußerungen über die Art und Weise in Betracht zieht, in der die Familie ihren Aufgaben gegenüber den Kindern nachkommen soll. Zwar ist der Begriff „partnerschaftlich“ zum Gemeingut aller Organisationen geworden, doch wird darunter recht Verschiedenes verstanden.

Im neuen Parteiprogramm der SPÖ wird nach der Grundsatzklärung „Die Sozialisten bekennen sich zur demokratischen, partnerschaftlichen Familie ...“, genauer definiert (S. 10), was unter „partnerschaftlich“ gemeint ist:

„Für die Anerkennung von Hausarbeit und Kindererziehung als unentbehrliche Leistung für unsere Gesellschaft. Beide Eltern haben gegenüber ihren Kindern gleiche Rechte und Pflichten. Die Erziehung der Kinder und Haushaltsführung sind Aufgaben und Verpflichtungen von Mann und Frau. Die Verteilung der Aufgaben in der Familie nach partnerschaftlichen Grundsätzen ist ausschließlich persönliche Angelegenheit der Familienmitglieder. Voraussetzung für eine partnerschaftliche Familie ist ein demokratisches Familienbild und die Erziehung der Jugend zur Partnerschaft.“

Die Österreichischen Kinderfreunde, die in Fragen der Familienpolitik im grundsätzlichen Bereich mit der Parteipolitik der SPÖ (die sie gerade in diesen Fragen entscheidend mitbestimmen) konform gehen, plädieren in ihren neueren Publikationen für die partnerschaftliche Familie, ohne die Funktionsverteilung innerhalb der Familie näher zu präzisieren⁴⁹⁾.

Die Stellungnahmen der ÖVP schwanken in dieser Frage zwischen einer quantitativen und einer qualitativen, geschlechtsspezifischen Aufgabenverteilung innerhalb der Familie. So heißt es in „Das Österreich von morgen – Modell für eine bessere Welt. Diskussionsgrundlage für ein Grundsatzprogramm der ÖVP“ 1971: „Frau und Mann haben in der Familie bei natürlicher Aufgabenteilung gleiche Rechte und Pflichten.“ Wobei nicht erläutert wird, was unter „natürlich“ verstanden wird. 1975 werden im Lebensqualität-ÖVP-Plan 4 Bildung „Neue Modelle der gemeinschaftlichen Kindererziehung“ proklamiert: „Im Sinne einer partnerschaftlichen, gemeinsamen Verantwortung für die Kinder soll jeder Ehepartner die Möglichkeit haben, einer Teilzeitbeschäftigung nachzugehen, wobei sich die Partner bei der Betreuung der Kinder abwechseln und ergänzen können. Die Schaffung von Serviceeinrichtungen soll den Eltern die Möglichkeit geben, die Arbeit im Haushalt auf ein Minimum zu reduzieren, womit sie dann mehr Zeit gewinnen, sich intensiver den Kindern zu widmen.“

Im „Salzburger Programm“ der ÖVP von 1975 heißt es hingegen (S. 29):

„Die Dienste der Gesellschaft müssen so gestaltet sein, daß es der Frau mit Familienpflichten möglich ist, frei zu entscheiden, ob sie berufstätig sein will, oder nicht. Das bedeutet, daß einerseits die Erziehungsfunktion der Mutter von der Gesellschaft anerkannt werden muß und andererseits entsprechende Einrichtungen wie Kindergärten und Teilzeitbeschäftigungen in ausreichendem Maß vorhanden sein müssen.“

Hier ist also nur mehr von der Erziehungsfunktion der Mutter, nicht des Vaters, die Rede.

Auch die Kommunistische Partei Österreichs bekennt sich zur partnerschaftlichen Familie, konzentriert sich dann aber vor allem auf Forderungen nach gesellschaftlichen Einrichtungen, die die Familie von der Versorgung der Kinder entlasten (Ganztagskindergärten, warme Mahlzeit in der Schule u. a., vgl. z. B. das „Programm des Bundes demokratischer Frauen“ 1976).

Aus den durchaus nicht ganz einhelligen programmatischen Äußerungen der beiden Großparteien läßt sich darauf schließen, daß diese Fragen politisch noch nicht ganz abgeklärt und in Fluß sind: Oft zeichnen sich die Grenzfällen stärker innerhalb der politischen Organisationen zwischen deren männlichen und deren weiblichen Vertretern ab als zwischen den Organisationen. Am klarsten wird die Gleichheit von Mann und Frau in Rechten und Pflichten im sozialistischen Parteiprogramm zum Grundsatz erhoben, am wenigsten weitgehend sind wohl die Äußerungen des Salzburger Programms der ÖVP.

⁴⁹⁾ Der Bundessekretär der Kinderfreunde präziserte den Standpunkt der Organisation im Gespräch dahin gehend, daß die Aufgaben unter den Partnern nicht unbedingt geteilt werden, die Partner sich vielmehr gegenseitig ergänzen müßten. Auch das Kind solle Partner sein und ein gewisses Mitspracherecht zuerkannt bekommen in familienwichtigen Entscheidungen. Es könne dadurch eine Aufgabenteilung stattfinden, aus der aber keine unterschiedlichen Rechte abgeleitet werden dürften.

Zwar immer noch unter dem Begriff „partnerschaftlich“, aber inhaltlich doch klar von den programmatischen Erklärungen von SPÖ, ÖVP und KPÖ zu unterscheiden, stellen sich die einschlägigen Programmpunkte der FPÖ dar. Zwar bekennt sich auch die FPÖ zur gemeinsamen Verantwortung von Mann und Frau für die Familie, wobei jedoch der Frau eindeutig die Hauptverantwortung für die Kindererziehung zugeschrieben wird:

„Wir fordern in der Wirtschaft den Ausbau der Halbtagsarbeit für Ehefrauen und Mütter. Das Endziel unserer Sozialpolitik ist die Hebung des Einkommens des Familienerhalters zu einer Höhe, die einen Erwerbsberuf der Ehefrauen und Mütter nicht mehr notwendig macht. Besser, es geht der Wirtschaft ein halber Tag verloren, als der Familie ein ganzer.“ (Sozialpolitisches Grundsatzprogramm 1968 Punkt III. 3)

In kaum einem anderen Pogramm wird in dieser stringenten Form an den traditionellen Rollenvorstellungen festgehalten: der Mann als Familienerhalter, die Frau als Hausfrau und Mutter. Außerhäusliche Berufstätigkeit der Frau mit Kind wird ausschließlich als Mißstand oder notwendiges Übel betrachtet, ohne die Möglichkeit einer freiwilligen Entscheidung der Mutter zum außerhäuslichen Beruf in Betracht zu ziehen:

„Es ergibt sich eine ernste Problematik hauptsächlich durch die außerhäusliche Erwerbstätigkeit der Frau (...). Anzustreben wäre daher die Sicherung eines Familieneinkommens, das diese Erwerbstätigkeit entbehrlich macht. Kommt das Kind in den Kindergarten, soll es womöglich nur halbtags dort bleiben und die Mutter höchstens eine Teilzeitbeschäftigung übernehmen.“

Soweit der offizielle Standpunkt der FPÖ im „Freiheitliches Manifest zur Gesellschaftspolitik“, 1973. (S. 18)

Der Katholische Familienverband Österreichs bezieht nicht direkt Stellung zu Fragen der intrafamiliären Funktionsteilung: In der Dokumentation der „Salzburger Studententagung 1973: Ehe und Familie seit dem II. Vatikanischen Konzil“ wird festgestellt: „Wurde die vorindustrielle Großfamilie hauptsächlich durch patriarchalische Einstellung beherrscht, wurde sie jetzt von den partnerschaftlichen Beziehungen in den modernen Familien abgelöst. Mann und Frau haben in gleicher Weise Anteil an der familiären Autorität, die ja auf dem gegenseitigen Vertrauen und der gemeinsamen Verantwortung aufbaut.“

Somit erscheint der Begriff „partnerschaftlich“ hier reduziert auf ein Synonym für „moderne Ehe“, nicht jedoch als Beschreibung der Form der Aufgabenverteilung innerhalb der Familie.

Mehr Aufschluß über die Ansichten des Katholischen Familienverbandes Österreichs zu diesem Punkt ist aus den Ausführungen zum Kindergarten zu gewinnen. Dazu heißt es z. B. im „Familienförderungsprogramm“, März 1972, S. 6: („... weshalb zu fordern ist: ...“) „Ausbau des Kindergarten-netzes. Kindergärten sind nicht als Aufbewahrungsanstalten, sondern als Ergänzung der Erziehungsaufgabe zu verstehen und zu führen. Etwa ein Kindergartenbesuch durch 2 Jahre, stundenweise oder halbtags, vor Schulantritt, erscheint als Richtlinie gültig.“

Noch deutlicher formuliert die Salzburger Studententagung des Katholischen Familienverbandes Österreichs 1975: „Schließlich dürfen jene Notfälle nicht übersehen werden, die es selbst erziehungsfähigen und -willigen Müttern unmöglich machen, ihren Kindern häusliche Erziehung zukommen zu lassen. Für diese Fälle (...) sind, wenn sich

andere Lösungen (wie Nachbarschaftshilfe u. ä.) nicht anbieten, Kleinkindkrippen, Krabbelstuben zu schaffen. Parallel dazu muß eine besondere Hilfe und Betreuung dieser Mütter geschaffen werden. Für den Kindergarten selbst ergeben sich folgende Grundsätze: (...) Der Kindergarten ist grundsätzlich ein Halbtagskindergarten (bzw. ganztägig mit Mittagsunterbrechung, Kinder nehmen das Mittagessen zu Hause ein).“ Diese Vorstellungen und Grundsätze implizieren, daß die Mutter bis mindestens zum 6. Lebensjahr des Kindes maximal eine Halbtagsarbeit ausüben kann.

Damit sind die beiden Pole der in Österreich politisch vertretenen Auffassungen zu den Erziehungsaufgaben der Familie umrissen. Strittig sind dabei vor allem zwei Punkte:

Inwieweit gesellschaftliche Vorkehrungen zu treffen sind, die die Familie von Versorgungsaufgaben für die Kinder entlasten (eine Position, die von der SPÖ traditionellerweise bejaht wird), oder inwieweit dafür gesorgt werden soll, daß die Kinder möglichst lange und ausschließlich im Rahmen der Familie versorgt werden (eine Position, die von der FPÖ und dem Katholischen Familienverband Österreichs und in gewissen Teilbereichen von der ÖVP vertreten wird).

Eng in Zusammenhang damit steht der zweite Punkt: die Bestimmung der geschlechtsrollenspezifischen Erziehungsaufgaben. Auf der einen Seite nicht nur Gleichrangigkeit, sondern auch Gleichartigkeit der innerfamiliären Aufgaben, auf der anderen Seite qualitative geschlechtsspezifische Unterschiede mit der Zentrierung der alltäglichen Erziehungs- und Versorgungsfunktionen auf die Mutter.

2.2 Familien mit Kindern in der österreichischen Volkszählung

2.2.1 Begriffe und Typisierung

Die Familienstatistik der Volkszählung 1971 basiert auf dem Family-nucleus-Konzept der Konferenz Europäischer Statistiker der Vereinten Nationen. Eine Familie (Kernfamilie) bilden im gemeinsamen Haushalt lebende Ehepaare⁵⁰⁾ mit oder ohne Kinder sowie Elternteile mit Kindern. Als Kinder im Sinne der Familienstatistik gelten alle mit ihren Eltern im gemeinsamen Haushalt lebenden leiblichen, Stief- und Adoptivkinder, sofern sie ledig sind und selbst keine Kinder im Haushalt haben. Eine Familie bilden auch Großeltern mit ihren Enkelkindern, falls die Elterngeneration nicht im selben Haushalt wohnt.

Der Kind-Begriff gilt zunächst ohne Rücksicht auf Alter und Berufstätigkeit der Kinder. Für manche Fragestellungen ist es zweckmäßig, die „Kinder aller Altersstufen“ durch die Einführung von Altersgrenzen einzuschränken oder nur die nichtberufstätigen Kinder zu betrachten. Dabei reduziert sich auch die Zahl der Familien, in denen solche Kinder vorhanden sind.

In die Definition der Familie sind außerhalb des Haushaltes lebende Personen nicht einbezogen. Innerhalb des Haushaltes gilt das Konzept der Kernfamilie, die höchstens zwei Generationen umfaßt; so bildet z. B. ein Großelternpaar neben einer Kernfamilie im selben Haushalt eine eigene Familie.

⁵⁰⁾ Diesen gleichgestellt werden in der Statistik die sogenannten Lebensgemeinschaften. In der Gesamtzahl von 1 705 200 Ehepaaren sind 52 300 Lebensgemeinschaften enthalten.

Die Begriffsbestimmungen der Familienstatistik ermöglichen die Unterscheidung von drei hauptsächlichen Familientypen:

1. Vollständige Familien (Ehepaare mit mindestens einem Kind);
2. Unvollständige Familien (Elternteile mit mindestens einem Kind); dabei werden nach Merkmalen des vorhandenen Elternteils unterschieden: Väter mit Kind(ern), nichtledige und ledige Mütter mit Kind(ern);
3. Gattenfamilien (Ehepaare ohne Kinder), wobei es sich auch um Ehepaare handeln kann, deren Kinder den Haushalt bereits verlassen haben.

Die beiden erstgenannten Familientypen bestehen jeweils aus zwei Generationen und bilden zusammen die „Familien mit Kindern“.

2.2.2 Familien und Bevölkerung nach Haushalts- und Familientypen

Von den 1 929 700 Familien leben 1 503 100 oder 77,9% allein im Haushalt (Anhang, Tabelle 1). Bei den 236 700 Familien, die mit anderen Personen im Haushalt zusammenleben, sind diese Personen in 132 100 Fällen Eltern- oder Schwiegerelternanteile des Familienvorstandes. Die 189 200 Familien in Haushalten mit 2 und mehr Familien sind – mit wenigen Ausnahmen – jeweils miteinander verwandte Kernfamilien. In solchen Mehrfamilienhaushalten leben 7,5% der vollständigen Familien, aber 18,7% der unvollständigen Familien (Anhang, Tabelle 2); bei den ledigen Müttern beträgt dieser Anteil sogar 45%.

Von den 1 929 700 Familien sind 1 312 200 Familien mit Kindern, und zwar 1 087 800 vollständige und 224 500 unvollständige Familien. Unter diesen dominieren die Familien mit einer verwitweten oder geschiedenen Mutter als Familienvorstand (158 700). Daneben gibt es 41 700 Elternteil-Familien mit einer ledigen Mutter und 24 000 Väterfamilien.

Die familienzugehörige Bevölkerung umfaßt 6 250 600 Personen (Anhang, Tabelle 3); das sind 83,8% der Gesamtbevölkerung Österreichs. In den Familien mit Kindern leben 5 015 700 Personen oder 80,2% der familienzugehörigen Bevölkerung bzw. zwei Drittel (67,3%) der Gesamtbevölkerung. Von den 2 615 700 Kindern in Familien gehören 87,5% zu Familien, in denen zwei Elternteile vorhanden sind. Mit einer verwitweten oder geschiedenen Mutter leben 9,2% aller Kinder, mit einer ledigen Mutter 2,0%, mit einem alleinstehenden Vater 1,2%.

2.2.3 Familien und Kinder nach Zahl und Alter der Kinder

Mit Ausnahme der ledigen Mütter, die vor allem Kleinkinder zu betreuen haben, leben Elternteile überwiegend mit Kindern zusammen, die der Schulpflicht bereits entwachsen sind (Anhang, Tabelle 4). Von den unter 15-jährigen Kindern wachsen nur etwa 8% in unvollständigen Familien auf. Besonders deutlich wird dies bei der Typisierung der Familien nach dem Alter des jüngsten Kindes (Anhang, Tabelle 5). In 64,1% der Väterfamilien und in 63,0% der Familien mit einer verwitweten oder geschiedenen Mutter ist das jüngste Kind bereits älter als

15 Jahre. Hingegen ist dies nur in 24,8% aller Familien mit einer ledigen Mutter und in 22,7% aller vollständigen Familien der Fall.

Klammert man die Familien, in denen alle Kinder das 15. Lebensjahr bereits überschritten haben, als für die Sozialisationsthematik nicht sonderlich relevant aus, dann reduziert sich die Zahl der in Betracht kommenden Familien auf 939 700 (Anhang, Tabelle 6). Es verbleiben 840 900 vollständige und 98 800 unvollständige Familien mit mindestens einem Kind unter 15 Jahren; von den Elternteil-Familien haben 58 800 eine verwitwete oder geschiedene Mutter, 31 400 eine ledige Mutter und 8 600 einen alleinstehenden Vater als Familienvorstand. In den Familien mit mindestens einem Kind unter 15 Jahren leben insgesamt 3 905 200 Personen, das sind 62,5% der familienzugehörigen Bevölkerung bzw. 52,4% der Gesamtbevölkerung Österreichs. Die Zahl der Kinder in diesen Familien beträgt 2 124 600, davon sind 1 795 900 oder 84,5% noch nicht 15 Jahre alt. Die Prozentstruktur der Familien mit mindestens einem Kind unter 15 Jahren zeigt folgende Übersicht:

	Familien	Kinder insgesamt unter 15	
Ehepaare mit Kindern	89,5	91,8	92,1
Elternteile mit Kindern	10,5	8,2	7,9
Väter mit Kindern	0,9	0,8	0,7
Mütter mit Kindern	9,6	7,4	7,2
Nichtledige Mütter mit Kindern	6,3	5,5	5,1
Ledige Mütter mit Kindern	3,3	1,9	2,1

In Tabelle 6 (Anhang) ist neben der Verteilung der Familien nach der Kinderzahl auch die entsprechende Verteilung der in Familien lebenden Kinder angegeben, um zeigen zu können, wieviele Kinder als Einzelkinder aufwachsen und wieviele in Familien mit zwei, drei oder mindestens vier Kindern leben. In den Familien mit mindestens einem Kind unter 15 Jahren sind 14,7% aller Kinder das einzige Kind in der Familie; 30,3% aller Kinder leben in Familien mit zwei, 23,6% in Familien mit drei und 31,3% in Familien mit vier und mehr Kindern. Der Anteil der Einzelkinder beträgt in den vollständigen Familien mit mindestens einem Kind unter 15 Jahren 13,1%, in den Familien mit einer verwitweten oder geschiedenen Mutter 23,0%, in den wenigen Familien mit einem alleinstehenden Vater 28,6%, in den Familien mit einer ledigen Mutter hingegen 62,8%.

Da für die weitere Analyse (nach Gemeindegrößenklassen, Bildungsstand und sozio-ökonomischer Stellung der Eltern) eine tabellarische Aufarbeitung der Familiengröße nach dem Alter des jüngsten Kindes nicht durchgehend zur Verfügung steht, erfolgt nun eine Beschränkung auf die Kinder unter 15 Jahren. Diese machen, wie erwähnt, 84,5% aller Kinder in Familien mit mindestens einem Kind unter 15 Jahren aus. Bei gleicher Zahl der Familien ergibt sich durch die Ausklammerung der älteren Kinder eine Verschiebung hin zu den niedrigeren Kinderzahlen. Von den Kindern unter 15 Jahren in Familien ⁵¹⁾ sind 24,0% alleinige Kinder unter 15 Jahren, 33,1% leben in Familien mit zwei, 21,3% in Familien mit drei und 21,5% in

Familien mit vier und mehr Kindern unter 15 Jahren. In den vollständigen Familien sind 21,9% der Kinder unter 15 Jahren alleinige Kinder dieses Alters, in den Familien mit einer verwitweten oder geschiedenen Mutter 41,1%, in den Väterfamilien 47,3% und in den Familien mit einer ledigen Mutter 68,8%.

2.2.4 Stadt-Land-Unterschiede

Die Aufgliederung der Familien mit Kindern unter 15 Jahren nach Gemeindegrößenklassen (Anhang, Tabelle 7) demonstriert eindrucksvoll das bekannte Land-Stadt-Gefälle in den Kinderzahlen ⁵²⁾. Der Anteil der Einzelkinder beträgt in den Kleinstgemeinden bis 1 000 Einwohner nur 16,2%, steigt mit zunehmender Gemeindegröße auf 32,6% in den Großstädten ohne Wien und erreicht in der Millionenstadt 38,5%. Mit der Gemeindegröße nimmt auch der Anteil der Kinder in Zwei-Kinder-Familien (um 11,7 Prozentpunkte) zu, während der Anteil der Kinder in Drei-Kinder-Familien etwa in gleichem Ausmaß (9,6 Prozentpunkte) sinkt. Am größten sind die Unterschiede bei den Familien mit vier und mehr Kindern: in den Kleinstgemeinden leben 31,9% der Kinder in solchen Familien, in Wien lediglich 7,8%.

Geht man von den einzelnen Familiengrößen aus, so sieht man, daß jedes dritte Einzelkind in Wien oder einer anderen Großstadt aufwächst (143 900 von 431 200 Kindern). Von den 386 100 Kindern in Familien mit mindestens vier Kindern lebt hingegen nur jedes elfte (34 900) in einer Großstadt, 288 500 oder fast 75% leben in Gemeinden mit höchstens 5 000 Einwohnern – d. s. die Gemeinden mit über dem Bundesdurchschnitt liegender Familiengröße. Zu den Stadt-Land-Unterschieden trägt auch die Tatsache bei, daß der Anteil unvollständiger Familien an den Familien mit Kindern in den Gemeinden mit höchstens 20 000 Einwohnern 9 bis 10% beträgt, in den Mittelstädten 11,2%, in den Großstädten ohne Wien 14,4% und in der Bundeshauptstadt 13,0%.

2.2.5 Ausbildungsniveau der Eltern

Ebenfalls nicht überraschend ist das Hauptergebnis von Tabelle 8 (Anhang), in der die Familien nach der Kinderzahl und der höchsten abgeschlossenen Ausbildung der Eltern dargestellt sind: In den vollständigen Familien ist die Kinderzahl weitaus am größten, wenn die Eltern nur Pflichtschulbildung haben; demgegenüber sind die Unterschiede zwischen den übrigen Ausbildungsniveaus eher unbedeutend. Dies gilt für die Aufgliederung nach der höchsten abgeschlossenen Ausbildung sowohl des Mannes (durchschnittliche Kinderzahl der Pflichtschulabsolventen 2,18, ansonsten 1,71 bis 1,86) als auch der Frau (Pflichtschule 2,09, höhere Ausbildung 1,68 bis 1,74). Die größte Kinderzahl, nämlich im Durchschnitt 2,24, weisen jene Familien auf, in denen beide Eltern bloß Pflichtschulbildung besitzen; es folgen die Familien, in denen die Frau nur die Pflichtschule und der Mann eine Fachschule (1,97) oder eine Berufslehre (1,93) absolviert hat. In den unvollständigen Familien sind die Unterschiede in den Kinderzahlen nach dem Bildungsgrad des Familienvorstandes vergleichsweise gering, obgleich auch hier die Pflichtschulabsolventen für mehr Kinder zu sorgen haben.

⁵¹⁾ An dieser Stelle sei erwähnt, daß von der Gesamtbevölkerung unter 15 Jahren 98,5% als Kinder im Familienverband leben.

⁵²⁾ Im folgenden wird anstelle des Begriffes „Kinder unter 15 Jahren“ der Einfachheit halber das Wort „Kinder“ verwendet.

Eine Typisierung der Familien mit Kindern einschließlich der unvollständigen Familien nach dem Ausbildungsniveau der Eltern bzw. Elternteile ergibt folgendes Bild (abgeleitet aus Tabelle 8 im Anhang):

Ausbildung der Eltern	Familien insgesamt 1 000	Kinder insgesamt	Kinder in			
			Familien mit 1	2	3	Kindern 4 und mehr
Matura ¹⁾	107,5	183,5	53,4	75,5	35,9	18,6
Fachschule ²⁾	97,7	168,8	50,8	63,2	33,0	22,6
Lehre ³⁾	360,8	654,9	171,3	241,2	136,8	105,6
Pflicht- schule ⁴⁾	373,8	788,7	156,5	215,3	177,5	239,3
Zusammen	939,7	1 795,9	431,2	595,3	383,3	

¹⁾ Mindestens 1 Elternteil mit Matura.

²⁾ Mindestens 1 Elternteil mit Fachschule, aber keine höhere Ausbildung.

³⁾ Mindestens 1 Elternteil mit Berufslehre, aber keine weiterführende Ausbildung.

⁴⁾ Eltern haben (Elternteil hat) nur Pflichtschule.

Von den 1 795 900 Kindern wachsen 788 700 (43,9%) in Familien auf, in denen beide Elternteile oder der eine vorhandene Elternteil (in unvollständigen Familien) nur Pflichtschulbildung hat. Von den 386 100 Kindern in Familien mit vier und mehr Kindern haben sogar 239 300 (62,0%) Eltern, die nur die Pflichtschule absolviert haben. eine weitere große Gruppe bilden die 654 900 Kinder (36,5%), deren Eltern eine Berufslehre absolviert haben (bei Ehepaaren kann ein Elternteil auch bloß Pflichtschulbildung besitzen).

In Familien, in denen kein Elternteil eine weiterführende Schule abgeschlossen hat, leben somit 80,4% aller Kinder, und zwar 76,0% der Einzelkinder, 76,7% der Kinder von Zwei-Kinder-Familien, 82,0% der Kinder von Drei-Kinder-Familien und 89,3% der Kinder von kinderreicheren Familien. Etwa jedes zehnte Kind wächst in einer Familie auf, in der mindestens ein Elternteil (oder der eine vorhandene Elternteil) die Hochschulreife erworben hat;

es handelt sich um 183 500 Kinder oder 10,2% der Gesamtzahl. Bei Eltern mit Matura leben 12,4% der Einzelkinder, 12,7% der Kinder von Zwei-Kinder-Familien, 9,4% der Kinder von Drei-Kinder-Familien, aber nur 4,8% der Kinder mit vier und mehr Kindern unter 15 Jahren.

2.2.6 Sozio-ökonomische Stellung der Eltern

Die Daten der Tabelle 9 (Anhang) bestätigen die aus Fertilitätserhebungen ⁵³⁾ gewonnenen Erkenntnisse über sozio-ökonomische Differenzierung, allerdings nur bis zu einem gewissen Grad, da die Familienstatistik nicht auf die Erfassung der Geburten einer Frau abgestellt ist. Bei den Ehepaaren mit Kindern sind jedoch die weit überdurchschnittlichen Kinderzahlen der Landwirte und Landarbeiter klar ersichtlich, ebenso die niedrigen und mit dem Qualifikationsniveau U-förmig differenzierten Kinderzahlen der Angestellten und Beamten, weiters auch die geringere Familiengröße der Facharbeiter im Vergleich zu den Angelernten und Hilfsarbeitern. Schließlich zeigt sich die deutlich höhere Kinderzahl in Familien mit nichtberufstätiger Ehefrau, wobei – ebenfalls nicht überraschend – der Unterschied in der Kinderzahl zwischen berufstätigen und nichtberufstätigen Frauen bei den Landwirten 0,09, bei den übrigen Selbständigen 0,23, bei den Unselbständigen aber 0,35 bis 0,47 Kinder pro Familie beträgt.

Die Erwerbsquote (Prozentanteile der berufstätigen Ehefrauen in vollständigen Familien bzw. der berufstätigen Familienvorstände in unvollständigen Familien) variiert sowohl nach der sozio-ökonomischen Stellung als auch nach der Kinderzahl. Eine Ausnahme bilden nur die Landwirte und die alleinstehenden Väter:

⁵³⁾ Geburtenstatistische Ergebnisse des Mikrozensus 1971, in: Statistische Nachrichten, Hefte 3–5/1976. Kinderzahl und Kinderwunsch in Österreich. Ergebnisse des Mikrozensus Juni 1976, in: Statistische Nachrichten, Hefte 4–7/1978.

Sozio-ökonomische Stellung des Familienvorstandes	Familien insgesamt	Familien mit ... Kindern			
		1	2	3	4 und mehr
Ehepaare mit Kindern					
Insgesamt	39,2	46,6	34,7	32,1	32,9
Landwirt	73,7	74,8	74,2	74,0	71,3
Insgesamt ohne Landwirte	35,1	44,4	30,5	24,3	20,9
Selbständiger Nichtlandwirt	47,3	52,6	46,4	41,7	35,2
– Hochschule	23,5	31,6	19,3	12,4	11,0
Angestellter, – Höhere Schule	30,7	40,3	23,9	16,4	13,6
Beamter mit – Fachschule	31,1	41,7	23,5	15,8	10,3
– Pflichtschule	34,3	45,0	27,6	19,8	16,1
Facharbeiter	35,4	47,2	28,7	20,9	17,4
Angelernter, Hilfsarbeiter	35,4	45,6	33,0	26,7	22,5
Land- und Forstarbeiter	28,0	36,2	27,3	24,0	20,4
Nichtberufstätiger	27,8	28,6	28,5	23,1	20,4
Elternteile mit Kindern					
Väter mit Kindern	88,9	87,3	92,4	93,3	91,6
Mütter mit Kindern	69,4	73,8	64,0	51,6	41,1

Von allen Kindern in vollständigen Familien haben 600 300 (36,3%) eine berufstätige Mutter. In unvollständigen Familien leben 83 900 Kinder berufstätiger Mütter (64,8% der Kinder in Mutterfamilien) und 11 300 Kinder berufstätiger Väter (90,0% der Kinder in Vaterfamilien). Somit ist bei insgesamt 695 500 oder 38,7% aller Kinder die Mutter oder der eine vorhandene Elternteil berufstätig. In Ein-Kind-Familien ist die Erwerbsbeteiligung dieser Personen mit 51,1% wesentlich höher als in Familien mit zwei (36,8%), drei (33,2%) und mindestens vier Kindern

(33,3%). Die relativ hohe Mütterberufstätigkeit in kinderreichen Familien kommt allerdings dadurch zustande, daß etwa jede zweite berufstätige Mutter die Gattin eines Landwirtes ist. Ansonsten sind in den vollständigen Familien mit vier und mehr Kindern 20,9% der Mütter berufstätig.

Die soziale Herkunft der Kinder aus vollständigen Familien nach der Stellung des Vaters zeigt folgendes Bild:

Tabelle 1

Sozio-ökonomische Stellung des Familienvorstandes	Kinder insgesamt	Kinder in Familien mit ... Kindern			
		1	2	3	4 und mehr
Landwirt	13,7	7,2	9,6	15,7	24,3
Selbständiger Nichtlandwirt	8,8	8,5	9,5	9,5	7,3
– Hochschule	2,6	2,9	3,3	2,6	1,3
Angestellter, – Höhere Schule	4,8	6,2	6,1	4,2	2,0
Beamter mit – Fachschule	2,6	3,5	3,2	2,3	1,2
– Pflichtschule	20,4	24,9	23,4	18,8	13,1
Facharbeiter	17,4	19,6	18,8	16,7	13,7
Angelernter, Hilfsarbeiter	25,3	20,8	22,8	26,7	32,0
Land- und Forstarbeiter	1,8	1,0	1,3	1,9	3,0
Nichtberufstätiger	2,6	5,4	2,0	1,5	2,6

Die zahlenmäßig stärkste Schicht bilden die Angelernten und Hilfsarbeiter. Von den Einzelkindern stammen jedoch die meisten von Angestellten und Beamten mit Pflichtschulbildung ab. Die sozio-ökonomische Struktur der Zwei-Kinder-Familien ähnelt noch weitgehend jener der Ein-Kind-Familien. Mit steigender Familiengröße wächst der Anteil der Kinder von Landwirten, Angelernten und Hilfsarbeitern sowie Land- und Forstarbeitern. Mit 59,3% ist der Anteil dieser drei Sozialgruppen bei den Kindern aus Familien mit mindestens vier Kindern doppelt so groß wie bei den Einzelkindern (29,0%).

2.3 Familienergänzende Einrichtungen im vorschulischen Bereich

Die Entstehung familienergänzender Einrichtungen für Kinder im Vorschulalter steht historisch im Kontext mit der Integration der Frauen in die außerhäusliche Berufstätigkeit. Diese ist allerdings heute nicht mehr der alleinige konstituierende Faktor für den Bedarf an familienergänzenden Einrichtungen, wenngleich er noch immer von erheblicher Bedeutung ist. Rund 30% der verheirateten Frauen mit Kindern im Vorschulalter sind berufstätig, 22% ganztags, 8% halbtags⁵⁴⁾.

Ein großer Teil der Mütter von Kindern in den familienergänzenden Einrichtungen ist berufstätig, wobei bei den Einrichtungen für Kleinkinder der Berufstätigkeit der Mutter eine deutlich größere Bedeutung zukommt als bei den Kindergärten.

1977/78 betrug der Anteil der berufstätigen Mütter von Kindern in ...

Säuglingskrippen	86%
Kleinkinderkrippen	82%
Kindergärten	38%

Quelle: Die Kindergärten, Hrsg. vom Österreichischen Statistischen Zentralamt, 1977/78.

⁵⁴⁾ Mikrozensus-Sondererhebung zur Familie, Juni 1973.

Die Situation im Bereich der familienergänzenden Einrichtungen für Kinder im Vorschulalter ist gegenwärtig vor allem durch zwei Tatbestände gekennzeichnet: Einerseits Dominanz der familiären Erziehung bei den Kleinkindern sowie andererseits erhebliche Ausweitung der Kindergartenerziehung verbunden mit einer Funktionserweiterung dieser Einrichtung, vor allem in Richtung Vorschulerziehung⁵⁵⁾.

Hinsichtlich der Erziehung der Kleinkinder besteht weitgehend ein Konsens, daß unter normalen familiären Bedingungen in der Familie die optimalen Erziehungsvoraussetzungen gegeben sind, vor allem, da das „Kleinkind bis zum vollendeten dritten Lebensjahr der Betreuung durch eine Dauerpflegetperson bedarf, wenn es nicht in seiner Entwicklung geschädigt werden soll“⁵⁶⁾. „Da das Kind erst etwa ab dem vollendeten dritten Lebensjahr imstande ist, ohne Beeinträchtigung seiner Entwicklung ein paar Stunden des Tages außerhalb der Familie zu verbringen, ist man in Österreich zunächst bestrebt, für Kinder im Vorschulalter die familiäre Situation zu erhalten.“⁵⁷⁾

Wo hinsichtlich der familiären Erziehung Probleme gesehen werden, wird versucht, diesen durch eine entsprechende Information und Beratung der Eltern gerecht zu werden. Der Bildungsbericht des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst stellt dazu fest:

„Die geänderten gesellschaftlichen Verhältnisse und der damit verbundene Strukturwandel der Familie bringen es aber mit sich, daß Väter und Mütter heute in ihrer Bildungs- und Erziehungsarbeit nicht selten überfordert sind, daß sie an ihrer Erziehungsfähigkeit zweifeln und

⁵⁵⁾ Vgl. z. B.: Bundeskanzleramt, Bericht über die Situation der Frau in Österreich, Bildungssituation und Bildungschancen der Frau, Abschnitt 3 Vorschulerziehung, S. 21 ff., Wien 1975. Bundesministerium für Unterricht und Kunst, Bildungsbericht 1975, Wien 1975, S. 35 ff.

⁵⁶⁾ Bundeskanzleramt, a. a. O., S. 22.

⁵⁷⁾ Bundesministerium für Unterricht und Kunst, a. a. O., S. 35.

dadurch verunsichert werden. Tatsächlich werden aus Mangel an Information und systematischer Vorbereitung auf die Elternschaft und die damit verbundenen Erziehungsaufgaben schon durch eine falsche Früherziehung in den Kindern manche Fehlentwicklungen grundgelegt. Dieser Ausfall macht Einrichtungen der Elternbildung zur Intensivierung der Erziehungsfähigkeit der Eltern erforderlich.“⁵⁷⁾

Die Bedeutung der familiären Erziehung bei den Kleinkindern kommt in den Ergebnissen der Mikrozensus-Sondererhebung zur Familie (1973) zum Ausdruck.

Tabelle 2: Beaufsichtigung der Vorschulkinder von null bis zwei Jahren

vormittags	in %
zu Hause, mit Beaufsichtigung	90,7
zu Hause, ohne Beaufsichtigung	0,2
Krabbelstube	1,9
bei Nachbarn	0,3
bei Verwandten, Bekannten	4,3
keine Angabe	2,7
nachmittags	
zu Hause, mit Beaufsichtigung	92,2
zu Hause, ohne Beaufsichtigung	0,3
Krabbelstube	1,1
bei Nachbarn	0,2
bei Verwandten, Bekannten	3,6
keine Angabe	2,7
Insgesamt	100,0
	(N = 139 400)

Quelle: Mikrozensus-Sondererhebung zur Familie, Juni 1973.

⁵⁷⁾ Bundesministerium für Unterricht und Kunst, a. a. O., S. 35.

Laut Mikrozensus-Sondererhebung ist im gesamten Vorschulalter die Mutter die entscheidende Bezugsperson, allerdings in Abhängigkeit von der Berufstätigkeit der Mutter.

Entsprechende Maßnahmen zielen darauf, die familiäre Erziehung der Kleinkinder zu erhalten und zu unterstützen. Hier ist vor allem der Anspruch berufstätiger Mütter auf Karenzurlaub und Karenzurlaubsgeld zu nennen. Ein Großteil der berufstätigen Mütter nimmt nach Ablauf der Mutterschutzfrist für die Zeit bis zu einem Jahr nach der Geburt des Kindes den bezahlten Karenzurlaub in Anspruch. Im Jahre 1976 bezogen durchschnittlich 31 000 Mütter Karenzurlaubsgeld in der Höhe von 1,3 Milliarden Schilling. Der durchschnittliche Bezug betrug 3 000 S⁵⁸⁾.

Seit Mitte 1976 kann – aufgrund einer Neuregelung – in Erweiterung des Karenzurlaubs – alleinstehenden Müttern, die keinen Pflegeplatz für ihr Kind haben, eine Sonderunterstützung bis zum dritten Lebensjahr des Kindes gewährt werden.

2.3.1 Familienergänzende Einrichtungen für Kinder bis zum dritten Lebensjahr

„Kinderkrippen und Krabbelstuben werden üblicherweise nicht als eine Einrichtung verstanden, die den Kleinkindern optimale Erziehungsvoraussetzungen schaffen soll, sondern als Notlösung für Mütter, die ihre Kleinkinder wegen

⁵⁸⁾ Bundesministerium für soziale Verwaltung, Sektion III, Programmbudget 1978, IX, S. 13.

Tabelle 3: Betreuung der Vorschulkinder nach Ausmaß der Berufstätigkeit der Mutter in ausgewählten Kategorien

	ganztags	halbtags	Berufstätigkeit der Mutter nicht berufstätig	insgesamt
SPIELEN				
	in %			
vorwiegend, häufiger Vater	5	3	2	2
Vater und Mutter gleich häufig	19	14	10	12
vorwiegend, häufiger Mutter	48	74	85	75
vorwiegend andere Personen	25	9	4	9
keine Angabe	2	–	1	1
Insgesamt	100	100	100	100
N =	61 300	23 100	195 900	280 400
BEAUF SICHTIGEN				
	in %			
vorwiegend, häufiger Vater	2	1	–	–
Vater und Mutter gleich häufig	12	9	4	6
vorwiegend, häufiger Mutter	50	78	93	69
vorwiegend andere Personen	24	11	2	7
keine Angabe	2	3	1	2
Insgesamt	100	100	100	100
N =	61 300	23 100	195 900	280 400

Quelle: Mikrozensus-Sondererhebung zur Familie, Juni 1973.

ihrer Berufstätigkeit oder aus anderen Gründen nicht betreuen können oder wollen.“⁵⁹⁾

Hinsichtlich dieser Einschätzung besteht ein weitgehender Konsens der weltanschaulichen und politischen Gruppierungen, wenngleich die Beurteilungen von „echten Notstandsfällen“ divergieren⁶⁰⁾. Demgemäß sind auch die Meinungen zum Bedarf an familienergänzenden Einrichtungen für Kleinkinder nicht einheitlich⁶¹⁾. Der Bericht der Bundesregierung über die Situation der Frau in Österreich aus 1975 geht davon aus, daß der Hinweis auf die Bedeutung der familiären Erziehung für die Kleinkinder nicht dahingehend interpretiert werden darf, daß die Anzahl „der Krippenplätze nicht auf den von der Bevölkerung geltend gemachten Bedarf abzustimmen ist“⁶²⁾.

Unabhängig von divergierenden Bedarfsaussagen zeigt sich, daß die Bedeutung der familienergänzenden Einrichtungen gemessen an der Zahl der Einrichtungen und der untergebrachten Kinder in den letzten Jahren nicht zugenommen hat.

1977/78 gab es in Österreich 29, überwiegend öffentliche **Säuglingskrippen**, in denen 368 Säuglinge betreut wurden. 24 Säuglingskrippen befinden sich allein in Wien, was durch den größeren Bedarf in großstädtischen Regionen erklärbar ist. Fast alle Säuglinge waren ganztags in den Krippen untergebracht. Im Berichtsjahr 1977/78 betrug der Anteil der in Säuglingskrippen betreuten Kinder an der Gesamtpopulation 0,2%. Ob dies dem tatsächlichen Bedarf in der Bevölkerung entsprach, kann mangels verlässlicher empirischer Daten kaum abgeschätzt werden.

Die Situation der **Kinderkrippen** ergibt statistisch ein ähnliches Bild wie jene der Säuglingskrippen. Im Berichtszeitraum 1977/78 gab es in Österreich 155 Kinderkrippen, die zu über 80% unter öffentlicher Trägerschaft standen und 4 368 Kleinkinder betreuten – bei einer ähnlichen Konzentration auf die Großstadt Wien mit 131 Kleinkinderkrippen.

Tabelle 4: Zahl der Säuglings- und Kinderkrippen, 1972/73 und 1977/78

	1972/73	1977/78
Säuglingskrippen		
Zahl der Krippen	33	29
Zahl der Säuglinge in Krippen	424	368
Anteil der Säuglinge in Krippen an der Gesamtpopulation	0,2%	0,2%
Kinderkrippen		
Zahl der Krippen	153	155
Zahl der Kinder in Krippen	4 464	4 368
Anteil der Kinder in Krippen an der Gesamtpopulation	2,1%	2,3%

Als Alternative zur Kinderkrippe wurden in den letzten Jahren die „**Tagesmütter**“ diskutiert; d. h. die Betreuung vorschulpflichtiger Kinder durch entsprechend einge-

schulte Personen, meist Frauen mit eigenen Kindern, die tagsüber eine Anzahl fremder Kinder zusätzlich in ihrer eigenen Wohnung beaufsichtigen und bildungsmäßig fördern. Während die Österreichischen Kinderfreunde das Modell „Tagesmütter“ sehr positiv bewerten, ist der Katholische Familienverband hier eher zurückhaltend und möchte den Einsatz von „Tagesmüttern“ beschränken auf Notsituationen, z. B. Erkrankung der Mutter, ihre erzwungene Berufstätigkeit aufgrund großer finanzieller Not usw.⁶³⁾ Insgesamt gesehen hat das Modell der „Tagesmütter“ in Österreich noch keine sehr weite Verbreitung gefunden und befindet sich derzeit noch im Erprobungsstadium.

2.3.2 Kindergärten

Das österreichische Kindergartenwesen ist in Gesetzgebung und Vollziehung Landessache. Demnach gibt es neun Landes-Kindergartengesetze. Sie stimmen trotz unterschiedlichen Formulierungen in wesentlichen Punkten überein. Der Kindergartenbesuch erfolgt über Wunsch der Eltern – ist also freiwillig. Wie der Bildungsbericht des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst feststellt, besteht nicht die Absicht, eine „Kindergartenpflicht“ zu statuieren⁶⁴⁾. In Kindergärten aufgenommen werden Kinder ab dem vollendeten dritten Lebensjahr. Es gibt Jahres- und Saisonkindergärten (z. B. Erntekindergärten), Ganztags- und Halbtagskindergärten.

„Die Errichtung eines Kindergartens ist nur unter bestimmten Voraussetzungen möglich, durch die eine der Aufgabe des Kindergartens entsprechende Bildungsarbeit gewährleistet ist.“⁶⁵⁾

Zu Fragen der Erziehung der Kinder ab dem dritten Lebensjahr bis zum Schuleintritt ist mit Ende der sechziger, Anfang der siebziger Jahre eine gewisse „Sensibilisierung“ einer breiteren Öffentlichkeit feststellbar, wie die in verschiedenen Stellungnahmen, aber auch auf Fachtagungen von Interessenorganisationen aufgestellten Forderungen zeigen. Die inhaltliche Neugestaltung, also die zu realisierenden Erziehungs- und Bildungsprogramme im Kindergarten waren auch Diskussionspunkt der OECD-Länderprüfung⁶⁶⁾.

Wichtige Impulse für die Neugestaltung der vorschulischen Erziehung gingen von der Schulreformkommission aus, die ihre Arbeit am 1. August 1969 begonnen hat. Im ersten Bericht dieser Kommission heißt es: „Ausgehend von der Erkenntnis der Notwendigkeit einer optimalen Weckung

⁶³⁾ Vgl. Österreichische Kinderfreunde (Hrsg.), Bericht über die Arbeit der Jahre 1974 und 1975 anlässlich der Bundeskonferenz 1976, S. 18 ff. Vgl. Katholischer Familienverband Österreichs: Enquete vom 28. Februar 1975: „Tagesmütter“. Bericht herausgegeben von Schrittwieser E., S. 3 ff.

⁶⁴⁾ Agnes Niegler in: Bundesministerium für Unterricht und Kunst, Bildungsbericht an die OECD 1975, S. 38.

⁶⁵⁾ Bundesministerium für Unterricht und Kunst, a. a. O., S. 38.

⁶⁶⁾ So wurde z. B. auch im Prüferbericht der OECD anlässlich der Untersuchung der Bildungspolitik Österreichs festgestellt: „Die Prüfer waren nicht in der Lage, sich ein Urteil über den Wirkungsgrad der Kindergärten zu bilden; ihrer Meinung nach klang jedoch in den Aussagen eine gewisse Unsicherheit hinsichtlich des Zweckes durch, dem die Kindergärten dienen sollen. Insbesondere in der Frage, ob die Kindergärten eine vorwiegend gesellschaftspolitische oder bildungspolitische Aufgabe zu erfüllen haben, bestand Unklarheit.“ OECD, Bildungskomitee, Untersuchung der Bildungspolitik Österreichs, Die österreichische Schulpolitik, Prüferbericht und Fragen, Anmerkung des Sekretariats, ED(77)19.

⁵⁹⁾ Bundeskanzleramt, a. a. O., S. 22.

⁶⁰⁾ So wurde im Familienbericht 1969 die Meinung vertreten, daß ein zunehmender Teil der Eltern die entsprechenden Einrichtungen ohne echte Notwendigkeit in Anspruch nimmt.

⁶¹⁾ Vgl. Bundeskonferenz der Österreichischen Kinderfreunde 1976 (Hrsg.), 99 Forderungen an uns alle. Vorschläge für ein kinderfreundliches Österreich, bes. S. 5. Vgl. ÖVP (Hrsg.), Lebensqualität ÖVP-Plan 4 Bildung, Wien o. J., S. 53 ff.

⁶²⁾ Bundeskanzleramt, a. a. O., S. 22.

und Förderung der Begabungen, für die insbesondere das Kleinkindalter von größter Bedeutung ist, hat sich die Kommission in besonderer Weise mit den Fragen der vorschulischen Erziehung befaßt. Sie kam zur Auffassung, daß zur Verbesserung der Chancen für Kinder aus verschiedenem sozio-kulturellen Milieu die entscheidenden Maßnahmen in der vorschulischen Erziehung gesetzt werden müssen . . . den Eltern soll in verstärktem Maße die Möglichkeit geboten werden, die Familienerziehung durch die Erziehung im Kindergarten zu unterstützen und zu ergänzen. Die Bedeutung des Kindergartens für die allgemeine Persönlichkeitsentfaltung und für die Sprachschulung, einer der wesentlichsten Faktoren der Begabungsförderung, wurde unterstrichen. Aus diesem Grund hat die Kommission III das Recht eines jeden Kindes auf den Besuch eines Kindergartens gefordert und den Wunsch nach einer Vermehrung des Angebotes an Kindergärten geäußert. In der Ausbildung der Kindergärtnerinnen soll auf die vorschulmäßige Gestaltung des letzten Abschnittes der Kindergartenzeit besonders Bedacht genommen werden.“

Unter „**Vorschulerziehung**“ versteht das Bundesministerium für Unterricht und Kunst (nach einem Vorschlag der Schulreformkommission) alle Förderungsmaßnahmen zur Entfaltung der Gesamtpersönlichkeit des Kindes von der Geburt an bis zum Schuleintritt. Daraus ergeben sich als Institutionen der Vorschulerziehung:

- a) die Familie;
- b) Einrichtungen, deren Aufgabe es ist, die Erziehung in der Familie zu ergänzen;
- c) Einrichtungen zur Sicherung eines guten Schulstarts (und damit zur Verbesserung der Schulerfolgchancen).

Seit langem gibt es in Österreich hiezu Initiativen und Aktivitäten öffentlicher und privater Stellen; neu ist das intensive Bemühen um eine Integration der Vorschulerziehung in das gesamte Bildungssystem ⁶⁷⁾.

Die wichtigsten Forderungen, die in diversen Stellungnahmen zu Beginn der siebziger Jahre zum Ausdruck gekommen sind, lassen sich wie folgt zusammenfassen:

1. Die Forderung, daß das Kind bis zum vollendeten dritten Lebensjahr vor allem im Familienverband betreut und erzogen werden soll, kann als allgemein verbindlich angesehen werden. Ein weiterer Ausbau dieser Einrichtungen wird nicht verlangt.
2. Die Weckung und Förderung der Begabungen im Kleinkindalter soll verstärkt werden. Darüber hinaus soll mit dem Ausgleich der sozio-kulturellen Benachteiligung im Vorschulalter begonnen werden. Dagegen wird von verschiedenen Seiten eingewandt, daß damit die kognitive Entwicklung des Kindes zu einseitig betont und die Kindergartenarbeit primär als Vorbereitung auf die Schule angesehen würde. Allerdings sind die Fragen, in welche Richtung bzw. mit welchen neuen Schwerpunkten die Begabungsförderung im Kindergarten erfolgen soll und wie die Eltern in diesen Prozeß einzubeziehen sind, noch nicht ausreichend beantwortet.
3. In quantitativer Hinsicht wird gefordert, das Angebot an Kindergärten zu erweitern, um den Eltern in verstärktem Maß die Möglichkeit zu bieten, die Familienerzie-

hung durch die Erziehung im Kindergarten zu unterstützen und zu ergänzen. In organisatorischer Hinsicht werden kleine Gruppen und der Einsatz von qualifizierterem Kindergartenpersonal gefordert, um dem neuen Bildungsauftrag gerecht zu werden.

2.3.2.1 Aufgabenstellung und Erziehungsaufgaben der Kindergärten

Im Bildungsbericht des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst wurde das Erziehungsziel der Kindergärten allgemein formuliert: „Die Zielsetzung der Kindergartenarbeit richtet sich auf die Förderung der Gesamtpersönlichkeit des Kindes. Dieser Aufgabe soll der Kindergarten durch das Agieren der Kinder in kleinen Gruppen, durch die Berücksichtigung individueller Betätigungs- und Arbeitsweisen, durch ein systematisches Angebot von Spielen und Materialien verschiedener Art gerecht werden. Das Kind soll im Kindergarten vor allem die Möglichkeit haben, durch angemessenes Spielen ohne Zeit- und Leistungsdruck Erkenntnisse zu gewinnen.“ ⁶⁸⁾

Aus den gesetzlichen Vorschriften lassen sich ebenfalls gewisse Grundintentionen ableiten. Die Ende der sechziger Jahre erlassenen Kindergartenetze einzelner Bundesländer sehen die Aufgabe des Kindergartens darin, die Familienerziehung zu unterstützen und zu ergänzen, wobei die körperliche, seelische und geistige Entwicklung des Kindes insbesondere durch Spiel sowie durch die erzieherischen Wirkungen einer Gemeinschaft Gleichaltriger zu fördern ist ⁶⁹⁾.

Die vom Bundesministerium für Unterricht bereits 1948 veranstaltete „Tagung für Kindergartenpädagogik“ löste in Fachkreisen eine rege Diskussion über die Bildungsarbeit im Kindergarten aus ⁷⁰⁾. In der Folge wurden laufend Fortbildungsveranstaltungen für Kindergärtnerinnen durchgeführt, Behelfe für die praktische Arbeit im Kindergarten erstellt und Kindergarteninspektorate auf gesamtösterreichischer Ebene eingerichtet. Das Fundament für die Intensivierung der Bildungsarbeit boten zahlreiche Forschungsarbeiten des Instituts für Psychologie, Abt. für Kinder- und Jugendpsychologie an der Universität Wien unter der Leitung von Prof. Sylvia Bayr-Klimpfinger. Die Erstellung von Erziehungs- und Bildungsplänen wurde jedoch erst in der zweiten Hälfte der siebziger Jahre in einzelnen Kindergartenetzen verankert. Als Beispiel sei hier auf die Novellierung des Salzburger Kindergartenetzes im Jahr 1976 verwiesen ⁷¹⁾.

2.3.2.2 Inhaltliche Neugestaltung der Kindergartenerziehung

Entsprechend den neu formulierten Zielsetzungen der Kindergartenerziehung sind seit Anfang der siebziger Jahre

⁶⁸⁾ Bundesministerium für Unterricht und Kunst, a. a. O., S. 38.

⁶⁹⁾ Vgl. z. B. Landesgesetzblatt für das Land Salzburg, ausgegeben am 18. September 1978, 29. Stück, Jahrgang 1968, darin: Nr. 81, Gesetz vom 10. Juli 1968, mit dem das Kindergartenwesen im Lande Salzburg geregelt wird. Abschnitt II, § 2 (1).

⁷⁰⁾ Niegl A., Gegenwartsfragen der Kindergartenerziehung, herausgegeben im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Wien 1950.

⁷¹⁾ Vgl. Landesgesetzblatt für das Land Salzburg, ausgegeben am 14. Juli 1976, 13. Stück, Jahrgang 1976, darin: Nr. 49, Gesetz vom 24. März 1976, mit dem das Salzburger Kindergartenetz geändert wird.

⁶⁷⁾ Vgl. auch Hödl, Lanzelsdorfer F., Schnell H., Sretenovich, Die Vorschulklassen, ein Weg zur Begabungsförderung, Wien-München 1970. Köckeis E., Kutalek N., Weiss R. (Hrsg.), Aspekte der Vorschulerziehung, Wien-München o. J.

verstärkt Initiativen gesetzt worden, um die zwar programmatisch aufgestellte, aber noch sehr allgemein gehaltene Forderung nach einer Ausweitung der Bildungsfunktion des Kindergartens durch verschiedene Modellversuche und Programme in die Praxis umzusetzen. Im folgenden seien beispielhaft einige dieser Initiativen hervorgehoben:

Mit Beginn des Arbeitsjahres 1970/71 wurde in Wien ein Kindergartenintensivprogramm gestartet, das nach dreijähriger Versuchszeit die Grundlagen für zusätzliche Förderungsangebote in den Wiener Kindergärten liefern sollte. Unter dem Oberbegriff „Basale Begabungsförderung“⁷²⁾ soll bereits vor dem Schuleintritt die Schulreife der Kinder bewußter angestrebt werden. Der Förderung von Kindern aus anregungsarmem Milieu wird besondere Bedeutung beigemessen. Zu Anfang der siebziger Jahre wurde auch in der Steiermark ein großangelegtes Versuchsprojekt auf dem Gebiet des Kindergartenwesens gestartet. Explizit auf die Förderung der kognitiven Fähigkeiten waren Versuche in einem Innsbrucker Kindergarten im Jahr 1970 abgestellt, wobei verschiedene Programme, wie Lesespiele, Sprachtraining und diverse Übungsblätter, getestet wurden⁷³⁾.

Besondere Aufmerksamkeit wurde der Erstellung von Behelfen für die Ausbildung zur Kindergärtnerin geschenkt. Auf einer Arbeitstagung des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst wurde 1971 angeregt, die Ausbildung der Kindergärtnerinnen kritisch zu überprüfen und Vorschläge für die Erstellung von Grundlagen für den berufsspezifischen Unterricht zu erarbeiten. Vor dem Hintergrund der Entwicklungs- und Lernpsychologie sollten für einzelne Schwerpunktbereiche allgemeine und besondere Lernziele formuliert werden. Einige Publikationen liegen bereits vor⁷⁴⁾. Der Einführung in die Praxis und der Elternarbeit dient eine 25 Titel umfassende AVM-Single-Concept-Serie „Mit der Kamera hospitiert“⁷⁵⁾.

Das Kindergartenreferat der Caritas der Diözese Linz veröffentlichte 1975 einen Bildungs- und Erziehungsplan, der aus der Zusammenarbeit zwischen Pädagogen, Psychologen und praktisch tätigen Kindergärtnerinnen entstand. Das Buch soll den in der Praxis tätigen Kindergärtnerinnen bei der Planung ihrer pädagogischen Arbeit helfen, daneben auch den Eltern Orientierungshilfen für qualifizierte Kleinkindererziehung in der Familie geben und aktive Anteilnahme an der Arbeit des Kindergartens ermöglichen⁷⁶⁾.

Einzelinitiativen richten sich auch auf die Erfassung und Betreuung behinderter Kinder, die unter den Kindergar-

⁷²⁾ Vgl. Tschinkel J. (Hrsg.), Basale Begabungsförderung im Kindergarten, Wien-München, 1973, S. 11.

⁷³⁾ Vgl. Bakacsy H., Vorschulerziehung in einem Innsbrucker Kindergarten, in: Beiträge zur pädagogischen Psychologie, Heft 434-438, Wien o. J.

⁷⁴⁾ „Grundlagen für eine lernzielorientierte Förderung durch den Kindergarten“, herausgegeben von Agnes Niegl, Österreichischer Bundesverlag, Wien 1976. Heft 1, Anna Hedwig Hartmann, Sprachförderung, Österreichischer Bundesverlag, Wien 1975. Heft 2, Waldemar Feiner und Sylvia Bayr-Klimpfinger, Förderung des Kindes bei seiner Auseinandersetzung mit der Umwelt, Österreichischer Bundesverlag, Wien 1976. Heft 3, Hildegard Hazmuka und Sylvia Bayr-Klimpfinger, Grundlegung mathematischen und logischen Denkens, Österreichischer Bundesverlag, Wien 1976. Weitere Hefte sind in Vorbereitung.

⁷⁵⁾ Regler Film – Wien, Idee und Buch: Sylvia Bayr-Klimpfinger und Agnes Niegl, Regie: Helmut Schwarzbach.

⁷⁶⁾ Vgl. Niederle Ch., Michelic E. und Lenzeder F., Bildung und Erziehung im Kindergarten, Wien 1975.

tenkindern einen Anteil von über 6% ausmachen. Neben den in einigen Landeshauptstädten schon länger bestehenden Heilpädagogischen Stationen gibt es in Wien seit 1975 auch eine Sonderpädagogische Ambulanz, die speziell auf die Betreuung der Zwei- bis Sechsjährigen ausgerichtet ist. Die heilpädagogische Betreuung wird dabei nicht mehr in so enger Beziehung zur Medizin gesehen, in verstärktem Maß werden auch neuere psychologische Therapiemethoden, insbesondere auch das Eltern-Kind-Training, einbezogen. Die behinderten Kinder sollen möglichst frühzeitig erfaßt, die Eltern möglichst frühzeitig mit den sonderpädagogischen Maßnahmen vertraut gemacht werden. Zu erwähnen sind hier auch mobile Beratungszentren, die vor allem im ländlichen Raum eine frühzeitige Erfassung und Beratung von Familien mit behinderten Kindern anstreben⁷⁷⁾.

Um für diese heilpädagogische Arbeit qualifiziertes Personal zur Verfügung zu haben, hat das Bundesministerium für Unterricht und Kunst beginnend mit dem Schuljahr 1977/78 an den Bundes-Bildungsanstalten für Kindergärtnerinnen in Wien, Klagenfurt und Linz Lehrgänge zur Ausbildung von Kindergärtnerinnen zu Sonderkindergärtnerinnen eingerichtet.

2.3.2.3 Kindergartenbesuch

Mehr als 3 200 Kindergärten werden gegenwärtig von 160 000 Kindern im Alter von drei bis sechs Jahren besucht. Mehr als 50% der entsprechenden Altersjahrgänge besuchen einen Kindergarten, wobei erhebliche Unterschiede zwischen den einzelnen Bundesländern bestehen. So ist z. B. im Burgenland mit 73% die Besuchsquote am höchsten, in Kärnten mit 32% am niedrigsten (vgl. Tabellenanhang).

Nicht ganz zwei Drittel der Kinder sind ganztags untergebracht, rund ein Drittel halbtags (Vormittag) und nur wenige Kinder nachmittags. Gegenüber dem Zeitraum Anfang der siebziger Jahre ergibt sich eine erhebliche Verschiebung vom ganztägigen zum halbtägigen Kindergartenbesuch. 1972/73 waren 23% der Kinder nur vormittags in Kindergärten anwesend. 1977/78 sind es bereits 34% (vgl. Tabellenanhang).

Von den 160 000 Kindern in Kindergärten sind rund 20 000 als behindert eingestuft.

Seit 1969 nimmt mit dem Ausbau von Kindergartenplätzen der Besuch von Kindergärten erheblich zu.

Tabelle 4: Entwicklung der Zahl der Kinder in Kindergärten 1954/55, 1969/70 und 1977/78

	1954/55	1969/70	1977/78
Zahl der Kinder von vier bis sechs Jahren	288 000	373 000	308 000
Zahl der Kinder in Kindergärten	65 781	114 163	160 081
Anteil an den Vier- bis Sechsjährigen in %	23	31	52

Quelle: OECD-Bericht des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst, eigene Berechnungen.

⁷⁷⁾ Vgl. Muchitsch E., Sonderpädagogische Ambulanz der Stadt Wien. Neue Strategien in der Behindertenarbeit, in: Grestenberger J. (Hrsg.), Modelle der Sozialpädagogik des Jugendamtes der Stadt Wien, Wien 1977, S. 149-159. Vgl. auch Wurst F., Die Förderung des behinderten Kindes durch Sonderschulen, Sonderkindergärten, Heime und ambulante Erziehungsberatung, in: „Unsere Kinder“, 32. Jahrgang, Juli – August, S. 4-77, bes. S. 89.

Der Anteil der Vier- bis Sechsjährigen, die einen Kindergarten besuchen, ist in den letzten 8 Jahren deutlich gestiegen. 1969 war er mit 31% um 20% niedriger als 1977/78. Bei einem Rückgang der Zahl der Vier- bis Sechsjährigen aufgrund der demographischen Entwicklung ist die Zahl der Kinder in Kindergärten 1977/78 um 40% höher als 1969/70.

Für den steigenden Kindergartenbesuch ist vorerst sicher das Angebot an Kindergartenplätzen maßgebend. Wie oben festgestellt, hat trotz des demographisch bedingten Rückgangs der Zahl der Vier- bis Sechsjährigen die Zahl der Kindergartenkinder erheblich zugenommen. Die Zahl der Kindergärten hat sich sprunghaft vergrößert, und zwar von 1 962 1969/70 auf 3 209 1977/78, allerdings mit sehr unterschiedlichen Zuwachsraten in den einzelnen Bundesländern (vgl. Tabellenanhang). Auch die Tatsache, daß die Zahl der Kindergärten stärker zugenommen hat als die Zahl der Kindergartenbesucher, belegt eine erhebliche Verbesserung der regionalen Versorgung. Zu dieser Verbesserung trägt vor allem der Neubau von Kindergärten in den mittleren und kleinen Gemeinden bei (vgl. Tabellenanhang).

Die Berufstätigkeit beider Eltern spielt nach wie vor eine erhebliche Rolle für den Kindergartenbesuch (38% der Mütter von Kindergartenkindern sind berufstätig), dürfte aber an Bedeutung verlieren. Die Statistik des Jahres 1972/73 weist 43% berufstätige Mütter aus, die des Jahres 1969/70 noch 48%. Man kann annehmen, daß die Förderung der Schulreife durch die Kindergartenerziehung für die Eltern ein neues wichtiges Motiv darstellt, ihre Kinder in einen Kindergarten zu schicken. Darauf würde auch hinweisen, daß mehr als die Hälfte der Kindergartenkinder Fünfjährige sind. Außerdem ist anzunehmen, daß auch das Motiv, den Kindern den Kontakt mit Gleichaltrigen zu ermöglichen, eine Rolle spielt; 27% der Kindergartenkinder sind Einzelkinder.

Ein weiterer wichtiger Grund für den steigenden Kindergartenbesuch ist die Tatsache, daß Nachbarn, Verwandte und Bekannte als Hilfe für die Beaufsichtigung der Kinder nur mehr eine untergeordnete Rolle spielen (vgl. Tabellenanhang).

Nach den Ergebnissen des Mikrozensus (1972/73) besuchte ein Viertel der Kinder berufstätiger Mütter im Vorschulalter einen Kindergarten (bzw. Krippe, Krabbelstube) gegenüber nur 14% der Kinder nicht berufstätiger Mütter. Am stärksten frequentiert werden Kindergärten durch Angestellte bzw. Beamte und Selbständige außerhalb der Landwirtschaft. Frauen, die innerhalb der Landwirtschaft berufstätig sind, machen am wenigsten von Kindergärten Gebrauch. (Vgl. auch „Familien mit Kindern“, Mikrozensus 2/1973, Hrsg. vom Österreichischen Statistischen Zentralamt, S. 34.)

2.3.2.4 Kindergarten-Personal

Zur Führung einer Kindergartengruppe sind Personen berechtigt, die ein „Befähigungszeugnis für Kindergärtnerinnen“ haben, das an der Bildungsanstalt für Kindergärtnerinnen erworben wird. An den öffentlichen und privaten Kindergärten sind gegenwärtig 6 500 Kindergärtnerinnen tätig, zusätzlich 3 300 Helferinnen und rund 3 000 Personen als Hilfs- oder Hauspersonal (vgl. Tabellenanhang). Zwischen 1972/73 und 1977/78 hat sich der Personalstand von 8 900 auf 12 700 erhöht, womit sich

– gemessen an der Zahl der zu betreuenden Kinder – heute eine günstigere Betreuungssituation ergibt.

Tabelle 5: Personal in Kindergärten, 1972/73 und 1977/78:

	1972/73		1977/78	
	absolut	in %	absolut	in %
Insgesamt	8 907	100	12 652	100
davon Kindergärtnerinnen	4 332	49	6 497	51
Kinder pro Kindergärtnerin	31		25	

Durch einen Arzt werden 1 143 Kindergärten, durch Fachpsychologen oder Fürsorge 666 Kindergärten betreut (vgl. Tabellenanhang).

Der Bildungsbericht des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst geht davon aus, daß bis 1979 der Bedarf an Kindergärtnerinnen voll abgedeckt werden kann ⁷⁸⁾.

Die Diskussion darüber, ob es zweckmäßig wäre, die Bildungsanstalten für Kindergärtnerinnen zu berufsbildenden höheren Schulen umzugestalten oder die Ausbildung von Kindergärtnerinnen auf die postsekundäre Ebene zu verlagern, ist noch nicht abgeschlossen, scheint aber jedenfalls in die Richtung einer Anhebung der Qualifikation von Vorschulerziehern zu gehen.

2.3.2.5 Anstalterhalter und Finanzierung

Die wichtigsten Anstalterhalter sind Gemeinden, die 67% aller Kindergärten erhalten. Religionsgemeinschaften und Vereine oder Privatpersonen sind Träger von 30% der Kindergärten. Den Betriebskindergärten kommt eine vergleichsweise geringe Bedeutung zu ⁷⁹⁾.

Tabelle 6: Kindergärten, nach dem Anstalterhalter, 1977/78:

	absolut	in %
Bund	24	1
Land	25	1
Gemeinde	2 144	67
Betrieb	41	1
Verein	173	5
Katholische Religionsgemeinschaft	626	20
Evangelische Religionsgemeinschaft	26	1
Privatpersonen	133	4
Sonstige	17	.
Insgesamt	3 209	100

Quelle: Die Kindergärten hrsg. vom Österreichischen Statistischen Zentralamt.

Die meisten Kindergärten wurden in den letzten Jahren durch die öffentliche Hand errichtet. Die Zahl der öffentlichen Kindergärten liegt 1977/78 um 57% höher als 1972/73, die der privaten um 21%.

Die Finanzierung des Personal- und Sachaufwandes ist grundsätzlich vom jeweiligen Kindergartenerhalter zu leisten. Hinsichtlich der Beiträge des Landes zur Kostendeckung der Errichtung und Führung eines Kindergartens bestehen beträchtliche Unterschiede; dies gilt insbesondere für die Führung privater Kindergärten.

⁷⁸⁾ Bundesministerium für Unterricht und Kunst, a. a. O., S. 188.
⁷⁹⁾ Vgl. dazu: Bundesministerium für Unterricht und Kunst, a. a. O., S. 39.

Privatkindergärten, die von Vereinen, Kirchen oder Orden geführt werden, erhalten unter bestimmten Bedingungen Subventionen zur Deckung der Personalkosten und des Sachaufwandes; dies entweder nach freiem Ermessen oder aufgrund des jeweils zutreffenden Kindergartengesetzes nach festgelegten Prozentsätzen. Kindergärten, die von Privatpersonen errichtet und geführt werden, erhalten in der Regel keine finanzielle Hilfe ⁸⁰⁾.

Eine Studie, in der die Bildungsausgaben der Gebietskörperschaften zwischen 1969 und 1975 erfaßt wurden, zeigt einen immensen Anstieg der Aufwendungen für Kindergärten: von rund 600 Millionen Schilling im Jahr 1969 auf mehr als 2,3 Milliarden Schilling im Jahr 1975, wobei ein erheblicher Teil auf die mittleren und kleinen Gemeinden entfällt.

Tabelle 7: Aufwendungen der Gebietskörperschaften für Kindergärten

	1969 in Millionen Schilling	1975
Länder ohne Wien	83,264	412,464
Wien	200,336	405,466
Großgemeinden	148,380	433,576
Insgesamt	431,980	1 251,504
Schätzung der Ausgaben der Gemeinden ohne Großge- meinden ¹⁾	170,000	1 100,000
	in % aller Bildungsausgaben	
Länder ohne Wien	6	16
Wien	31	33
Großgemeinden	29	26
Insgesamt	3	3
Schätzung der Ausgaben der Gemeinden ohne Großge- meinden ¹⁾	7	17

¹⁾ Wurden in der Studie nicht statistisch erfaßt, sondern geschätzt.
Quelle: Clement W., Empirische Grundlagen und Konzepte einer Bildungsfinanzpolitik in Österreich.

2.3.2.6 Elternbeiträge

Kindergärten sind in der Regel – im Gegensatz zum Besuch der öffentlichen Schulen – nicht kostenlos. Hinsichtlich der monatlichen Einhebung von Elternbeiträgen gibt es allerdings beträchtliche Unterschiede. So werden mancherorts keine Elternbeiträge – wie z. B. in Niederösterreich – eingehoben, in vielen Gemeinden werden jedoch Beiträge gestaffelt nach dem Haushaltsnettoeinkommen für den Kindergartenbesuch in Rechnung gestellt. Desgleichen heben die Privatkindergärten Elternbeiträge von unterschiedlicher Höhe ein ⁸¹⁾.

Die Kostenfrage wurde in den letzten Jahren verstärkt diskutiert. Der Kostenbeitrag der Eltern kann vor allem bei zwei und mehr Kindern trotz verschiedener Begünstigungen eine Belastung des Familienbudgets bedeuten. In welchem Ausmaß finanziell schlechter gestellte Familien davon betroffen sind, ist schwer feststellbar, da verlässliche Daten über die derzeitige Struktur der Kindergartenbesucher nicht vorliegen ⁸²⁾.

⁸⁰⁾ Bundesministerium für Unterricht und Kunst, a. a. O., S. 38 und 39.

⁸¹⁾ Bundesministerium für Unterricht und Kunst, a. a. O., S. 39.

⁸²⁾ Soziale Herkunft wird in der amtlichen Kindergartenstatistik nicht erhoben; einige Angaben über die soziale Herkunft der Kinder, die einen Kindergarten besuchen, finden sich in der Mikrozensuserhebung 2/1973 „Familien mit Kindern“.

Mit der Forderung nach einem kostenlosen Kindergartenplatz verbindet sich die Erwartung, daß Eltern aus sozial schwächeren Schichten in stärkerem Maß motiviert werden können, ihre Kinder in einen Kindergarten zu schicken. Im Bildungsbericht des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst wird diese Forderung jedoch für „nicht unproblematisch“ gehalten ⁸¹⁾.

2.3.2.7 Beziehung Elternhaus – Kindergarten

Die familienunterstützende Funktion des Kindergartens kommt darin zum Ausdruck, daß in den Kindergartengesetzen der meisten Länder die Zusammenarbeit mit den Eltern durch Veranstaltungen von Elternbesprechungen usw. gesetzlich verankert wurde. Die „traditionell gute Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Kindergarten hat sich hinsichtlich der Elternbildung als besonders wirksam erwiesen. Hier wird zwischen den gruppenführenden Kindergärtnerinnen, Müttern und Vätern in Einzeldiskussionen und in Elternabenden jeweils über aktuelle Fragen von Erziehung und Bildung der Kinder im Vorschulalter gesprochen, anhand der Verhaltensweisen und der Leistungen einzelner Kinder das Verständnis für Erziehungsfragen und deren kindgemäße Bewältigung geweckt.“ ⁸³⁾

Daß für diese Zusammenarbeit nicht in allen Fällen die notwendigen Voraussetzungen gegeben sind, kann vermutet werden, da in vielen Stellungnahmen zur Kindergarten-erziehung auf die Elternarbeit als wichtigen Punkt hingewiesen wird. Daß sich diese Zusammenarbeit recht schwierig gestalten kann, geht aus einer neueren Untersuchung über „Die Rolle der Kindergärtnerin im Rahmen der Wiener Gemeindekindergarten-Organisation“ hervor ⁸⁴⁾. In den Dienstvorschriften für die Wiener Gemeindekindergärtnerinnen wird präzisiert, wie diese Zusammenarbeit zu erfolgen hat. Die empirischen Befunde zeigen jedoch ein geringes Interesse der Mütter aller sozialen Schichten an einem Engagement im Kindergarten.

Derzeit werden in Österreich Forschungsprogramme mit der Fragestellung, wie man die Kommunikation zwischen Kindergarten und Elternhaus verbessern könne, durchgeführt. Ein wichtiger Punkt ist dabei, daß die Eltern über die Institution Kindergarten, ihre Regeln, Selbstverständlichkeiten, Rituale, das Erziehungsverhalten und den Erziehungsstil sowie über die konkreten Inhalte der Kindergartenarbeit nur unzureichend informiert sind und umgekehrt die Kindergärtnerin nur wenig Einblick in die familiäre Lebenswelt des Kindes hat. Mehr gegenseitige Information, offene Aussprache über Konflikte und Abbau von Ängsten und hierarchischen Strukturen werden als wichtige Voraussetzungen zur Verbesserung der Kommunikation erkannt ⁸⁵⁾.

⁸¹⁾ Bundesministerium für Unterricht und Kunst, a. a. O., S. 39.

⁸³⁾ Bundesministerium für Unterricht und Kunst, a. a. O., S. 36.

⁸⁴⁾ Vgl. Spielhofer K., Die Rolle der Kindergärtnerin im Rahmen der Wiener Gemeindekindergarten-Organisation. (Eine Organisations- und Rollenanalyse), Diss., Wien 1976, S. 226 ff. und S. 313.

⁸⁵⁾ Vgl. Seidl H., Eltern ausgesperrt? Beobachtungen und Überlegungen zur Kommunikationsstruktur zwischen Eltern und Kindergärtnerinnen, unveröffentlichtes Manuskript, Innsbruck, o. J. Vgl. Gutweniger H., Von Beziehungslosigkeit zu Kommunikation. Versuch einer Annäherung von Kindergarten und Elternhaus, unveröffentlichtes Manuskript, Innsbruck o. J.

2.4 Elternschulung und -beratung

Das elterliche Verhalten gegenüber Kindern und Jugendlichen hat einen Teil seiner Selbstverständlichkeit eingebüßt. War es noch vor einigen Jahrzehnten nahezu ausschließlich geprägt durch Traditionen und Sitten, so ist zunehmend der Anspruch auf eine bewußte und planvolle Gestaltung der elterlichen Rolle entstanden.

Die Psychoanalyse vertrat bereits zu Beginn dieses Jahrhunderts die – heute in breitesten Kreisen anerkannte – Auffassung, daß die psychische Gesundheit von Erwachsenen entscheidend von ihren frühkindlichen Erfahrungen und damit nicht zuletzt vom elterlichen Verhalten gegenüber den Kindern bestimmt wird. So veranlaßt das Interesse an der seelischen Entwicklung ihrer Kinder viele Eltern, gewohnte Erziehungsmaßnahmen zu hinterfragen, und bewirkt ein gesteigertes Informationsbedürfnis.

Ein anderer Zweig des Interesses – wenn auch mit dem ersten sachlich häufig eng verknüpft – richtet sich auf die möglichst frühzeitige und intensive Förderung der kindlichen Leistungsfähigkeit, insbesondere solcher Fähigkeiten, die für späteren schulischen Erfolg maßgeblich sind. Hier hat in erster Linie die Entwicklungspsychologie zu einer Differenzierung und Erweiterung der Kenntnisse über Förderungs- und Entwicklungsmöglichkeiten beigetragen.

Insgesamt führte die gesellschaftliche Problematisierung dieses Bereichs dazu, seine Tabuisierung als „privat“ und das daraus folgende Bemühen, etwaige Probleme oder Schwierigkeiten möglichst vor der Umgebung abzuschirmen, ein wenig zu lockern. Damit erhöht sich aber auch die Bereitschaft, professionellen Rat und öffentliche Hilfe zu beanspruchen. Solche gesteigerte Nachfrage hat den Markt für spezifisches Informationsmaterial beträchtlich ausgeweitet: einschlägige Zeitschriften und Bücher werden seit etwa Mitte der sechziger Jahre zunehmend produziert und abgesetzt, die gesamte Spielzeugindustrie profitiert vom gesteigerten Interesse an planvoller Förderung der Kinder, dergleichen private Beratungs- und Therapiestellen.

Auch von öffentlicher Seite wurden und werden eine Reihe von Maßnahmen gesetzt und Einrichtungen gefördert, die zu einer bewußteren und erfolgreicherer elterlichen Erziehung beitragen sollen. Solche Maßnahmen bzw. Einrichtungen beziehen sich einerseits allgemein auf die familiäre bzw. elterliche Rollenerfüllung, die durch Aufklärung und Information verbessert bzw. erleichtert werden soll (Elternbildung und -schulung), andererseits auf Einzelfälle, für die Beratung und Therapie angeboten wird.

2.4.1 Elternbildung und -schulung

„Elternbildung hat die Funktion, Entscheidungshilfen für die Erziehungsarbeit der Eltern bereitzustellen. Dabei können nicht Rezepte des ‚richtigen‘ Erziehens, sondern nur Anregungen geboten werden, aufgrund derer die Erziehungsberechtigten von Fall zu Fall Entscheidungen treffen. Gleichzeitig ist wichtig, daß Eltern erkennen, welchen individuellen und gesellschaftlichen Ansprüchen sie in ihrer Erziehungsarbeit Rechnung tragen. Eltern sollten aber auch wissen, daß sie manchmal die Möglichkeit und das Recht, immer aber – aus Verantwortung ihren Kindern gegenüber – die Pflicht haben, den gesellschaftlichen Bezugsrahmen der Erziehung (Schule, Kinderspielplatz, Werte, Normen) auf seine Tauglichkeit zu

überprüfen und, wenn notwendig, Maßnahmen zur Veränderung zu setzen. Auf eine Formel gebracht: Elternbildung hat zum Ziel, Eltern oder Erziehungsberechtigte zur kritischen Auseinandersetzung mit ihrem Erziehungsverhalten anzuregen, wobei ihre familiäre Situation, aber auch die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, zum Gegenstand von Denken und Handeln werden.“⁸⁶⁾

Im Rahmen der Organisationen der Erwachsenenbildung sowie von den zuständigen Bundes- und Landesstellen werden daher vielfache Aktivitäten zur Förderung der Erziehungsfähigkeit der Eltern gesetzt⁸⁷⁾. Tagungen, Seminare, Kurse und Einzelvorträge befassen sich mit einschlägigen Problemkreisen, Referenten für die Elternbildung werden geschult und informiert. Dem gleichen Ziel dienen Ausbildungsseminare für Mitarbeiter in der Bildungsberatung über die ehebegleitende Bildung, über die Familie in ihrer Freizeit und über die Problematik der Frau. Der Themenkreis ist weit gespannt und umfaßt Beratungen von Brautleuten, Eheberatungen durch Ärzte, Juristen, Psychologen und Sozialarbeiter sowie – bei den kirchlichen Organisationen – durch Priester⁸⁸⁾.

Eine der breitesten und mit großem Einsatz ablaufenden Initiativen auf dem Gebiet der Eltern- und Erzieherbildung ist das vom Bundesministerium für Unterricht und Kunst geförderte Projekt „Elternhilfe“⁸⁹⁾. Ein Arbeitsteam, das sich aus Experten verschiedener Disziplinen, Pädagogen, Psychologen, Soziologen, Didaktikern, Designern, Architekten u. a. zusammensetzt, versucht Fragen der Kindererziehung an thematischen Schwerpunkten⁹⁰⁾ (Spiel, Buch usw.) zu veranschaulichen und zu erklären.

Die Programme des Projektes „Elternhilfe“ sollen an folgende Zielgruppen herangebracht werden:

- Eltern und Erzieher;
- Kindergärtnerinnen, Lehrer;
- Hersteller von Büchern, Spielzeug und anderen Materialien für Kinder;
- Schüler und Studenten, die sich auf den Lehr- und Erzieherberuf vorbereiten.

Der erste thematische Schwerpunkt umfaßte die Bedeutung des Spiels für die Entwicklung der Kinder in den

⁸⁶⁾ Lenz W., Modell Medienverbund, Bildungsprogramm „Buch – Partner des Kindes“, Bundesministerium für Unterricht und Kunst, (Hrsg.) Wien 1978.

⁸⁷⁾ Anlässlich dieses Berichtes wurden sämtliche einschlägigen Institutionen mit der Bitte angeschrieben, eine kurze Darstellung ihrer Aktivitäten auf diesem Sektor zu geben. Solche Schreiben ergingen an alle Landesregierungen, an die Magistrate der Landeshauptstädte, an die Arbeiterkammern und an die Landwirtschaftskammern, an die Katholische Frauenbewegung, den Katholischen Familienverband, das Katholische Familienwerk, das Katholische Bildungswerk, das Evangelische Bildungswerk, die im Verband österreichischer Bildungswerke vertretenen Bildungswerke, Volkshochschulen, Kinderfreunde, Gewerkschaftsbund und das Institut für Erziehungshilfe Wien. Die Mehrzahl dieser Institutionen ist unserer Bitte gefolgt, doch sind die eingelangten Antworten von so unterschiedlicher Spezifität und so unterschiedlicher Art, daß eine übersichtliche Darstellung aller Aktivitäten nicht möglich ist.

⁸⁸⁾ Vgl. Bundesministerium für Unterricht und Kunst a. a. O., S. 35.

⁸⁹⁾ Heginger W., Ziele, Inhalte und Organisation des Programms „Buch – Partner des Kindes“ im Rahmen des Projektes „Elternhilfe“, Bundesministerium für Unterricht und Kunst, (Hrsg.) Wien 1978.

⁹⁰⁾ Erziehverhalten kann nicht rezeptartig vermittelt werden, sondern eher im Zusammenhang mit einer Darstellung bestimmter kindlicher Aktivitäten.

ersten sechs Lebensjahren: Unter dem Titel „Spiel – Baustein des Lebens“ wurde 1976 und 1977 in Österreich und im Ausland ⁹¹⁾ ein Medienverbundprogramm zum Einsatz gebracht.

Ein weiterer thematischer Schwerpunkt behandelt die Bedeutung der Kinderliteratur für die Entwicklung in den ersten acht Lebensjahren. Unter dem Titel „Buch – Partner des Kindes“ gelangt ein Medienverbundprogramm anlässlich des von der UNO proklamierten „Jahres des Kindes“ 1979 erstmalig in Österreich, der Schweiz und der Bundesrepublik Deutschland zum Einsatz.

Um die Zielgruppe möglichst sicher zu erreichen, werden die Programme des Projektes „Elternhilfe“ zum Einsatz im Medienverbund vorbereitet. Der Medienverbund ist ein koordiniertes Lehr- und Lernsystem, dem in der Regel die Medien Fernsehen/rfunk, Begleitbuch und eine „Sozialphase“ in Form von Gruppentagen, Gesprächsrunden, Diskussionen u. ä. zugeordnet sind. Fernsehen und Hörfunk sollen Zuseher und Zuhörer motivieren, auch die anderen Teile des Medienverbundes zu verwenden. Im Begleitbuch wird der Inhalt eines Programms systematisch und ausführlich veranschaulicht und behandelt.

Um Interessenten auch die Möglichkeit zur Aussprache und Diskussion des behandelten Themas zu geben, ergänzt die Sozialphase die anderen Teile des Medienverbundes: Verschiedene Einrichtungen der Erwachsenenbildung und Familienverbände veranstalten Gruppentage in Form von Gesprächsrunden und Diskussionsabenden unter der Leitung von Fachleuten.

Nach Ablauf eines Bildungsprogramms sollen Erfahrungswerte (Erfahrungsberichte von Gruppentagsleitern, Meinungsäußerungen von Sehern, Hörern, Lesern und Teilnehmern an Gruppentagen) zeigen, wie weit die Absichten eines Programms realisiert werden konnten. Die Ergebnisse bringen Orientierungshilfen für die Gestaltung und Organisation von weiteren Bildungsprogrammen ⁹²⁾.

⁹¹⁾ Einige Daten aus Begleituntersuchungen:

Mindestens 500 000 Österreicher sahen eine Sendung der siebenteiligen Fernsehserie; zirka 60 000 sahen alle sieben Fernsehsendungen; zirka 20 000 Teilnehmer besuchten „Gruppentage“; das Begleitbuch „Spiel – Baustein des Lebens“ existiert nun in der 3. Auflage (1. Auflage 30 000 Stück; 2. Auflage 10 000 Stück) und wurde auch für folgende Schultypen approbiert: Fachschulen für wirtschaftliche Frauenberufe, Bildungsanstalten für Kindergärtnerinnen, für den Krankenpflegefachdienst, Höhere Lehranstalten für wirtschaftliche Frauenberufe, Wirtschaftliche Realgymnasien für Mädchen, Pädagogische Akademien. Diesen Schulen stehen auch die Filme des Programms zur Verfügung. Das Programm „Spiel – Baustein des Lebens“ wurde 1978 auch durch das Fernsehen der deutschen und rätoromanischen Schweiz ausgestrahlt.

⁹²⁾ Für das Bildungsprogramm „Spiel – Baustein des Lebens“ liegen folgende Begleituntersuchungen vor:

- Bundesministerium für Unterricht und Kunst (Hrsg.): Spiel – Baustein des Lebens I, II
Ergebnisse einer Untersuchung des Instituts für Empirische Sozialforschung, Wien 1977, unveröffentlicht. Es handelt sich um Ergebnisse einer Repräsentativerhebung über die Seherbeteiligung des genannten Programms (erste und zweite Ausstrahlung).
- ORF-Studienprogramm „Spiel – Baustein des Lebens“, Wien 1977, unveröffentlicht:
Wissenschaftliche Begleituntersuchung des Pädagogischen Instituts der Universität Wien im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst über die Sozialphase des genannten Programms.
- Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung, Begleituntersuchung zum Medienverbundprogramm „Spiel – Baustein des Lebens“ im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst, Wien 1977, unveröffentlicht.

2.4.2 Beratung und Therapie

Es gibt eine Reihe von Institutionen, die Beratung und Therapie im Falle von Erziehungs- oder Lernschwierigkeiten anbieten, sei es für Eltern oder sei es für die Kinder selbst. Quantitativ weitaus am bedeutsamsten sind dabei zwei Einrichtungen: die Landesjugendämter und der Schulpsychologische Dienst.

Von den **Jugendämtern** wird in Vollziehung des Jugendwohlfahrtsgesetzes (BGBl. Nr. 99/1954) die Schwangeren- und Mütterberatung durchgeführt, deren Umfang in den letzten Jahren wegen der sinkenden Zahl der Lebendgeborenen und wegen der Einführung des Mutter-Kind-Passes und der damit verbundenen Verlagerung der Beratertätigkeit auf praktizierende Ärzte abgenommen hat ⁹³⁾.

Als Maßnahme für Kinder und Jugendliche erfolgt aufgrund des Jugendwohlfahrtsgesetzes die amtliche Erziehungsberatung ⁹⁴⁾. Die amtliche Erziehungsberatung erfolgt jedoch in der Regel nicht auf Wunsch und Verlangen der jeweiligen betroffenen Familien (wenngleich häufig mit deren Zustimmung), sondern bei den gesetzlich vorgesehenen Anlässen über Antrag der zuständigen Behörden, unter anderem auch der Schulen.

Darüber hinaus wird seit einer Reihe von Jahren von seiten der Jugendämter die „freiwillige Erziehungsberatung“ ausgebaut, die von Familien bei ihrer Problembewältigung kostenlos in Anspruch genommen werden kann ⁹⁵⁾.

Die zweite Institution, die in großem Maßstab Beratungstätigkeiten durchführt, der **Schulpsychologische Dienst**, wurde im letzten Jahrzehnt stark erweitert. Die Zahl der in Österreich beschäftigten Schulpsychologen stieg von 44 auf 77, die Zahl der Einzeluntersuchungen und Beratungen pro Jahr von 15 000 auf 31 000. Allerdings dominieren auch hier die behördlich angeforderten Untersuchungen (so etwa bei Überstellung in die Sonderschule oder Feststellung der Hauptschulreife); die Beratung von Eltern nimmt nur verhältnismäßig kleinen Raum ein. Bei Lern- und Verhaltensschwierigkeiten werden im Rahmen einer Individualberatung des Schülers Untersuchungen auf der Grundlage psychologischer Diagnoseverfahren (Intelligenztests, Analyse der Interessen) durchgeführt. Im Anschluß daran wird, so sich die Notwendigkeit ergibt, Hilfestellung und Betreuung geboten (insbesondere bei der Aneignung von Lerntechniken, für Legastheniker, Spieltherapie u. a.) bzw. die Schüler an therapeutische Institutionen überwiesen.

Neben diesen beiden großen Einrichtungen, deren Hauptgewicht auf Entscheidungshilfen für öffentliche Einrichtungen, aber auch für Kinder und Eltern liegt, gibt es eine Reihe von Institutionen, die in der Regel stärker therapeutisch orientiert sind und individuell bzw. familiär nachgefragte Hilfen anbieten. Solche reichen von Beratung und Therapie im Fall von Erziehungsschwierigkeiten (z. B. Institut für Erziehungshilfe in Wien, Institut für Familien-

⁹³⁾ Österreichisches Statistisches Zentralamt, Beiträge zur Österreichischen Statistik, Jugendwohlfahrtspflege 1977, Heft 513, Tabellen 1 und 2, S. 15.

⁹⁴⁾ Österreichisches Statistisches Zentralamt, a. a. O., Tabelle 3, S. 16.

⁹⁵⁾ Seit 1973 hat das Jugendamt der Stadt Wien auch eine telefonische Erziehungsauskunft eingerichtet, die bei einfachen Fragen direkt berät, bei schwierigeren Problemen über andere Hilfsmöglichkeiten informiert.

Tabelle 8: Leistungen der Jugendämter nach dem Jugendwohlfahrtsgesetz

MUTTERBERATUNG

	Öster- reich	Burgen- land	Kärnten	Nieder- öster- reich	Ober- öster- reich	Salz- burg	Steier- mark	Tirol	Vorarl- berg	Wien
Beratungen ¹⁾ insgesamt	373 059	11 453	23 461	70 901	83 158	17 307	41 047	30 910	16 290	78 532
davon: Erstmalige Beratungen	59 511	1 699	4 217	10 472	13 682	2 619	12 448	4 364	4 060	5 950

¹⁾ Als Beratungen zählen nur solche, an denen Ärzte mitwirken.

ERZIEHUNGSBERATUNG ¹⁾

		Öster- reich	Burgen- land	Kärnten	Nieder- öster- reich	Ober- öster- reich	Salz- burg	Steier- mark	Tirol	Vorarl- berg ²⁾	Wien
Erstmalige Beratungen	männlich	6 088	72	310	400	743	364	694	67	–	3 438
	weiblich	4 234	49	233	301	551	249	396	32	–	2 423
	zusammen	10 322	121	543	701	1 294	613	1 090	99	–	5 861
bis unter 6 Jahre	männlich	1 206	19	80	70	93	98	159	5	–	682
	weiblich	802	11	78	37	73	66	93	2	–	442
	zusammen	2 008	30	158	107	166	164	252	7	–	1 124
6 bis unter 14 Jahre	männlich	3 942	35	164	271	503	239	422	35	–	2 273
	weiblich	2 468	30	97	156	322	147	245	11	–	1 460
	zusammen	6 410	65	261	427	825	386	667	46	–	3 733
14 Jahre und mehr	männlich	940	18	66	59	147	27	113	27	–	483
	weiblich	964	8	58	108	156	36	58	19	–	521
	zusammen	1 904	26	124	167	303	63	171	46	–	1 004
Erziehungs- beratungen Insgesamt	männlich	22 427	182	870	632	2 035	733	1 029	76	–	16 870
	weiblich	14 211	143	601	495	1 159	487	578	38	–	10 710
	zusammen	36 638	325	1 471	1 127	3 194	1 220	1 607	114	–	27 580

¹⁾ Als Beratungen zählen nur solche, die akademische Fachkräfte durchführen.

²⁾ Wird von einer privaten Institution durchgeführt, und zwar wurden 373 männlichen und 262 weiblichen Jugendlichen Erziehungsberatung erteilt.

Quelle: Jugendwohlfahrtspflege, hrsg. vom Österreichischen Statistischen Zentralamt, Wien 1977.

und Jugendberatung der Stadt Linz, Institut für Erziehungsberatung in Salzburg, Institut für Sozialdienste der Stadt Bregenz, zahlreiche Beratungsstellen mit katholischer Trägerschaft, Psychologischer Dienst der Stadt Wien), im Fall von spezifischen Entwicklungs- und Lernstörungen bei Kindern (Legasthenikerkurse beim Psychologischen Dienst der Stadt Wien u. a., Therapien in der Beratungsstelle für stimm- und sprachgestörte Kinder der Stadt Graz, Einrichtungen im Rahmen von Kliniken und Spitälern) bis zur Hilfestellung für behinderte Kinder und deren Eltern (Sonderpädagogische Ambulanzen im Rahmen von Wiener Sonderkindergärten, Aktivitäten des Vereins für Lebenshilfe u. a.).

Trotz des schrittweisen Ausbaus solcher Einrichtungen in den letzten Jahren kann man aber sicherlich davon ausgehen, daß in diesem Bereich die Nachfrage – besonders die nach intensiverer therapeutischer Betreuung – das Angebot übersteigt.

2.5 Familienersetzende Institutionen

Zu diesen Institutionen zählen alle jene Einrichtungen, die Kinder und Jugendliche für bestimmte oder unbestimmte

Zeit aufnehmen und stellvertretend für ihre Eltern versorgen. In diesem Zusammenhang sollen vor allem zwei Einrichtungen untersucht werden: die Vollheime und die Kinderdorfvereinigungen.

Eine Heimunterbringung kann aus drei gesetzlich festgelegten Gründen erfolgen. Was zunächst die sog. „Erziehungshilfe“ anbelangt, so zählen dazu neben Maßnahmen unter Belassung in der bisherigen Familie auch die Unterbringung in einer anderen Familie sowie die Unterbringung in einem Heim. Eine solche Unterbringung in einem Säuglings- und Kleinkinder-, Kinder- oder Jugendheim kann auf Antrag der Erziehungsberechtigten oder durch das zuständige Jugendamt dann erfolgen, wenn infolge eines längeren oder gänzlichen Ausfalls der Familie begründete Sorge wegen einer Gefährdung von Kindern und Jugendlichen besteht. Eine Heimunterbringung kann aber auch über Antrag der zuständigen Fürsorgebehörde durch das Vormundschaftsgericht angeordnet werden. Ein derartiger Eingriff in das Erziehungsrecht der Eltern darf nur bei akuter Verwahrlosungsgefahr, Mißbrauch der elterlichen Erziehungsgewalt, starker Vernachlässigung der erzieherischen Pflichten bzw. Erziehungsunfähigkeit der Eltern erfolgen.

Schließlich sei noch die „Fürsorgeerziehung“ im eigentlichen Sinn genannt, bei der zwischen Familienunterbringung, wozu auch die probeweise Unterbringung in der eigenen Familie zählt, und der Unterbringung in Heimen unterschieden wird. Hier liegt das Schwergewicht eindeutig bei der Heimunterbringung. Letztere kann über Antrag der Angehörigen oder von Amts wegen angeordnet werden, wenn sie zur Beseitigung einer bereits eingetretenen geistigen, seelischen oder sittlichen Verwahrlosung eines Minderjährigen notwendig und die Entfernung aus der bisherigen Umgebung unumgänglich erscheint.

2.5.1 Die Zahl der Kinder in familienersetzenden Institutionen

Die absolute Zahl aller Heimunterbringungen zu Ende des Jahres 1977 betrug 7 987.

Das statistische Datenmaterial über familienersetzende Einrichtungen ist zu manchen Aspekten recht dürftig, sodaß beispielsweise keine Schlüsse auf die in Österreich vorherrschenden Heimtypen (etwa nach Einrichtungen der Heil- und Sondererziehung, Übergangs- und Betreuungsheime für aus der Strafhaft entlassene Jugendliche oder spezielle Beobachtungsheime, etwa für erziehungsschwierige Kinder), die Größe der Heime und der von einem Erzieher betreuten Gruppe, verschiedene Strukturmerkmale des Erzieherpersonals, die soziale Herkunft der Heimkinder möglich sind, um nur einige wichtige Faktoren herauszugreifen.

Die Neuorganisation der Aufbereitung der Jugendwohlfahrtsstatistik ab 1970 bedeutet – auch wenn die erfaßten sozialstatistischen Merkmale eher bescheiden sind – doch einen gewissen Fortschritt, da zumindest alle Bundesländer in die Erhebung einbezogen sind, was vor 1970 nicht der Fall war. Zudem wird die Durchführung verschiedener Maßnahmen, z. B. Belassung in der Familie, Unterbringung in einer Pflegefamilie oder Überweisung in ein Heim getrennt ausgewiesen, sodaß die im Rahmen der Jugendwohlfahrtspflege in Heimen untergebrachten Kinder und Jugendlichen genau erfaßt werden können.

Erwähnt seien schließlich noch die Kinderdörfer, die gelegentlich auch als Einrichtungen im Vorfeld der Heimerziehung bezeichnet werden. Sie wollen den Kindern und Jugendlichen einen weitgehend der Familie nachgestalteten Lebensraum sichern, wobei in den SOS-Kinderdörfern etwa 6 bis 8 Kinder von einer Kinderdorfmutter, in den Pro-Juventute-Einrichtungen diese von einem Ehepaar betreut werden ⁹⁶⁾.

Für die Entwicklung der siebziger Jahre ist charakteristisch, daß der Anteil der Heimeinweisungen an allen Maßnahmen im Rahmen der Jugendwohlfahrtspflege kontinuierlich gesunken ist. Wesentlich beteiligt ist daran der generelle Rückgang von Maßnahmen der Fürsorgeerziehung, sowohl was die Familienunterbringung als auch was die Unterbringung in Heimen anbelangt. Wurden 1970 noch 9 637 Heimunterbringungen ausgewiesen, so sanken diese bis 1977 auf 7 987 ab, was einem Rückgang von mehr als 17% entspricht.

Der Schwerpunkt von Maßnahmen im Rahmen der Jugendwohlfahrtspflege hat sich eindeutig von der

⁹⁶⁾ Vgl. zu den Kinderdorfvereinigungen: Kliment E., Die SOS-Kinderdörfer: Eine sozialpädagogische Institution, Diss., Wien 1977.

„Fürsorgeerziehung“ zur „Erziehungshilfe“ hinverlagert. Die Maßnahmen unter Belassung in der bisherigen Familie haben im Rahmen der „Erziehungshilfe“ von 1970 bis 1977 zwar nur um 7% zugenommen, der Anteil einer Unterbringung in einer anderen Familie ist jedoch um 23,8% angestiegen (vgl. Tabellenanhang).

Verlässliche Angaben über die Zahl „familienersetzender Heime“ sind auch in den siebziger Jahren für Österreich nicht zu erhalten. Nach dem „Heimverzeichnis 1976“, bei dem die Herausgeber jedoch betonen, daß es keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben kann, gab es 1976 145 Volleinrichtungen für Kinder und Jugendliche, davon 35 Sondereinrichtungen für Behinderte im weitesten Sinn ⁹⁷⁾. Nach dem Statistischen Jahrbuch Österreichischer Städte gab es im Jahr 1977 in den erfaßten größeren Städten nur noch 76 Jugendfürsorgeanstalten, in Relation zu 96 im Jahr 1970. Der Rückgang der Fürsorgeerziehung spiegelt sich hier also auch in der Abnahme der Heime wider.

2.5.2 Zielsetzung und Erfolg von Heimerziehung

Die Ziele öffentlicher Erziehung in familienersetzenden Einrichtungen sind im Jugendwohlfahrtsgesetz sowie in den Heimverordnungen festgelegt. Einzelne Versuche zu Beginn der siebziger Jahre, die mit einer Heimeinweisung angestrebten Erziehungsziele zu analysieren, kamen zu dem Ergebnis, daß die gewählten Formulierungen sehr vage sind, wenn etwa im Jugendwohlfahrtsgesetz die Forderung nach „sachgemäßer Erziehung“ (§ 25) aufgestellt wird, eine Gestaltung der Erziehung nach „pädagogisch-psychologischen Erkenntnissen“ oder die „Sicherung einer gedeihlichen Entwicklung“ verlangt wird.

In den Heimverordnungen sind dann wiederum detaillierte Anweisungen enthalten, mit welchen Mitteln bzw. Methoden die im Jugendwohlfahrtsgesetz angestrebten Ziele der Heimerziehung zu erreichen sind. Neben Angaben über die räumliche und hygienische Ausstattung der Heime enthalten die Verordnungen auch Regelungen bezüglich des Personals sowie pädagogische Vorschriften, etwa über Gruppengröße, Freizeitregelung der Pflegekinder, Untersagung bestimmter Straftaten sowie Angaben hinsichtlich der Persönlichkeitsentfaltung ⁹⁸⁾.

Zur qualitativen Gestaltung der Heimerziehung ist anzumerken, daß in Österreich schon in den sechziger Jahren sowohl in öffentlichen als auch in privaten Kinder- und Jugendheimen verschiedene Initiativen gesetzt wurden, um den modernen pädagogischen Erkenntnissen Rechnung zu tragen, so z. B. Reduzierung der Gruppengrößen, Einstellung von Psychologen, Psychiatern und Logopäden zur Betreuung der Heimkinder, Ansätze zur Einzelfallhilfe und zur Gruppenarbeit oder auch die 1968 vom Wiener Gemeinderat beschlossene Errichtung einer Stadt des Kindes, ein Modell, das nach dem Prinzip der Familiengruppe aufgebaut ist und den Kindern und Jugendlichen eine Sozialisation im Grenzbereich zwischen Heimgruppe und Pflegefamilie ermöglichen sollte. Diese Einzelversuche waren jedoch noch nicht zu einem

⁹⁷⁾ Vgl. Prohaska W. und Stacher A. (Hrsg.), Österreichisches Heimverzeichnis 1976.

⁹⁸⁾ Vgl. Leirer I., Fischer R. und Halletz C., Verwaltete Kinder. Eine soziologische Analyse von Kinder- und Jugendheimen im Bereich der Stadt Wien, Wien 1976, S. 7 ff.

Gesamtkonzept integriert, das als Grundlage einer Neugestaltung der Heimerziehung hätte dienen können⁹⁹⁾.

Unter dem Eindruck der Sensibilisierung einer breiteren Öffentlichkeit für Fragen der Heimerziehung im weitesten Sinn¹⁰⁰⁾ haben sich auf Einladung des Jugendamtes der Stadt Wien im Jahr 1971 Vertreter von Wissenschaft und Praxis zusammengefunden, um Vorschläge für die Weiterentwicklung der Heimerziehung zu erarbeiten¹⁰¹⁾.

Die „Wiener Heimkommission“ stellte als übergeordnete Forderung fest, daß Heime grundsätzlich nur dort einen Ersatz für Familienbetreuung darstellen sollen, wo keine anderen Möglichkeiten bestehen oder solche keine ausreichende Erfolgsgewähr bieten. Der Rahmen des Forderungskataloges umfaßt verschiedene Schwerpunkte, die von Fragen der Typisierung und Differenzierung von Heimen über Diskussionen der inneren Heimstruktur bis hin zu Ausbildungsfragen der Erzieher reichen.

Zu den wichtigsten, auch in anderen Stellungnahmen bzw. in Expertenkreisen immer wieder erhobenen Forderungen, die im Rahmenkatalog der Wiener Heimkommission ihren Niederschlag gefunden haben, dürften folgende zählen:

- Öffnung der Heime nach außen, stärkere Integration in die Umwelt
- Demokratisierung im Inneren, Schaffung intimer Situationen, ähnlich wie in der Familie
- Verbesserung der Therapiemöglichkeiten in den Heimen, Abstellung des Unterrichts auf die speziellen Bedürfnisse von Heimkindern, die häufig Defizite im emotionalen und kognitiven Bereich aufweisen, dazu auch Verbesserung der Zusammenarbeit mit den Schulen
- Ausrichtung der Berufsausbildung auf die Erfordernisse der modernen Arbeitswelt, bessere Vorbereitung der Jugendlichen auf die Lebenswirklichkeit
- Verbesserung der Erzieherausbildung, Hebung des sozialen Ansehens dieses Berufes
- Einbeziehung der Eltern in die Erziehungsarbeit.

Die sozialwissenschaftlichen Untersuchungen über Heime haben sich schwerpunktmäßig immer wieder mit der Frage befaßt, ob die Heime von ihrer Struktur und Organisation her überhaupt in der Lage sind, wirkungsvolle familienersetzende Hilfe zu leisten. Die Empfehlungen der Wiener Heimkommission aus dem Jahr 1971, die neben Erfahrungen aus der Praxis auch sozialwissenschaftlich abgesicherte Untersuchungsergebnisse berücksichtigen,

⁹⁹⁾ Vgl. Grestenberger J., Die Tätigkeit der Wiener Heimkommission, in: Spiel zus. mit Fischer, Grestenberger, Heitger, Strzelewicz, Wilfert, Aktuelle Probleme der Heimerziehung, Wien, o. J., S. 37-53.

¹⁰⁰⁾ In diesem Zusammenhang ist die auch in Österreich damals sehr aktive „Spartakusbewegung“ zu nennen, die verschiedene öffentliche Aktionen, u. a. auch Heimbesetzungen durchführte und sich vor allem für eine Öffnung der Heime und die Abschaffung von Korrekptions- und Besinnungszellen einsetzte. Kritiker meinen, daß die „Spartakusbewegung“ substantiell eher wenig erreicht habe, da den Initiatoren zu sehr praktisches Wissen und theoretischer Hintergrund gefehlt habe, daß sie aber „öffentliches Unbehagen“ an den Zuständen in manchen Heimen ausgelöst hätten. [Vgl. Jochum M., Aktuelle Probleme der Fürsorgeerziehung, in: Dietl F., Heitger M. und Jochum M. (Hrsg.), Heimerziehung, Wien 1976, S. 28-48.]

¹⁰¹⁾ Vgl. Grestenberger J., Die Tätigkeit der Wiener Heimkommission, in: Spiel zus. mit Fischer, Grestenberger, Heitger, Strzelewicz, Wilfert, Aktuelle Probleme der Heimerziehung, Wien, o. J., S. 37-53.

stellen einen wichtigen Schritt zur Neustrukturierung der Heime dar. Diese konnten jedoch noch nicht vollständig in die Praxis umgesetzt werden¹⁰²⁾.

Die Kritik an den Folgewirkungen der Heimeinweisung, die in der Regel darauf hinauslief, daß die Heime ihrer kompensatorischen Aufgabe nicht gerecht werden konnten, wird auch in jüngster Zeit wieder durch eine empirische Studie bestätigt¹⁰³⁾. So konnte nachgewiesen werden, daß normalbegabte Heimkinder – bedingt durch das Aufwachsen in anregungsarmem Milieu, aber auch durch mangelnde Angaben über die bisherige Schullaufbahn bei der Heimeinweisung, sowie mangelnde Kontakte zwischen Heim und Schule – häufig in Sonderschulen anzutreffen sind, wodurch die späteren Lebenschancen dieser Kinder erheblich beeinträchtigt werden. Eine solche zusätzliche Benachteiligung von Heimkindern ist umso bedenklicher, als diese ohnehin in ihrer überwältigenden Mehrheit sozial benachteiligten Familien entstammen, wie die bereits zitierte Untersuchung aus Wien belegt.

Tabelle 9: Berufszugehörigkeit der Eltern von Kindern, die 1972 in Heimen der Gemeinde Wien untergebracht waren

	Mütter		Väter	
	%	Index: entsprechender Anteil an Wiener Wohnbevölkerung = 100 ¹⁾	%	Index: entsprechender Anteil an Wiener Wohnbevölkerung = 100 ¹⁾
Hilfsarbeiter	33	216	33	235
angelernte Arbeiter	8	53	11	83
Facharbeiter	2	188	16	158
Arbeiter zusammen	43	188	60	158
Angestellte und Beamte	4	11	6	13
Selbständige	1	19	2	27
Pensionisten/Rentner	2	118	5	500
ohne Beschäftigung	34	110	3	43
Sonstiges, unbekannt	16	941	24	960
	(N = 1 608)		(N = 1 608)	

¹⁾ Anteile verglichen auf der Basis der Erwerbstätigen, also unter Ausschuß der Pensionisten, Beschäftigungslosen und Unbekannt-Fälle bei den Eltern von Heimkindern; Wiener Vergleichsdaten aus Volkszählung 1971 (nur 15-bis unter 50jährige)

Quelle: Leirer-Fischer-Halletz, a. a. O., Wien 1976.

Heime scheinen somit die Probleme von Kindern aus Unterschichtfamilien noch zu verschärfen.

Zu den Kinderdorfvereinigungen sei bemerkt, daß die SOS-Kinderdorfaktion an der „Mutter-Kind-Konzeption“ festhielt, während die Österreichische Pro-Juventute-Kinderdorfvereinigung ihre Großfamilienhäuser weiterhin nach der „Eltern-Kind-Konzeption“ gestaltete. In den programmatischen Forderungen überwiegen heute jene Standpunkte, die eine gemeinsame Verantwortung von Mann und Frau für die Kinder herausheben und daher die in den SOS-Kinderdörfern realisierte Mutter-Kind-Konzeption als widersprüchlich zu den gegenwärtigen gesellschaftlichen Leitbildern, aber auch Lebensformen erachten.

¹⁰²⁾ Vgl. Leirer I., Fischer R. und Halletz C., Verwaltete Kinder. Eine soziologische Analyse von Kinder- und Jugendlichenheimen im Bereich der Stadt Wien, Wien 1976, S. 153 ff.

¹⁰³⁾ Vgl. Jandl K., Chancengerechtigkeit für Heimkinder, Wien 1978, S. 14 und 15.

Bei allen Reformmaßnahmen auf dem Gebiet der Heimerziehung sind jedoch folgende Probleme zu gewärtigen:

- Wenn die Versorgung sozial schwacher, auffälliger Familien und Kinder in der Prophylaxe liegen soll, so genügt es nicht, das Angebot an „Servicestellen“ der Sozialarbeit bzw. auch Instituten für Sozialtherapie zu erweitern, vielmehr müßten die „potentiellen Klienten“ auch dazu motiviert werden, von diesen Einrichtungen Gebrauch zu machen. Die Schwierigkeit, gerade sozial schwächere Gruppen zur Eigeninitiative zu bewegen, ist hinlänglich bekannt.
- Die mangelnde Kontrollierbarkeit familialer Sozialisation durch die Öffentlichkeit, die dadurch bedingt ist, daß der Familie ihr eigener Innenbereich zur autonomen Verfügung überlassen ist, erschwert eine Früherkennung von Gefährdungssituationen. Behördliche Stellen erlangen daher häufig erst dann Kenntnis von Problemfällen, wenn es bereits zu erheblichen Schädigungen bei den Kindern oder Jugendlichen gekommen und eine Heimunterbringung nicht zu umgehen ist.
- Aus der spezifischen Aufgabenstellung öffentlicher Einrichtungen ergibt sich in der Regel ein Spannungsverhältnis von Hilfeleistung und Kontrolle. Dabei ist für viele Bereiche eine soziale Differenzierung insofern zu bemerken, als es den höheren Sozialschichten gelingt, im Bedarfsfall von öffentlichen Hilfeleistungen Gebrauch zu machen, während sich der Kontrollaspekt derselben Maßnahmen auf die unteren Sozialschichten konzentriert ¹⁰⁴⁾.

Dieser Eigendynamik ist, wenn überhaupt, nur durch besonderes Bemühen um eine Gegensteuerung zu begegnen.

In jüngster Zeit verstärken einige Interessengruppen ihre Forderungen nach Abschaffung aller Großheime zugunsten kleinerer Wohngemeinschaften. Diesbezügliche Modelle werden immer wieder in der von der „Arbeitsgemeinschaft kritischer Sozialarbeiter“ herausgegebenen Zeitschrift „betrifft: Sozialarbeit“ diskutiert und dadurch auch einer breiteren Öffentlichkeit vorgestellt. Die Kerngedanken dieser Modelle sind folgende: Der Schwerpunkt in der Versorgung sozial schwacher, auffälliger Familien und Kinder sollte in der Prophylaxe liegen. Für Fälle, bei denen mit ambulant eingesetzten Hilfestellungen keine Veränderung erzielt werden kann, sollen als Ersatzmöglichkeiten Wohngemeinschaften ¹⁰⁵⁾ angeboten werden. (Vgl. Feigelfeld H. und H., Huber T. und Smetana K., Wo die schlimmen Kinder wohnen . . . , Über eine Studie zur Integration von Heimerziehung in die städtische Wohnumwelt – am Beispiel Wien, in: *betrifft: Sozialarbeit*, 2/78 Nr. 20, S. 13–17.)

¹⁰⁴⁾ Gössler/Leirer, Wohlfahrt – Sozialhilfe, in: Bericht über Strukturen der sozialen Ungleichheit in Österreich. Teil II, Wien 1978.

¹⁰⁵⁾ Diese werden in der Regel als „Außenwohngruppe“ eines größeren Heimes konzipiert. In Österreich sind die Erfahrungen mit solchen Initiativen noch „relativ jung“, sodaß noch keine abschließende Begutachtung möglich ist.

3 FAMILIE UND AUSBILDUNG

3.1 Die Bedeutung der Herkunftsfamilie für den Bildungsweg von Kindern

Die Frage des Zusammenwirkens von Familie und Ausbildungseinrichtungen wird in diesem Kapitel auf drei Ebenen behandelt:

Zum einen wird die Familie als eine Einrichtung gesehen, die als Kontakt- und Interaktionspartner der Bildungsinstitutionen fungiert, als Rechtsträger, der bestimmte Entscheidungen zu fällen hat und fällt, und als Faktor, der durch sein aktuelles Handeln in den schulischen Bereich eingreift. Hier gilt die Fragestellung den Formen, in denen solche Interaktion zwischen Ausbildungseinrichtungen und ihren Repräsentanten (Lehrern, Schulbehörden, Lehrherren usw.) auf der einen Seite, Familienmitgliedern (in der Regel den Eltern) auf der anderen Seite abläuft, welche Möglichkeiten und Rechte jeder der beiden Partner in diese Interaktion einbringt und welche Ergebnisse eine solche Interaktion haben kann.

Zweitens ist die Familie anzusehen als Träger und Vermittler bestimmter Attribute, die das Verhalten der Kinder im schulischen Bereich prägen – ein Komplex also, in dem die Familie aus der Perspektive der Schule gesehen nur indirekt in Erscheinung tritt (Abschnitte 3.1 und 3.2). Gefragt wird etwa danach, wie sehr der Sozialstatus der Eltern den Schulerfolg der Kinder bestimmt; wie sehr der Wohnort der Familie die Bildungschancen und beruflichen Möglichkeiten der Jugendlichen determiniert u. a. m.

Drittens ist die Familie als soziale Einrichtung anzusehen, die die Folgeprobleme der Schule und anderer Ausbildungseinrichtungen aufzufangen und zu verarbeiten hat, sie verschärft, kompensiert und durch sie in ihrer eigenen Struktur bestätigt oder gefährdet wird.

Die Erforschung (bzw. intendierte Beeinflussung) familialer Sozialisationsvorgänge stand bisher stillschweigend, jedoch keineswegs ohne einschneidende Konsequenzen fast ausschließlich im Zeichen der Schulgemäßheit, d. h. der den Schulerfolg begünstigenden Einflüsse von seiten der Familie.

Auftretende, festgestellte Nichtübereinstimmung ging dabei notwendigerweise zu Lasten der Familie – oder ihren Einfluß determinierender Variablen wie sozialer Status oder regionale Zugehörigkeit. Nichtübereinstimmung der kindlichen Sozialisation mit schulischen Anforderungen erscheint damit als Mangel bestimmter Familientypen (zumeist „unteren sozialen Schichten“ zugehörig), diese figurieren demnach als sozialisationsschwach, ihre Kinder kompensatorischer Maßnahmen bedürftig, weil ihnen die für erfolgreiches Lernen in der Schule nötigen Voraussetzungen nicht oder unzureichend vermittelt worden sind.

Daher ist es auf der Grundlage gängiger Denkweisen und vorliegender Forschungsergebnisse fast unmöglich, einen Bericht über das Ausbildungswesen aus der Perspektive der Familie zu verfassen. Die Daten sind in der Regel aus der Perspektive des Bildungssystems organisiert: am meisten ist bekannt über die Familie als Träger und Vermittler bestimmter Attribute, die auf seiten der Kinder für schulischen Erfolg maßgeblich sind: die Auswirkungen sozialer oder regionaler Herkunft, von ungünstigen Wohnverhältnissen oder Kinderreichtum finden sich wiederholt dokumentiert. Über die konkreten Formen der

Interaktion zwischen Familie und Schule ist schon weit weniger bekannt; fast nichts hingegen weiß man darüber, wie innerhalb der Familie schulische Erfolge und Mißerfolge oder Berufsentscheidungen er- und verarbeitet werden.

Dieser verhältnismäßig einseitigen wissenschaftlichen und administrativen Sichtweise entspricht weitgehend die Realität. Die Ausbildungseinrichtungen treten als wohlorganisierte Institutionen, mit klaren und in ihrer Geltung unumstrittenen Regeln und geschultem Personal den Familien gegenüber, die ihrerseits in der Regel nicht organisiert und ihrer Kompetenzen unsicher sind. Sie zwingen die Kinder und Jugendlichen, sich ihren Maßstäben zu fügen, und sie prägen das familiäre Leben durch ihren Rhythmus: Schulbeginn und -schluß, Ferien, Abschlußprüfungen oder auch Prüfungen zwischendurch schaffen zeitliche Strukturen, denen sich kein Familienmitglied entziehen kann. Darüber hinaus wird auch der Inhalt familiärer Gespräche und Beziehungen durch die Schule mitgeprägt: was dem Kind/Jugendlichen zum Problem wird, was es beschäftigt, wovor es sich ängstigt und was es bedrückt – all das wird durch die Schule zumindest mitbestimmt und von der übrigen Familie mehr oder weniger mitvollzogen und reaktiv bewältigt.

Daß die Ausbildungsinstitutionen in der Lage sind, das Leben von Familien mit Kindern so wesentlich zu bestimmen, liegt in erster Linie daran, daß sie über die zentralen Aspekte der Lebensperspektive der meisten Kinder entscheiden. In einer historischen Periode, in der auf seiten der Eltern der Besitz oder Nichtbesitz von Vermögen das künftige Schicksal der Kinder weitgehend determinierte, vielleicht darüber hinaus noch familiär anerzogene Tugenden und Fertigkeiten, war die Schule – relativ – eine gesellschaftliche Randerscheinung. Heute vermag jedoch die überwältigende Mehrzahl der Familien nur mit Hilfe der Bildungseinrichtungen die künftige Lebenslage ihrer Kinder zu sichern.

Die Funktion der unmittelbaren sozialen Allokation (d. h. die Statuszuweisung) wurde der Familie im Laufe der Zeit somit grundsätzlich entzogen. Dem Gleichheitsgrundsatz freiheitlicher Demokratien entsprechend sollte der soziale Status des Bürgers nicht mehr hauptsächlich durch Vererbung zugewiesen, sondern durch individuelle Leistung erworben werden können. Was jemand „wird“, hängt damit unmittelbar von der Schule ab: So ist ihr die Rolle zugewachsen, inhaltlich festgelegte, gesellschaftlich erwünschte Leistungsstrukturen zu vermitteln („Qualifikationsfunktion“). Sie hat über die beim einzelnen vorliegende Fähigkeit für ihren Erwerb zu entscheiden und zu beurteilen, wieweit Qualifikationen erfolgreich angeeignet wurden („Selektionsfunktion“). Indem sie qualifiziert und selektiert, eröffnet sie Berufs- und Lebenschancen, verteilt sie unterschiedlich erstrebenswert geltende „Plätze“ in unserer Gesellschaft („Allokationsfunktion“). Über die genannten Funktionen vermittelt die Schule endlich jene Einstellungen und normativen Orientierungen, die bei der Anwendung der angeeigneten Qualifikationen im „Leben“ oder außerhalb der Schule im Sinne der Erhaltung oder eventuell auch Veränderung obwaltender Verhältnisse zum Tragen kommen sollen („Integrationsfunktion“) ¹⁰⁶. Dieser Sachverhalt ist auch subjektiv im Bewußtsein der Menschen verankert.

¹⁰⁶ Vgl. Fend H., Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation, Weinheim, Beltz 1974.

Für den erhöhten Besuch weiterführender Schulen wurde von 1 801 Befragten folgenden Erklärungen als relevant zugestimmt:

	in % aller Befragten
Es gibt heute mehr Möglichkeiten als früher	59
Von den jungen Leuten möchte keiner mehr richtig arbeiten	32
Die Eltern wollen, daß es ihren Kindern einmal besser geht	72
Ohne bessere Schulausbildung kann man heute keine bessere Arbeit mehr bekommen	49

Quelle: IFES, Wahrnehmung und Bewertung von Ausbildungsförderungsmaßnahmen durch die Bevölkerung, Forschungsbild, Wien 1978.

Die Sicherung eines „besseren Lebens“ für die Kinder gehört zu den wichtigsten – und durchaus legitimen – Absichten, die Eltern mit der Förderung der Bildungsaspirationen ihrer Kinder verfolgen. Daß es sich dabei nicht nur um einen subjektiven Sachverhalt, sondern um objektiv vorhandene und relevante Differenzen handelt, läßt sich anhand einer Reihe von Daten belegen. Zum einen determiniert das erreichte Bildungsniveau die künftige berufliche Stellung zumindest insoweit, als sie einen gewissen Minimalstandard garantiert; zum anderen bestimmt diese berufliche Stellung eine Unzahl anderer Lebensereignisse, Möglichkeiten und Auszahlungen.

Wie aus der vorhergehenden Tabelle zu erkennen ist, garantiert der Besuch einer weiterführenden Schule, und sei es auch nur einer – der Lehrausbildung inhaltlich ja häufig äquivalenten – mittleren berufsbildenden Schule, dem einzelnen eine künftige berufliche Stellung als Angestellter oder Selbständiger außerhalb der Landwirtschaft. Der Besuch einer Lehre verbessert zwar die beruflichen Aussichten gegenüber dem reinen Pflichtschulabschluß deutlich, doch garantiert sie noch wenig: auch mit abgeschlossener Lehre finden viele nur eine Beschäftigung als unqualifizierte Arbeiter ¹⁰⁷.

Die Konstruktion des österreichischen Bildungssystems hat zur Folge, daß tatsächlich die Mehrzahl der Entscheidungen, die das Lebensschicksal der Kinder prägen, von den Eltern getroffen werden müssen bzw. können. Die erste gravierende Entscheidung hat bereits zu einem Zeitpunkt zu fallen, zu dem die Kinder erst 10 Jahre alt sind; die nächste Entscheidung ist mit 14 bzw. 15 Jahren fällig, wo drei sehr unterschiedliche Alternativen zur Wahl stehen: weitere Schulbildung, die Lehre als duale Form von Arbeit und Schule und die Eingliederung in den Arbeitsprozeß ohne weitere Ausbildung. Diese Entscheidungen sind nach wie vor – trotz unverkennbaren Ausbaues der Erwachsenenbildung und des zweiten Bildungswegs – weitgehend unwiderruflich. Und es steht wohl außer Zweifel, daß sie die Familien belasten.

3.1.1 Schuleignung und Schulerfolg in der Volksschule

Für alle Kinder, die sich in Österreich dauernd aufhalten, gilt aufgrund des Schulpflichtgesetzes (BGBl. Nr. 241/1962 idF BGBl. Nr. 322/1975) die allgemeine Schul-

¹⁰⁷ Fischer – Kowalski M., Kowalski P., Arbeitsmarktsegmentierung durch formale Bildung: Handarbeiter und Kopfarbeiter, in: Gehmacher E. (Hrsg.), Die nichtökonomischen Aspekte der Arbeitsmarktpolitik, Wien 1979 (in Vorbereitung).

Tabelle 10: In welche berufliche Stellung führen Ausbildungsgänge? (Sonderauswertung des Mikrozensus 1977/1, zur Verfügung gestellt vom ÖStZA)

höchste abgeschlossene Ausbildung	insgesamt (N)	Selbständige u. Mithelfende in der Landwirtschaft in %	Berufliche Stellung		Selbständige u. Mithelfende außerhalb der Landwirtschaft in %
			Arbeiter in %	Angestellte in %	
20 bis 24jährige					
Pflichtschule	94 014	13	59	27	1
Lehre	146 976	3	52	43	2
mittlere Schule	47 104	6	9	84	1
höhere Schule	17 907	1	8	87	5
Hochschule	4 431	—	1	99	—
Zusammen	306 472	6	45	48	1
25 bis 29jährige					
Pflichtschule	81 942	19	56	23	3
Lehre	130 957	4	46	45	5
mittlere Schule	35 961	6	6	80	7
höhere Schule	29 795	1	4	92	4
Hochschule	12 325	—	2	95	3
Zusammen	290 981	8	38	50	4
30 bis 39jährige					
Pflichtschule	223 852	23	50	23	4
Lehre	276 785	3	35	49	10
mittlere Schule	79 341	4	8	77	11
höhere Schule	59 121	1	2	90	8
Hochschule	37 383	—	—	85	15
Zusammen	708 067	9	31	52	8

Quelle: Fischer-Kowalski M., Kowalski P., Arbeitsmarktsegmentierung durch formale Bildung: Handarbeiter und Kopfarbeiter, in: Gehmacher E. (Hrsg.), Die nichtökonomischen Aspekte der Arbeitsmarktpolitik, Wien 1979 (in Vorbereitung).

pflicht, die mit dem auf die Vollendung des 6. Lebensjahres folgenden 1. September beginnt und neun Schuljahre dauert. Darüber hinaus unterliegen Personen, die sich in einem Lehr- oder Ausbildungsverhältnis befinden, der Berufsschulpflicht.

Die ersten vier Jahre dieser Schulpflicht werden von fast allen Kindern im Rahmen einer öffentlichen oder privaten Volksschule verbracht¹⁰⁸⁾, in die sie mit sechs Jahren eingeschult werden. Die von Kindern im Vorschulalter erworbenen Fähigkeiten und Einstellungen sind durch die familiären Sozialisationsbedingungen in starkem Maß determiniert. Sie werden bei der Einschulung an einem Standard gemessen, den man mit „Schulreife“ bzw. – um von dem belasteten Begriff „Reife“ loszukommen – mit „Schulfähigkeit“ bezeichnet. „Unter Schulfähigkeit bzw. Schulreife verstehen wir jenen Zustand in der Entwicklung des Kindes, der es ihm ermöglicht, am Unterricht in der Klassengemeinschaft ohne Überforderung mit Erfolg teilzunehmen.“¹⁰⁹⁾ Eine Maßnahme zur Bewältigung dieses Problems ist die Entwicklung von Tests, mit denen noch nicht schulfähige Kinder diagnostiziert werden können. Durch eine Rückstellung soll ihnen ein Mißerfolg gleich am Beginn der Schullaufbahn erspart werden.

¹⁰⁸⁾ Nur eine kleine Minderheit von etwa 3% wird an Sonderschulen unterrichtet, vgl. Abschnitt 3.1.2.

¹⁰⁹⁾ Vgl. Seyfried H., Karas E., Der Schulfähigkeitstest Form C, Wien, Ketterl o. J. 1974, S. 5.

Die Anwendung von Schulfähigkeitstests wird von Bundesland zu Bundesland bzw. von Schule zu Schule verschieden gehandhabt. An manchen Volksschulen werden alle Schulanfänger bei der Einschreibung einem standardisierten Schulfähigkeitstest unterzogen, dessen Ergebnis de facto über die Aufnahme entscheidet. An anderen Schulen werden nur Kinder getestet (oder dem Schulpsychologischen Dienst zur Testung zugewiesen), bei denen informelle Diagnoseverfahren kein eindeutiges Ergebnis erbringen. Im Fall der Feststellung mangelnder Schulfähigkeit werden die Kinder ein Jahr zurückgestellt oder im Rahmen eines Schulversuchs (vgl. Abschnitt 3.1.4.1), in Vorschulklassen aufgenommen.

Der Eintritt in die Volksschule und die Unterwerfung unter spezifische Leistungsanforderungen bedeutet aber auch für als „schulfähig“ eingestufte Kinder (und in der Folge auch für deren Familien) eine beträchtliche Belastung. Basierend auf der Beobachtung beträchtlicher Repetenzahlen (durchschnittlich zirka 6% auf der ersten und zweiten Schulstufe) und ausgerichtet auf die Idee gleicher Startchancen für alle Kinder wurde mit dem Schulunterrichtsgesetz 1974 folgende Neuerung verfügt:

„Schüler der ersten Schulstufe sind ohne Rücksicht auf die Beurteilungen im Jahreszeugnis berechtigt, in die zweite Schulstufe aufzusteigen.“ (SCHUG, § 25, Abs. 4) „Dadurch soll der besonderen pädagogischen und psychologischen Situation des Schulanfängers stärker Rechnung getragen werden, als dies bisher der Fall war,

und darüber hinaus die Übereinstimmung mit dem Lehrplan der Volksschule hergestellt werden, der die erste und zweite Schulstufe als ganzheitliche Lehrplanstufe auffaßt.“

(Erläuternde Bemerkungen)

Damit gibt es nunmehr zwei Jahre Zeit zum Ausgleich ungleicher Startbedingungen. Das erste Schuljahr sind Kinder und Eltern von der Bedrohung eines Mißerfolgs befreit.

3.1.2 Exkurs: Die Sonderschule

„Die Sonderschule in ihren verschiedenen Arten hat physisch oder psychisch behinderte Kinder in einer ihrer Behinderungsart entsprechenden Weise zu fördern, ihnen nach Möglichkeit eine den Volksschulen oder Hauptschulen entsprechende Bildung zu vermitteln und ihre Eingliederung in das Arbeits- und Berufsleben vorzubereiten“ (Schulorganisationsgesetz, § 22). Zu ihrem Besuch sind jene Kinder verpflichtet, „die infolge physischer oder psychischer Behinderung dem Unterricht in der Volks- oder Hauptschule nicht zu folgen vermögen, aber dennoch bildungsfähig sind“ (Schulpflichtgesetz, § 8), soweit der Schulweg unter Berücksichtigung der Behinderungsart zumutbar und derartige Schulen zur Verfügung stehen. Neben der Allgemeinen Sonderschule für leistungsbehinderte oder lernschwache Kinder sieht der Gesetzgeber meist nach den Lehrplänen der Volks- oder Hauptschule geführte Spezialsonderschulen für die häufigsten Formen der Einfachbehinderung (z. B. Blinde, Hörgeschädigte), für Schwerstbehinderte, an Krankenhäuser oder vergleichbare Anstalten angeschlossene „Heilstättenschulen“ sowie an die einzelnen Formen angeschlossene Klassen für Mehrfachbehinderte vor.

Die gesetzliche Regelung 1962 brachte eine starke Expansion des Sonderschulwesens bzw. der Anzahl der Sonderschüler. Im Schuljahr 1961/62 existierten 138 Sonderschulen mit 1 380 Klassen und 22 040 Schülern, mit einer Klassenfrequenz von 16,0 Schülern. Im Schuljahr 1970/71 – dem Zeitpunkt der Volkszählung, welche hier als Datengrundlage dient – war die Zahl der Schulen auf 201, die Zahl der Klassen auf 1 932, die Zahl der Schüler auf 29 172 gestiegen und die Klassenfrequenz fiel auf 15,1 Schüler pro Klasse. Im Schuljahr 1976/77 gab es 285 Schulen mit 2 677 Klassen und 34 138 Schülern, eine Klassenfrequenz von 12,8 ¹¹⁰⁾. (Quelle: Das Schulwesen in Österreich, Beiträge zur Österreichischen Schulstatistik, Heft 443, S. 90–91.)

Im städtischen Bereich steht ein voll ausgebautes Netz von Sonderschuleinrichtungen zur Verfügung, während in ländlichen Regionen hinsichtlich der Zugänglichkeit der Sonderschulen noch immer große Unterschiede und Schwierigkeiten bestehen. Dementsprechend sind auch die Sonderschulquoten recht verschieden.

¹¹⁰⁾ Bezüglich der Interpretation dieser Daten ist zu beachten, daß infolge des Wirksamwerdens des neuen Schulorganisationsgesetzes u. a. aus Sonderschulen Sondervolks- und -hauptschulen wurden, Schulen, in denen die Kinder nach dem Lehrplan der Volks- bzw. Hauptschulen unterrichtet werden. Vom BMUK wurde festgelegt, daß alle Klassen und Kinder, die nach dem Lehrplan der Volksschule geführt werden, zu den Volksschulen und alle Klassen und Kinder, die nach dem Lehrplan der Hauptschule geführt werden, zu den Hauptschulen gezählt werden. Man kann also davon ausgehen, daß der Ausbau des Sonderschulwesens insgesamt auf eine spezifische Zunahme der Schulen für Lern- und Verhaltensgestörte zurückzuführen ist.

Tabelle 11: Sonderschulquoten in Österreich nach Bundesländern, Schuljahr 1977/78

	Sonder- schulquote gesamt ¹⁾	Sonder- schulquote männlich ²⁾	Sonder- schulquote weiblich ³⁾
Wien	5,19	5,60	4,74
Niederösterreich	3,88	4,67	3,04
Vorarlberg	3,66	4,48	2,82
Kärnten	3,27	3,83	2,68
Salzburg	3,23	3,98	2,43
Tirol	3,22	3,91	2,50
Oberösterreich	3,02	3,63	2,38
Steiermark	2,85	3,40	2,26
Burgenland	2,72	3,28	2,12
Österreich	3,51	4,14	2,84

¹⁾ Anteil der Sonderschüler insgesamt an den Schülern der allgemeinbildenden Pflichtschulen.

²⁾ Anteil der männlichen Sonderschüler an den männlichen Schülern der allgemeinbildenden Pflichtschulen.

³⁾ Anteil der weiblichen Sonderschüler an den weiblichen Schülern der allgemeinbildenden Pflichtschulen.

Quelle: Berechnungen aus der Österreichischen Schulstatistik 2.2/78.

Zugleich bestehen ausgeprägte geschlechtsspezifische Unterschiede: Männliche Kinder sind in Sonderschulen fast doppelt so häufig vertreten wie weibliche. Die Aufnahme in die Sonderschule erfolgt in der Regel über Antrag des Schulleiters oder Ansuchen der Erziehungsberechtigten durch Entscheid des Bezirksschulrates. Dazu ist ein Gutachten des Leiters der in Frage kommenden Sonderschuleinrichtung sowie – auf Verlangen oder mit Zustimmung der Eltern – ein schulpseudologisches und amts-/schulärztliches Gutachten einzuholen. Gegen die Entscheidung des Bezirksschulrates steht den Eltern die Möglichkeit einer Berufung an den Landesschulrat offen, gegen dessen Bescheid kein weiteres ordentliches Rechtsmittel zulässig ist (Schulpflichtgesetz, § 8). Die Modalitäten im Fall einer Berufung sind gesetzlich nicht geregelt; üblicherweise wird ein weiteres schulpseudologisches bzw. schulärztliches Gutachten eingeholt.

Sonderschüler unterscheiden sich auch deutlich nach ihrer sozialen Herkunft, wie sich anhand der Volkszählungsergebnisse (1971) nachweisen läßt, werden besonders häufig die Kinder unqualifizierter Arbeiter und, in etwas abgeschwächerem Maß, die Kinder von Facharbeitern in Sonderschulen eingewiesen. Insgesamt sind mehr als die Hälfte der Sonderschüler aller Altersgruppen Kinder von unqualifizierten Arbeitern; fast $\frac{3}{4}$ aller Sonderschüler stammen aus Arbeiterfamilien.

Tabelle 12: Anteile der in Sonderschulen überstellten Pflichtschüler (Sonderauswertung der Volkszählung 1971)

Alter	Soziale Herkunft				
	Landwirte %	Selbständige außerhalb der Land- wirtschaft %	Ange- stellte %	Fach- arbeiter %	Sonstige Arbeiter %
6	0,1	0,3	0,2	0,4	0,8
7	0,2	0,2	0,3	0,4	0,9
8	0,4	0,4	0,6	0,7	1,7
9	0,6	0,6	0,9	1,3	2,6
10	0,6	0,8	1,0	1,5	2,9
11	0,8	0,9	1,1	1,7	3,4
12	1,0	0,9	1,2	2,0	3,9
13	0,7	1,0	1,2	2,0	3,8
14	0,7	0,8	1,1	2,0	3,8
15	0,7	0,8	0,9	1,8	3,2

Quelle: Agnew Gerda, Selektionsprozesse im Österreichischen Bildungswesen: Das Beispiel „Sonderschule für Lernbehinderte“, Diplomarbeit IHS Wien 1978.

3.1.3 Die Bildungsentscheidung im 10. Lebensjahr und ihre Auswirkungen

Die geschichtliche Entwicklung des österreichischen Bildungswesens hat eine ausgeprägte Typengliederung in der Sekundarstufe I mit sich gebracht. Diese prägt die Ausbildungssituation der Kinder in entscheidendem Maß. Nach den ersten vier Jahren der für alle gemeinsamen

Grundschule fällt die Entscheidung über den Eintritt in eine allgemeinbildende höhere Schule, in den Ersten oder Zweiten Klassenzug einer Hauptschule bzw. in die Volksschuloberstufe. Die Entwicklung in den letzten beiden Jahrzehnten war zunächst von dem Bemühen gekennzeichnet, das Ausbildungsniveau der Kinder dadurch möglichst allgemein zu heben, daß allen Kindern eine zweizügig geführte Hauptschule und in erreichbarer

Tabelle 13: Anzahl der Schulen sowie Schüler der Volks-, Haupt- und Sonderschulen und der allgemeinbildenden höheren Schulen in der 5. bis 8. Schulstufe, Schuljahr 1960/61, 1969/70, 1970/71 und 1977/78

	Schuljahr 1960/61				Schuljahr 1969/70			
	Schulen absolut	in %	Schüler absolut	in %	Schulen absolut	in %	Schüler absolut	in %
Volksschule 5. bis 8. Schulstufe	892	46	117 313	31	1 219	49	75 195	17
Hauptschule, 1. Klassenzug 5. bis 8. Schulstufe	850	44	157 303	41	1 008	40	168 073	37
Hauptschule, 2. Klassenzug 5. bis 8. Schulstufe			47 622	13			118 963	26
Sonderschule 5. bis 8. Schulstufe	¹⁾	¹⁾	9 138	2	¹⁾	¹⁾	12 277	3
Integrierte Gesamtschule 5. bis 8. Schulstufe	—	—	—	—	—	—	—	—
allgemeinbildende höhere Schule 5. bis 8. Schulstufe	201	10	50 773	13	283	11	75 679	17
Insgesamt	1 943	100	382 149	100	2 510	100	450 187	100

	Schuljahr 1970/71				Schuljahr 1977/78			
	Schulen absolut	in %	Schüler absolut	in %	Schulen absolut	in %	Schüler absolut	in %
Volksschule 5. bis 8. Schulstufe	1 118	46	63 577	14	58	4	2 523	1
Hauptschule, 1. Klassenzug 5. bis 8. Schulstufe	1 043	43	177 009	38	1 154	72	207 676	40
Hauptschule, 2. Klassenzug 5. bis 8. Schulstufe			131 926	28			154 740	30
Sonderschule 5. bis 8. Schulstufe	¹⁾	¹⁾	12 799	3	¹⁾	¹⁾	16 710	3
Integrierte Gesamtschule 5. bis 8. Schulstufe	—	—	—	—	101	6	32 987	6
allgemeinbildende höhere Schule 5. bis 8. Schulstufe	288	12	81 232	17	297	18	98 963	19
Insgesamt	2 449	100	466 543	100	1 610	100	513 599	100

¹⁾ Für die Typenproportionen in der 5. bis 8. Schulstufe wurde die Zahl der Sonderschulen nicht berücksichtigt, da die Österreichische Schulstatistik die Sonderschulen nicht nach der Zahl der geführten Schulstufen gliedert.
Quelle: Österreichische Schulstatistik.

Nähe zumindest eine höhere Schule („jedem Bezirk seine höhere Schule“) angeboten wurde. Diese Entwicklung ist nunmehr als abgeschlossen zu bezeichnen. Gegenwärtig beträgt der Anteil an Schülern, die eine Volksschuloberstufe besuchen, zirka 1%, ein Prozentsatz, der angesichts der extremen Abgeschiedenheit mancher Täler im Westen des Landes nicht mehr weiter reduziert werden kann. Alle anderen Schüler besuchen zweizügig geführte bzw. einzügige Hauptschulen, die durch Maßnahmen der inneren Differenzierung der zweizügigen Organisation nahekomen sollen, oder allgemeinbildende höhere Schulen.

Insgesamt ist der Anteil der Hauptschulen an allen Schultypen für die 5. bis 8. Schulstufe zwischen den Schuljahren 1960/61 und 1977/78 auf 72% gestiegen, besonders seit 1970/71, als dieser Anteil noch 43% betrug. Während der Anteil der Schüler des Ersten Klassenzuges im wesentlichen gleichgeblieben ist – sieht man von einem Ansteigen zwischen 1969/70 und 1977/78 nach einem leichten Rückgang in den sechziger Jahren ab – hat sich der Anteil der Schüler des Zweiten Klassenzuges auf 30% erhöht.

Auf dem Gebiet der Sonderschulen wurde das Angebot von verschiedenen Schultypen für behinderte Kinder erweitert. Der Anteil der Schüler, die diesen Schultyp besuchen, ist seit 1970/71 gleichgeblieben.

Bei den allgemeinbildenden höheren Schulen spiegelt sich in der Entwicklung der Typenproportionen die Verwirklichung der Absichten des „Längerfristigen Schulentwicklungsprogramms 1972“ wider: „Forcierter Ausbau des berufsbildenden Schulwesens“; für die Unterstufe der allgemeinbildenden höheren Schule: Neugründung nur in Sonderfällen. Räumliche Konsolidierung bestehender Schulen. Im wesentlichen Erhaltung der Relation allgemeinbildende höhere Schule – Unterstufe zur Pflichtschule. Während demnach der Anteil jener Schüler, die die 5. bis 8. Schulstufe an einer Unterstufe einer allgemeinbildenden höheren Schule absolvieren, zwischen den Schuljahren 1960/61 und 1969/70 von 13% auf 17% gestiegen ist, ist dieser Anstieg zwischen 1970/71 und 1977/78 von 17% auf 19% weniger stark ausgeprägt.

Demgegenüber steht die Tatsache, daß 1977/78 bereits 6% der Schüler die entsprechenden Schulstufen in einer integrierten Gesamtschule besuchen.

Das Urteil des Klassenlehrers bzw. der Klassenkonferenz entscheidet über den Aufstieg in den Ersten Klassenzug, die Eltern wählen zwischen Hauptschule und allgemeinbildender höherer Schule. Von dem nach dem geltenden Gesetz zugewilligten Recht, Schüler, denen vom Volksschullehrer die Eignung für den Ersten Klassenzug nicht bestätigt wird, über eine Aufnahmeprüfung in eine allgemeinbildende höhere Schule zu bringen, machen nur sehr wenige Eltern Gebrauch.

Soziale Stellung der Herkunftsfamilie und Schullaufbahn

Gemäß den Ergebnissen der Volkszählung besuchten 1971 ¹¹¹⁾ zwar Kinder jeder sozialen Herkunft zwischen 11

¹¹¹⁾ Es gibt bisher überhaupt keine gesamtösterreichisch und für die verschiedenen Ausbildungsgänge repräsentativen Daten zur sozialen Herkunft der Auszubildenden. Die einzigen umfassenden Angaben stammen aus der Volkszählung 1971, die sämtliche Schüler, gegliedert nach Schulformen und sozialer Herkunft, ausweist. Für den vorliegenden Bericht wurde eine Sonderauswertung der Volkszählung 1971 durchgeführt, die präzise Angaben ermöglicht.

und 14 Jahren bereits zu mehr als der Hälfte eine Hauptschule (was als wesentlicher Verdienst der Schulpolitik seit Mitte der fünfziger Jahre anzusehen ist), aber auf beiden Seiten dieses „Mainstream“ bestanden krasse Unterschiede: von den Kindern der Bauern und der unqualifizierten Arbeiter besuchten 1971 nach wie vor ein Viertel bis ein Drittel die Volksschuloberstufe, von den Angestellten und Selbständigen jedoch nur 7% bzw. 9%. Auf der anderen Seite befand sich ein Drittel der Angestellten- und Selbständigenkinder zwischen 11 und 14 Jahren an einer allgemeinbildenden höheren Schule, gegenüber nur 5% der Landwirtskinder oder Kinder von unqualifizierten Arbeitern. In der Sonderschule, wie bereits ausgeführt, landen weit überproportional die Kinder unqualifizierter Arbeiter ¹¹²⁾.

Tabelle 14: Die 11- bis unter 14jährige Bevölkerung ¹⁾ nach Schulbesuch ²⁾ (Schultypen) und sozialer Herkunft in % (Volkszählung 1971, eigene Sonderauswertung)

Beruf des Haushaltsvorstandes	Volksschule ³⁾	Sonderschule	Hauptschule	AHS
Sonstige Arbeiter (N = 88 180)	25,7	3,7	65,7	4,9
Facharbeiter (N = 49 428)	16,4	1,9	71,8	9,9
Angestellte und Beamte (N = 94 314)	6,8	1,5	56,7	35,3
Landwirte und Mithelfende (N = 51 975)	33,3	0,8	61,5	4,5
Sonstige Selbständige und Mithelfende (N = 31 742)	9,4	0,9	58,9	30,7
Gesamt ⁴⁾ (N = 315 638)	18,2	1,9	62,6	17,3

¹⁾ Wegen der altersmäßigen Überschneidungen zwischen den Entscheidungszeitpunkten des Schulsystems und dem Stichtag der Volkszählung gibt es eine rund 50%ige Überlappung: je die Hälfte einer Altersgruppe lt. VZ 71 (Stichtag 1. März) befindet sich in einem anderen Schuljahr.

	Alter per 1. März zu je rund 50%	Alter per 1. März zu je rund 50%
1. Schuljahr	6 Jahre	7 Jahre
4. Schuljahr	9 Jahre	10 Jahre
5. Schuljahr	10 Jahre	11 Jahre
8. Schuljahr	13 Jahre	14 Jahre
9. Schuljahr	14 Jahre	15 Jahre
10. Schuljahr bzw. 1. Jahr nach Schulpflicht	15 Jahre	16 Jahre
11. Schuljahr bzw. 2. Jahr nach Schulpflicht	16 Jahre	17 Jahre
12. Schuljahr bzw. 3. Jahr nach Schulpflicht	17 Jahre	18 Jahre
13. Schuljahr bzw. 4. Jahr nach Schulpflicht	18 Jahre	19 Jahre

Um daher jene auszusondern, die jedenfalls schon im 5. bis 8. Schuljahr sein müßten, läßt sich hier nur die Gruppe der 11- bis 13jährigen betrachten.

²⁾ Ohne „unbekannt“, d. h. die Summe der Anteile beträgt etwas unter 100%.

³⁾ Hier ist nicht zu trennen zwischen „Sitzenbleibern“, die sich noch in der Unterstufe, und Kindern, die sich in der Volksschul-Oberstufe befinden.

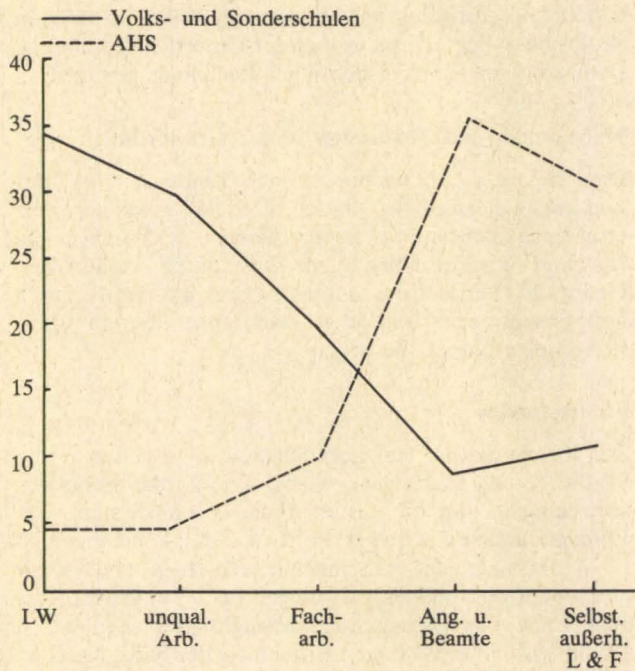
⁴⁾ Ohne jene Haushalte, deren Haushaltsvorstand nicht erwerbstätig ist, so wie ohne jene Kinder, die ständig in Heimen untergebracht sind (d. h. wir unterschätzen vor allem die Zahl der Sonderschüler).

Faßt man den Anteil an Volksschülern und Sonderschülern (als Besucher von Schulformen mit qualitativ stark unterdurchschnittlichem Niveau) zusammen, so zeigt sich für 1971 das in Graphik 3 präsentierte Bild: Bauern- und

¹¹²⁾ Ähnliche Unterschiede lassen sich mit den Daten des Mikrozensus 73/2 nach dem elterlichen Bildungsniveau nachweisen. Kinder von Akademikern besuchen fast achtmal so häufig eine allgemeinbildende höhere Schule wie Kinder von Pflichtschulabsolventen, Kinder von Maturanten fast fünfmal so häufig.

Arbeiterkinder waren bereits auf Pflichtschulniveau unvergleichlich schlechter versorgt als Kinder von Angestellten, Beamten und Selbständigen. Bereits für ein gutes Drittel aller Kinder wurde mit 10 Jahren eine Schulbahnwahl getroffen, die massiv von ihrer sozialen Herkunft bestimmt ist und den gesamten weiteren Lebensweg entscheidet. Sicherlich spielt hierbei besonders, was Landwirte und unqualifizierte Arbeiter anlangt, die regionale Schulversorgung eine große Rolle.

Graphik 1: Qualitative Bildungsversorgung der 11- bis 13jährigen nach sozialer Herkunft
Anteil in %



Sonderauswertung der Volkszählung 1971, aus: Fischer-Kowalski 1978.

Wie sich anhand des Mikrozensus 2/1973 zeigen läßt, unterliegt auch das Verhältnis von Hauptschülern zu Schülern der Unterstufe der allgemeinbildenden höheren Schulen deutlich regionalen Schwankungen.

Tabelle 15: Schulkinder nach gegenwärtig besuchter Schultype und Gemeindegrößenklassen

Gemeindegrößenklasse	Gegenwärtig besuchte Schultype in %	
	Hauptschule	Allgemeinbildende höhere Schule
Gemeinden unter 2 000 Einwohnern	92,4	7,6
Gemeinden von 2 000 bis unter 20 000 Einwohnern	85,7	14,3
Gemeinden von 20 000 bis 250 000 Einwohnern	63,3	36,7
Wien	63,8	36,2
Insgesamt	80,2	19,8

Quelle: Österreichisches Statistisches Zentralamt, Familien mit Kindern (Rollenverteilung), Ergebnisse des Mikrozensus 1973

Während in den Städten (Gemeinden mit mehr als 20 000 Einwohnern) ein gutes Drittel aller Kinder im Pflichtschulalter 1973 eine allgemeinbildende höhere Schule besuchte, sind es in den kleinen Gemeinden nur 14%, in den Kleinstgemeinden sogar nur knapp 8%.

3.1.4 Maßnahmen zur Entschärfung der sozialen Selektion durch die Schule

3.1.4.1 Maßnahmen im Vorschulbereich und in der Volksschule

Vorschulklassen

Von zahlreichen Ergebnissen der Entwicklungspsychologie auf die Wichtigkeit der Entwicklungsbedingungen in der frühen Kindheit¹¹³⁾ und von Erfahrungsberichten der Volksschullehrer auf eklatante Unterschiede des Entwicklungsgrades bei Schulanfängern hingewiesen (vgl. Tabellenanhang) entwickelte eine Gruppe Wiener Pädagogen bereits in den sechziger Jahren ein Programm zur Förderung rückgestellter schulpflichtiger Kinder. Mit ihm sollte vor allem Kindern geholfen werden, milieubedingte Entwicklungsrückstände aufzuholen und die Grundschule mit einigermaßen ausgeglichenen Startchancen zu beginnen. Dieser Versuch wurde ausführlich dokumentiert und lieferte sehr ermutigende Ergebnisse: Durch den Besuch der Vorschulklassen konnten

- die Repetenzsiffern gesenkt,
- die Aufsteigechancen in den Ersten Klassenzug erhöht,
- die soziale Stellung der Kinder in der Klasse verbessert und
- Arbeitshaltung und damit Hand in Hand die intellektuelle Entfaltung günstig beeinflusst werden.

Tabelle 16: Prozentsatz der zurückgestellten schulpflichtigen Kinder und der Repetenten der 1. und 2. Klasse

Schuljahr	Prozentsatz der zurückgestellten schulpflichtigen Kinder	Prozentsatz der Repetenten der 1. Klasse im jeweils folgenden Schuljahr	Prozentsatz der Repetenten der 2. Klasse	Summe
1957/58	6,8	4,2	6,5	17,5
1960/61	6,8	3,7	6,3	16,8
1963/64	6,6	3,4	5,6	15,6
1964/65	7,5	3,7	5,2	16,4
1965/66	7,9	3,6	5,7	17,2
1966/67	8,0	3,7	5,1	16,8
1967/68	7,7	3,4	4,8	15,9
1968/69	7,9	3,1	—	—

Quelle: Hödl, Lanzelsdorfer, Schnell, Sretenovic: a. a. O., 1970.

Mit der 4. Schulorganisationsgesetz-Novelle vom 8. Juni 1971 wurden „Vorschulklassen, die der Förderung der Erlangung der Schulreife durch Schulpflichtige zu dienen haben, die vom Schulbesuch zurückgestellt werden“, in das allgemeine Schulversuchsprogramm aufgenommen.

¹¹³⁾ Gut zusammengestellt z. B. bei Oderich P., Schulfähigkeit unter dem Aspekt frühkindlicher und familiärer Entwicklungs- und Erziehungsbedingungen, in: Probleme und Ergebnisse der Psychologie 38, 1971, S. 5-37.

Tabelle 17: Übersicht über die im Schulversuch geführten Vorschulklassen

Bundesland	Zahl der Standorte	Zahl der Klassen
Burgenland	27	27
Kärnten	30	38
Niederösterreich	20	20
Oberösterreich	68	70
Salzburg	10	10
Steiermark	27	27
Tirol	10	10
Vorarlberg	13	13
Wien	86	92
Insgesamt	291	307

Quelle: Zentrumsbericht Statistik Dokumentation im Schuljahr 1977/78, 1978, 52.

Auch über diesen Schulversuch liegen Berichte vor ¹¹⁴⁾, die optimistisch stimmen. Sie konnten im großen und ganzen auch wissenschaftlich bestätigt werden ¹¹⁵⁾.

Schulversuch „Eingangsstufe“

Der Schulversuch „Eingangsstufe“ umfaßt drei Schulstufen: die Vorschulklasse, die 1. Schulstufe (Elementarklasse) und die 2. Schulstufe.

„Zu Schulbeginn werden aus allen schulpflichtigen und vorschulpflichtigen (Dispenskindern) Kindern Einschulungsgruppen gebildet. Nach einer sechswöchigen Beobachtungsphase erfolgt die Einreihung der Schüler in die Elementarklasse bzw. in die Vorschulklasse, entsprechend den Ergebnissen aus dem „Beobachtungssystem zur Messung der Lernfähigkeit beim Schulanfänger“ und den auf der Beobachtungskarte gesammelten Daten. Es ist Aufgabe der Vorschulklasse, die ihr zugewiesenen Kinder (vorwiegend Kinder mit umfassenden oder teilweisen Leistungsschwächen bzw. Dispenskindern) in möglichst allen Lernbereichen so anzusprechen und zu fördern, daß sie bei Eintritt in die 1. Schulstufe die notwendige Schulfähigkeit erreicht haben. In der Elementarklasse (1. Schulstufe) werden neben einer altersgemäßen kontinuierlichen unterrichtsbegleitenden Förderung und Differenzierung zusätzlich im 1. Halbjahr 3 Förderstunden und im 2. Halbjahr 1 Förderstunde und 2 Differenzierungs- (Gruppierungs)stunden gehalten. Diese Förder- und Differenzierungsmaßnahmen werden auf der 2. Schulstufe fortgesetzt.“¹¹⁶⁾

Das Schulversuchsmodell wird in verschiedenen Varianten erprobt, die sich nach den örtlichen Gegebenheiten (voll ausgebaute Grundschule – wenig gegliederte Grundschule –

Grundschule abgelegener Orte) richten. Eine besondere Bedeutung kommt bei allen Varianten dem organisierten Kontakt der Schule mit den Eltern (eventuell auch mit dem Kindergarten) zu. Zur genauen Information der Eltern über die Entwicklung ihrer Kinder werden diese in der ersten Schulstufe zum Halbjahr und am Ende verbal beurteilt, wobei nicht nur der Leistungsstand, sondern auch die Arbeitshaltung und die Stellung in der Klassengemeinschaft beschrieben werden. Damit darf diesem Schulversuch die Funktion zugesprochen werden, eine weitere Möglichkeit zu erkunden, wie schulschwachen Kindern geholfen werden kann, den Schulbeginn ohne entmutigende und die weitere Schullaufbahn belastende Erlebnisse zu bewältigen bzw. bestehende Aversionen und/oder Ängste abzubauen. Hierbei handelt es sich nicht nur um ein schulorganisatorisches, sondern in noch stärkerem Maß um ein Problem des Lehrplans und der Unterrichtsgestaltung. Dem wird im Schulversuch auch Rechnung getragen.

Maßnahmen und Tendenzen in der Grundschule

Die weiteren Maßnahmen und Tendenzen in der Grundschule, die für diesen Bericht erwähnenswert erscheinen, gehen in zwei verschiedene Richtungen. Sie bestehen in Versuchen, einerseits durch zusätzlichen Unterricht Lerndefizite auszugleichen, andererseits durch Differenzierungen und/oder Zusatzangebote eine Leistungssteigerung zu bewirken.

Förderstunden

Zur Kompensation von Lerndefiziten, die Schüler in die Schule bereits mitbringen, wurde – z. T. über Schulversuchsmodelle für die Grundschule – ein System von Förderstunden eingerichtet. Förderstunden können bereits im 1. Halbjahr der 1. Schulstufe einsetzen und – mit Veränderungen und dem jeweiligen Bedarf angepaßt – bis zum Ende der Grundschule durchgezogen werden ¹¹⁷⁾. Damit wird einer wichtigen Erkenntnis der pädagogischen Psychologie Rechnung getragen, wonach die zugestandene Lernzeit eine der wichtigsten Determinanten des Lernerfolgs ist ¹¹⁸⁾. Die Lernzeit der schwächeren Schüler wird – besonders beim Erlernen grundlegender Fertigkeiten – entsprechend verlängert und didaktisch ihrer individuellen Lage angemessen strukturiert. Ein in der wissenschaftlichen Literatur noch wenig behandeltes, aus der Alltagserfahrung jedoch hinlänglich bekanntes Problem stellt die Betroffenheit mancher Eltern dar, wenn sie davon in Kenntnis gesetzt werden, daß ihr Kind den Förderunterricht besuchen muß. Hier sind nach wie vor Aufklärungsarbeit und intensive Kontakte zwischen Schule und Elternhaus vonnöten, um zu verhindern, daß kompensatorische Einrichtungen einen inkriminierenden Anstrich erhalten und bei manchen Eltern Ängste anstatt Hoffnungen auslösen.

Legasthenikerbetreuung

Mit Legasthenie wird eine durch die Psychologie noch nicht ausreichend erklärte Lese- und Rechtschreibschwäche bezeichnet. Von einigen Autoren wird Legasthenie als

¹¹⁴⁾ Vgl. Lanzelsdorfer F., Leitner L., Sretenovic K., Vorschulklassen in Österreich, Pädagogik der Gegenwart 806, Wien-München, Jugend und Volk, 1975.

¹¹⁵⁾ Vgl. Szecsenyi S., Begabungsförderung in der Vorschule, Ein Versuch zum Chancenausgleich am Anfang der Schullaufbahn, unveröffentlichte Dissertation, Wien 1976.

¹¹⁶⁾ Vgl. Zentrumsbericht I/40, Revidierte Projektbeschreibung Schulversuch „Eingangsstufe“, Klagenfurt 1977, S. 3 f.

¹¹⁷⁾ Vgl. Zentrumsbericht I/28, Die Schulversuche im Bereich der Grundschule, Klagenfurt 1976, S. 5 ff.

¹¹⁸⁾ Vgl. Bloom B. S., Mastery Learning, in: Block J. H. (Ed.), Mastery Learning, Theory and Practice, New York, Holt, Rinehart und Winston, 1971, S. 47–63.

vererbt angesehen¹¹⁹⁾, andere berufen sich auf Untersuchungen, die den bedeutsamen Einfluß der Umwelt nachweisen¹²⁰⁾. Jedenfalls tritt das mit Legasthenie bezeichnete Phänomen bei allen Intelligenzgraden, bei (anderweitig) ausgesprochen hoch begabten, bei durchschnittlich wie auch bei allgemein schwach begabten Kindern auf. Für diesen Bericht verdient festgehalten zu werden, daß viele Kinder von der Legasthenie bei ihrer Schulkarriere stark beeinträchtigt sind, weil Lesefähigkeit und Rechtschreibung für die Leistungsbeurteilung unserer Schulen als sehr wichtig angesehen werden. Deshalb betreibt man seit geraumer Zeit die Therapie dieses Leistungsmangels.

Tabelle 18: Legastheniker-Betreuung in Wien

Schuljahr	Anzahl der eingesetzten Lehrer	Anzahl der betreuten Schüler	Anzahl der Betreuungsstunden pro Monat
1975/76	103	117	833
1976/77	133	136	835

Quelle: Jahresbericht des Stadtschulrates für Wien 1976/77.

Der Schwerpunkt der Legasthenikerbetreuung liegt naturgemäß im Bereich der Pflichtschule, insbesondere der Grundschule. Fallweise werden jedoch auch Kurse für legasthenische Schüler an allgemeinbildenden höheren Schulen und berufsbildenden Schulen eingerichtet. Den Elternvereinen käme eine wichtige Funktion zu, solche Kurse im Bedarfsfall zu urgieren. Da die Betreuung von Legasthenikern zu einem Teil auf Verstärkungsplänen beruht – auch geringe Fortschritte werden vom Betreuer belohnt, – ist der Kontakt zu den Eltern legasthenischer Kinder wichtig. Ansonsten kann es passieren, daß über die Notwendigkeit der positiven Bekräftigung nicht informierte Eltern das Betreuungsprogramm unabsichtlich durchkreuzen¹²¹⁾. In besonderem Maß trifft das dann zu, wenn aus schlechten Schulleistungen in Lesen und/oder Rechtschreiben in der Familie chronische Konflikte entstehen, durch die eine Therapie empfindlich gestört wird.

Ein ganz anderer Weg zur Minderung des Legastheniker-Problems, nämlich der einer entsprechenden Rechtschreibreform, wurde bisher nur zaghaft beschritten. Immerhin gibt es Empfehlungen für den Lehrer, Rechtschreibfehler, die den Sinnzusammenhang nicht wesentlich beeinträchtigen (z. B. Verstöße gegen die Groß- bzw. Kleinschreibung) nicht mehr schwer zu ahnden (BGBl. Nr. 439/1977 über die Leistungsbeurteilung in Pflichtschulen sowie mittleren und höheren Schulen, § 15).

Leistungsdifferenzierung in der Volksschule

„Zur stärkeren Förderung der schwächeren Schüler und zur entsprechenden Beanspruchung der leistungstüchtigen Schüler“¹²²⁾ werden auf der dritten und vierten Schulstufe

¹¹⁹⁾ Vgl. Schenk L. – Danzinger, Handbuch der Legasthenie im Kindesalter, Weinheim, Beltz 1968, S. 251.

¹²⁰⁾ Valtin R., Legasthenie, Theorien und Untersuchungen, Weinheim, Beltz 1970, S. 212 ff.

¹²¹⁾ Vgl. Frantsits A., Zum Problem der Rechtschreibschwäche und deren Behandlung, in: Unser Weg 32, 1977, S. 325–339.

¹²²⁾ Vgl. Zentrumsbericht 1/28, Die Schulversuche im Bereich der Grundschule, Klagenfurt 1976, S. 7.

derzeit verschiedene Formen der Differenzierung erprobt. Differenziert wird in den Fächern Deutsch und Rechnen. In diesen beiden Gegenständen werden – entweder innerhalb eines Klassenverbandes oder unter Einbeziehung mehrerer Klassen – Übungsgruppen (für leistungsschwache Schüler) und Erweiterungsgruppen (für leistungsstärkere Schüler) gebildet. Man geht dabei von der Annahme aus, daß leistungshomogene Gruppen für alle Schüler günstige Lernvoraussetzungen schaffen. Diese Annahme ist jedoch nur mit Einschränkungen richtig. Leistungsschwache Schüler profitieren in heterogenen Lerngruppen. Bei Lernzielen aus dem affektiven Bereich ist eine Homogenisierung der Schüler nach Leistungsmerkmalen ein Nachteil¹²³⁾. So ist zu befürchten, daß Leistungsdifferenzierung in der Grundschule zu ähnlichen Effekten führt, wie man sie in höheren Schulstufen beobachten kann: zu größeren Differenzen in den durchschnittlich erreichten Leistungen der Gruppen. Das Problem ist den Verantwortlichen nicht verborgen, wie aus folgender Stellungnahme ersichtlich ist: „Der Stadtschulrat für Wien hat diesen Schulversuch („gemäßigtes Setting“) sehr bewußt auf die 4. Volksschulklasse beschränkt, weil unter Berücksichtigung der entwicklungspsychologischen Situation des Volksschülers eine früher einsetzende Leistungsdifferenzierung an sich schon bedenklich erschien ...“¹²⁴⁾ In den Wiener Schulversuchsklassen liegt deshalb der Schwerpunkt der Differenzierung nicht auf organisatorischer, sondern auf didaktischer Ebene. Geeignete Arbeitsmittel und ihr methodisch richtiger Einsatz sollen die Gestaltung von Lernsituationen und die Steuerung der Bildungsprozesse im Sinne eines individualisierten Bildungsangebots begünstigen, das jedoch auf einen Teil der Unterrichtsstunden der betreffenden Gegenstände beschränkt bleibt, damit auch der sozialerzieherische Aspekt des Unterrichts entsprechend zur Geltung kommen kann.

3.1.4.2 Sistierung der Aufnahmeprüfung in die allgemeinbildenden höheren Schulen

Eine Reihe internationaler empirischer Forschungsbefunde zeigt, daß wesentliche Entscheidungen über Chancen auf höhere Bildungsqualifikationen bereits beim Zugang zu den Bildungsinstitutionen fallen¹²⁵⁾. Eltern aus soziokulturell und sozioökonomisch schwächeren Gruppen sehen sich auch bei entsprechenden Schulleistungen ihrer Kinder Barrieren gegenüber, die sie daran hindern, Kinder in höhere Schulen zu schicken. Eine dieser Barrieren stellen Aufnahmeprüfungen dar, deren Ritual auf viele Eltern ohne entsprechende eigene Erfahrungen angsterzeugend und abschreckend wirkt. In vielen Ländern wurden daher die traditionellen Formen einer punktuellen Aufnahmeprüfung durch andere Ausleseverfahren ersetzt oder gänzlich fallengelassen.

¹²³⁾ Vgl. Yates A., Grouping in education, Deutsch (Lerngruppen- und Differenzierung), Weinheim, Beltz 1972, Hopf D., Differenzierung in der Schule, Stuttgart, Klett 1974, Weinert F. E., Probleme der Unterrichtsdifferenzierung in psychologischer Sicht, in: Neue Sammlung 15, 1975, S. 35–47, Wiederhold K. A. (Hrsg.), Differenzierung in Schule und Unterricht, Ratingen, Henn 1975.

¹²⁴⁾ Vgl. Stadtschulrat für Wien, Schulversuchsbericht Pflichtschule 1977/78, Wien 1978, S. 16.

¹²⁵⁾ Vgl. Thonhauser J., Bildungsaspirationen, Analyse ihrer Entstehungsbedingungen und Voraussetzung für eine adäquate Förderung, in: IBE-Bulletin 25–26, 1977 b, S. 23–38.

In einer vom damaligen Bundesminister für Unterricht und Kunst, Leopold Gratz, geleiteten Sitzung der Schulreformkommission im Juni 1970 wurde nach ausführlicher Debatte entschieden, die Aufnahmeprüfung in die allgemeinbildenden höheren Schulen abzuschaffen. Als gewichtigste Gründe für diese Entscheidung wurden angeführt:

- a) Bestandene bzw. nicht bestandene Aufnahmeprüfungen haben wenig prognostischen Wert für die künftige Schullaufbahn.
- b) Aufnahmeprüfungen nach der vierten Schulstufe kehren die Trennung zwischen verschiedenen Schularten der Sekundarstufe I in einer der modernen Entwicklung, die allenthalben auf stärkere Durchlässigkeit und Reversibilität der Entscheidungen zuläuft, widersprechenden Weise hervor.

Mit der 4. Novelle zum Schul-Organisationsgesetz wurde die Sistierung (mit Beginn im Schuljahr 1971/72) gesetzlich verfügt und mit der 5. Novelle zum Schul-Organisationsgesetz (vorläufig bis zum Schuljahr 1979/80) verlängert. Demzufolge gelten nunmehr folgende Bestimmungen: „Als Voraussetzungen für die Aufnahme in eine allgemeinbildende höhere Schule gelten nunmehr der erfolgreiche Abschluß der vierten Klasse der Volksschule und die Feststellung der Eignung für den I. Klassenzug der Hauptschule. Nur wenn die zweitangeführte Voraussetzung nicht erfüllt ist, setzt die Aufnahme die (von den Eltern zu beantragende) erfolgreiche Ablegung einer Aufnahmeprüfung voraus.“ (BGBl. Nr. 231/1977, Erläuternde Bemerkungen zu § 28.)

Vielfach wurde erwartet (oder befürchtet), das Wegfallen der Aufnahmeprüfung werde eine wesentliche Steigerung des Zugangs zu allgemeinbildenden höheren Schulen bewirken. Es hat sich jedoch gezeigt, daß die Entwicklung davon nicht signifikant beeinflusst wurde.

3.1.4.3 Gesamtschule

Die Gesamtschule hat in Österreich eine lange Geschichte und wurde bereits von *Otto Glöckel* bald nach Gründung der Ersten Republik gefordert. Sein Vorschlag, die Oberstufe der Pflichtschule als „allgemeine Mittelschule“ zu gestalten – von ihm durchaus als Maßnahme zur Förderung von Kindern sozial schwacher Familien konzipiert – wurde in der politischen Diskussion alsbald mit dem Reizwort „Einheitsschule“ belegt und praktisch zu Fall gebracht.

Nach Abschluß des Schulgesetzwerkes 1962 nahm man die Diskussion um die Gestaltung der Schule der 10- bis 14jährigen wieder auf. Um den Einfluß parteipolitischer Divergenzen auf die sachliche Erörterung möglichst zurückzudrängen, wurden „Schulversuche mit Gesamtschulen“ eingerichtet, die Daten für eine endgültige Entscheidung liefern sollen. Die Gesamtschulversuche beschränken sich auf die Hauptschülerpopulation und verzichten auf innovative Lehrpläne¹²⁶⁾. An der Intensität von öffentlicher Aufklärung, Vorbereitung, Betreuung und Evaluation kann man jedoch die Bedeutung ablesen, die

den Gesamtschulversuchen schul- und gesellschaftspolitisch beigemessen wird¹²⁷⁾.

Tabelle 19: Gesamtschulversuche in Österreich – aufgliedert nach Bundesländern, Entwicklung in den Schuljahren 1976/77 und 1977/78

Bundesland	Schuljahr 1976/77 Standorte/Klassen	Schuljahr 1977/78 Standorte/Klassen
Burgenland	5/ 68	5/ 70
Kärnten	10/ 94	11/ 106
Niederösterreich	21/ 205	29/ 229
Oberösterreich	22/ 215	29/ 242
Salzburg	5/ 79	5/ 80
Steiermark	8/ 111	12/ 126
Tirol	3/ 38	7/ 49
Vorarlberg	4/ 59	4/ 60
Wien	11/ 177	11/ 197
Insgesamt	89/ 1 046	113/ 1 159

Quellen: Zentrumsbericht Statistik, Dokumentation im Schuljahr 1977/78, 1978; Zentrumsbericht Arbeitsberichte, 1/2 1978.

Als wesentliche Vorteile gesamtschulartiger Modelle – in Österreich werden gegenwärtig fünf Varianten an insgesamt rund einem Zehntel der Pflichtschulpopulation zwischen 10 und 14 Jahren erprobt – gelten:

- Die Entscheidung über das Ziel der Schullaufbahn muß nicht mehr bereits auf der 4. Schulstufe getroffen werden, wo über die Leistungskapazität der Kinder noch keine sicheren Aussagen gemacht werden können und die Entscheidungen daher mehr von sozialen und regionalen Faktoren determiniert sind.
- Das Netz von Gesamtschulen könnte wesentlich dichter sein als das der allgemeinbildenden höheren Schulen, was vor allem für Kinder aus dem ländlichen Raum die Bildungschancen erhöhen würde.
- Die Schullaufbahn der Kinder wäre nicht mehr so stark vom Bildungsbewußtsein und den Bildungsinteressen der Eltern abhängig. Eltern, die selbst keine höhere Schule besuchten, haben häufig eine affektive Distanz und Insuffizienzgefühle gegenüber höheren Schulen oder befürchten, daß ihre Kinder durch den Besuch einer höheren Schule der Familie entfremdet werden könnten. Zusammen mit der Informationsdistanz, insbesondere den mangelnden Kenntnissen der höheren Schulen als Mittel des sozialen Aufstiegs, führt diese Einstellung der Eltern dazu, daß sie ihre Kinder weniger

¹²⁷⁾ Beide Großparteien haben Vorschläge vorgelegt, die von der beschriebenen Differenzierung wieder abrücken. Die SPÖ (ebenso der Österreichische Gewerkschaftsbund, die Arbeiterkammer, die Österreichischen Kinderfreunde, der Verein zur Förderung der Bildungsreform und einige andere der SPÖ nahestehende Organisationen) forciert gesamtschulartige Modelle. Die ÖVP (ebenso der Katholische Familienverband, der MKV und der CV, der Verein der Elternvereine an den höheren Schulen Wiens und andere der ÖVP nahestehende Organisationen) lehnt eine Gesamtschule ab und befürwortet eine „neue Hauptschule“. Einigkeit herrscht in allen Parteien darüber, daß der Zweite Klassenzug der Hauptschule als Schultyp abzubauen ist. Nach den Erfahrungen der Schulversuche kann als gesichert gelten, daß Schüler im Zweiten Klassenzug – in den sie bereits bei einem Leistungsversagen in nur einem Gegenstand geraten – partiell unterfordert werden und wenig Gelegenheit erhalten, anspruchsvolleren Interessen nachzugehen. Die Aussicht auf eine – gesetzlich mögliche – Aufstufung in den Ersten Klassenzug ist verschwindend gering (Sretenovic, K., 1972, S. 601 ff). Da davon überwiegend Kinder aus sozial schwächeren Familien betroffen sind, stellt der Zweite Klassenzug der Hauptschule de facto eine Sackgasse des Bildungssystems dar, die – beinahe zwangsläufig – zur Reproduktion des niedrigeren Herkunftsstatus führt.

¹²⁶⁾ Vgl. Gstettner P., Seidl P., Sozialwissenschaft und Bildungsreform, Köln, Kiepenheuer und Witsch 1975.

dazu motivieren, die Leistungsanforderungen höherer Schulen auf sich zu nehmen. ¹²⁸⁾

- Gesamtschulen mit Setting-System können dem individuellen Leistungsprofil besser gerecht werden, weil sie die Schüler in den tragenden Fächern jeweils nach ihrer aktuellen Leistungsfähigkeit verschiedenen Niveaus zuweisen und nicht wie im Regelschulsystem für die Allokation zu einem Schultyp die schwächste Fachleistung ausschlaggebend ist.

Die Begleituntersuchungen zeigen, daß mehr als 50% der Schüler nicht in allen Kursfächern in gleiche Kursniveaus eingestuft werden, also vom Differenzierungsangebot profitieren ¹²⁹⁾. Besondere Fördermaßnahmen wurden eingerichtet, um alle Schüler möglichst nahe an ihr optimales Leistungsprofil heranzuführen. Die Erfahrungen zeigen, daß von diesem Angebot reichlich – in manchen Klassen von 90% der Schüler – Gebrauch gemacht wird ¹³⁰⁾.

- Durch das Setting-System und die Fördermaßnahmen wird auch das Repetentenproblem entschärft.
- Die Notwendigkeit, daß Eltern ihre Kinder bei den Schulaufgaben unterstützen, nimmt in Gesamtschulen ab ¹³¹⁾. Von dieser Entwicklung profitieren wiederum die Kinder sozial schwacher Familien, in denen die Eltern für die Unterstützung bei Schulaufgaben wenig kompetent sind.
- In Gesamtschulen kann die soziale Integration besser gefördert werden, weil Schüler verschiedener sozialer Gruppen länger Gelegenheit zum gemeinsamen sozialen Lernen haben. Durch die Führung von Gesamtschulen

¹²⁸⁾ Vgl. Zentrumsbericht Arbeitsbericht I/2, Schulen der 10- bis 14-jährigen, Klagenfurt 1978, S. 7.
¹²⁹⁾ Vgl. Zentrumsbericht Arbeitsbericht I/2, Schulen der 10- bis 14-jährigen, Klagenfurt 1978, S. 29 f.
¹³⁰⁾ Vgl. Zentrumsbericht Arbeitsbericht I/2, Schulen der 10- bis 14-jährigen, Klagenfurt 1978, S. 79.
¹³¹⁾ Vgl. Petri G., Evaluation der Schulversuche im Bereich der Schulen der 10- bis 14-jährigen, Arbeitsbericht II/6 des Zentrums für Schulversuche und Schulentwicklung, Graz 1976.

als Ganztagschulen wird eine weitere Verstärkung dieses Effekts erwartet.

- Schließlich erhofft man sich von Gesamtschulen eine Intensivierung des Kontakts zwischen Schule und Elternhaus und erwartet die Bestätigung folgender Hypothesen:

„Das Interesse der Eltern am schulischen Geschehen ist in der Gesamtschule größer als in anderen Schulen. Der Einblick der Erziehungsberechtigten in Probleme der Unterrichtsorganisation und der schulischen Arbeit wird in der Gesamtschule vertieft. Die Beteiligung der Eltern an Belangen der Schule ist in der Gesamtschule höher. Die Information und Beratung der Eltern durch die Lehrer wirkt fördernd auf das Erziehungsverständnis beider Partner.“ ¹³²⁾

3.2 Die Bedeutung der Familie für die Bildungs- und Berufslaufbahn der Jugendlichen

3.2.1 Bildungsentscheidung und Berufswahl nach der Pflichtschule

Das österreichische Schulsystem sieht nach der 4. und 8. Schulstufe jeweils Kreuzungspunkte in der Schullaufbahn vor. Für die Berufsausbildung ist die Gabelung nach der 8. Schulstufe von Bedeutung. Hier muß eine Entscheidung getroffen werden zwischen allgemeinbildender oder berufsbildender Ausbildungsrichtung bzw. dem Eintritt in das Erwerbsleben durch Ausbildung in einem Lehrberuf oder als ungelernter Arbeiter. Für diese Entscheidungssituation ist kennzeichnend, daß sie nicht nur zu früh und zu einem entwicklungspsychologisch gesehen ungünstigen Zeitpunkt eintritt, sondern auch, daß sie in hohem Maße von nicht in der Person des Entscheidenden liegenden Einflüssen bestimmt wird (sozioökonomische und soziokulturelle Determinanten,

¹³²⁾ Vgl. Zentrumsbericht Schulversuchspläne I/2, Schulen der 10- bis 14-jährigen, Klagenfurt 1978, S. 20 f.

Tabelle 20: Lehrlingsquote sowie Quote der Schüler an weiterführenden Schulen nach Geschlecht 1969, 1970 und 1977

	15- bis unter 20jährige Wohnbevölkerung (berechnet laut Volkszählung 1971 für 1969, 1970; Fortschreibung Volkszählung 1971 mit Wanderung für 1977)			Lehrlinge, jeweils Stand des Jahres (Auskunft Arbeiterkammer)			Lehrlingsquote		
	männlich	weiblich	gesamt	männlich	weiblich	gesamt	männlich	weiblich	gesamt
1969	254 286	248 377	502 663 ¹⁾	86 932	41 719	128 651	34,2	16,8	25,6
1970	255 398	248 882	504 280 ¹⁾	95 452	41 993	137 445	37,4	16,9	27,3
1977	310 984	296 973	607 957 ²⁾	127 536	56 123	183 659	41,0	18,9	30,2

	15 bis unter 20jährige Wohnbevölkerung (berechnet laut Volkszählung 1971 für 1969, 1970; Fortschreibung Volkszählung 1971 mit Wanderung für 1977)			Schüler an weiterführenden Schulen (inklusive Oberstufen der allgemeinbildenden höheren Schulen und Aufbaugymnasien und Krankenpflegefachdienst)			Quote der Schüler an weiterführenden Schulen		
	männlich	weiblich	gesamt	männlich	weiblich	gesamt	männlich	weiblich	gesamt
1969(/70)	254 286	248 377	502 663 ¹⁾	63 824	64 733	128 557	25,1	26,1	25,6
1970(/71)	255 398	248 882	504 280 ¹⁾	66 151	70 957	137 108	25,9	28,5	27,2
1977(/78)	310 984	296 973	607 957 ²⁾	90 724	109 134	199 858	29,2	36,7	32,9

¹⁾ Das sind für 1969 die 17- bis unter 22jährige Wohnbevölkerung der Volkszählung 1971, für 1970 die 16- bis unter 21jährige Wohnbevölkerung der Volkszählung 1971.
²⁾ Das ist die Wohnbevölkerung im Jahresdurchschnitt 1977, Fortschreibung der Volkszählung 1971 mit Wanderung.

regionales Schul- und Arbeitsplatzangebot usw.). Aber auch die Vorstellungen der Jugendlichen selbst über die Art ihrer künftigen Tätigkeit und die damit verbundenen Anforderungen sind häufig gekennzeichnet durch Modetrends, Informationsmangel und unrealistische Annahmen¹³³). Trotzdem bestimmt die zu diesem Zeitpunkt gefällte Entscheidung den weiteren Lebensweg der Jugendlichen in hohem Maß (vgl. Abschnitt 3.1.3). Hier befindet sich einer der strategisch wichtigsten Punkte, an dem die Familie über das weitere Schicksal der Kinder verfügt.

Im letzten Jahrzehnt hat die allgemeine Bildungsexpansion zu einer beträchtlichen Steigerung der Anteile an Jugendlichen, die sich einer weiterführenden Ausbildung unterziehen, geführt. Wie aus Tabelle 20 zu ersehen, stand 1969 je ein Viertel der Jugendlichen zwischen 15 und 19 Jahren in schulischer bzw. in Lehrausbildung, während

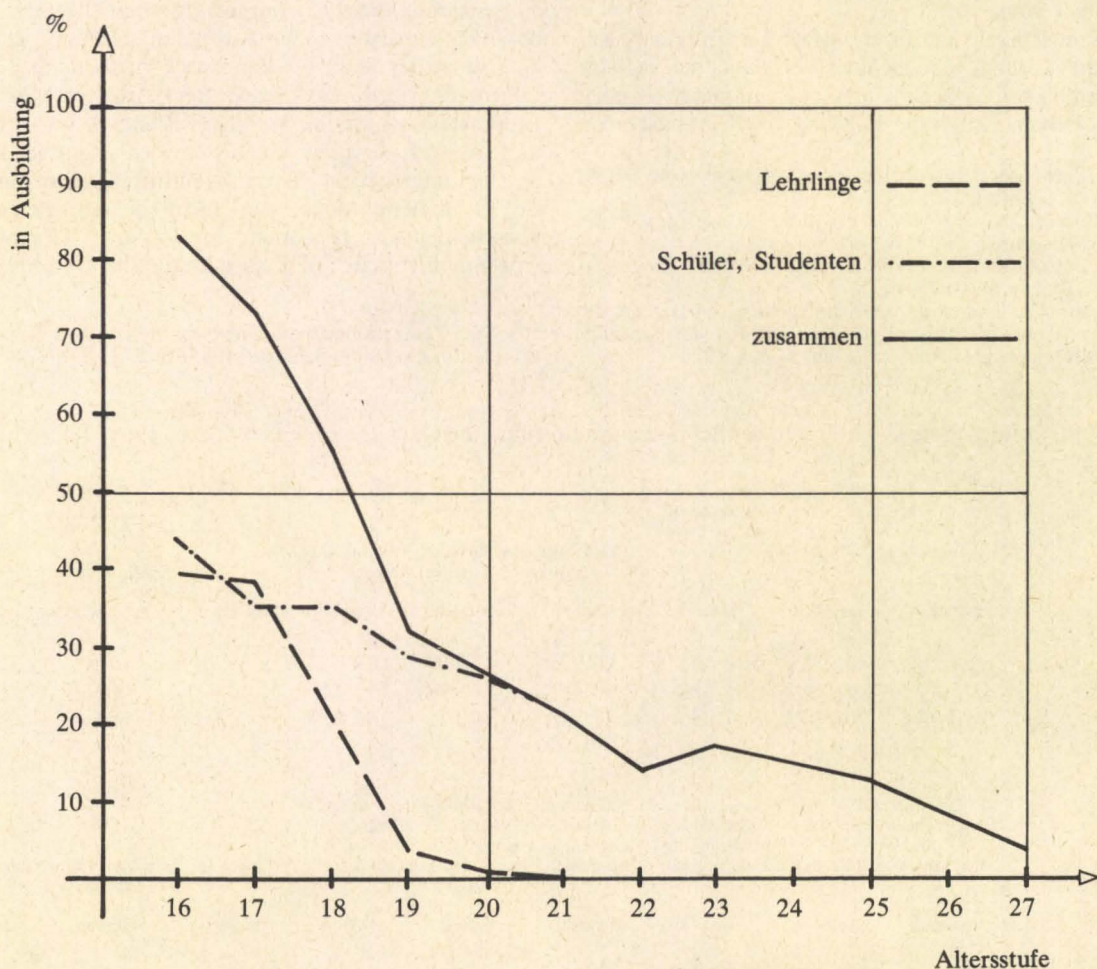
¹³³) Jaide, W., Berufsfindung und Berufswahl, in: Seifert, K. H. (Hrsg.), Handbuch der Berufspsychologie, Göttingen: Hogrefe 1977.

sich diese Anteile bis 1977 auf je fast ein Drittel erhöht haben: von allen 15- bis 19jährigen besuchten 30% eine Lehre und 33% eine weiterführende Schule.

Auf der Basis einer Sonderauswertung des Mikrozensus 1977/2 läßt sich auch die Frage behandeln, wie lange welcher Anteil an Jugendlichen eine Ausbildung nach der Pflichtschule genießt. Die Ergebnisse dieser Auswertung sind in Graphik 1 dargestellt. Wie sich daran erkennen läßt, beginnen mehr als 40% aller Jugendlichen eine weiterführende Schule, fast 40% eine Lehrausbildung. 17% erhalten keine weitere Ausbildung und beginnen unmittelbar ihre berufliche Tätigkeit bzw. verbleiben im elterlichen Haushalt.

Durch regionale Versorgungsunterschiede werden allerdings unterschiedliche Schwellenwerte geschaffen, die der einzelne und die Familie überschreiten müssen, wenn sie eine weitergehende Ausbildung wünschen. Dies läßt sich an einigen Versorgungsindikatoren zeigen, die darauf hinweisen, daß in ländlichen Gebieten die schulische wie die Versorgung mit Lehrplätzen ungünstiger ist. Auch an

Graphik 2: Anteile von Jugendlichen, die sich in schulischer oder Lehrausbildung befinden, nach Altersstufen¹⁾



¹⁾ Es handelt sich hierbei um nach den im Anhang beschriebenen Verfahren hochgerechnete Werte unter der Annahme, daß Jugendliche, die aus dem elterlichen Haushalt ausgeschieden sind (bzw. von den Eltern überhaupt nicht mehr als Haushaltsmitglieder angegeben werden), nicht mehr in Ausbildung stehen. Jugendliche, die z. B. am Studienort in Untermiete wohnen, sind typischerweise noch bei den Eltern gemeldet und werden von diesen bei Mikrozensusserhebungen auch angegeben. Trotzdem wird es natürlich einige Fälle geben, in denen Jugendliche mit eigenem Haushalt noch in Ausbildung stehen – daher wird hier die Gesamtzahl der in Ausbildung Befindlichen ein wenig unterschätzt.
Quelle: Eigene Sonderauswertung des Mikrozensus 1977/2.

einem Vergleich der tatsächlichen Inanspruchnahme von Bildungseinrichtungen durch Jugendliche zwischen Wien (das mit schulischen Einrichtungen und Lehrplätzen sehr gut versorgt ist) und Gesamtösterreich gemäß den Mikrozensusergebnissen 1977 treten Unterschiede auf.

Wien bietet (und ähnlich wohl auch die übrigen größeren Städte) nach wie vor bessere Ausbildungsmöglichkeiten als das übrige Österreich. Der Unterschied liegt vor allem bei der schulischen Ausbildung: Gehen von allen Wiener Kindern fast die Hälfte bis 19 in eine Schule, so ist es im österreichischen Durchschnitt nur ein Drittel. Die Differenzen bezüglich der Ausbildung insgesamt wären noch schärfer, wenn nicht die Lehrlingsausbildung im gesamtösterreichischen Durchschnitt länger dauern würde als in Wien.

Betrachtet man in Graphik 2 nur die Altersgruppe der 16jährigen, so sieht man, daß auch am untersten Ende der Bildungsskala ausgeprägte regionale Unterschiede bestehen, allerdings nur für die Mädchen. Während sich in Wien mehr als 85% aller 16jährigen Mädchen noch in irgendeiner Art von Ausbildung befinden, sind es im gesamtösterreichischen Schnitt nur knapp mehr als drei Viertel. Fast ein Viertel jedoch ist bereits in diesem Alter ohne jegliche formale Qualifikation in den Arbeitsprozeß eingegliedert.

Tabelle 21: Anteile der in Ausbildung Befindlichen an allen 16jährigen nach Geschlecht im Vergleich Wien/Gesamtösterreich

	Österreich %	Wien %
männlich	88,2	88,3
weiblich	77,7	86,1
zusammen	82,8	87,3

Quelle: Mikrozensus 1977/2, eigene Sonderauswertung.

Für die männlichen Jugendlichen jedoch haben sich die Unterschiede zwischen Wien und dem übrigen Österreich – wenigstens was ein Minimum an Ausbildung nach der Pflichtschule anlangt – bereits ausgeglichen. Das heißt, daß der familiäre Wohnort für die Ausbildungschancen insbesondere der Mädchen von Bedeutung ist – eine Bedeutung, die hier sicherlich durch die Art der Auswertung unterschätzt wird. Hätte man statt eines Vergleichs von Gesamtösterreich mit Wien nach Gemeindegrößenklassen verglichen, so wären vermutlich noch weitaus schärfere Differenzen zutage getreten.

Da weiterführende Schulen notwendigerweise in regionalen Zentren konzentriert werden müssen, kommt dem Angebot an Schülerheim- und Internatsplätzen nach wie vor große Bedeutung zu (siehe Abschnitt 5.2.1). Das gleiche gilt für die Ausbildungsförderungsmaßnahmen, die die besondere Belastung berücksichtigen, die mit dem Besuch einer weiterführenden Schule außerhalb des Wohnorts der Eltern entstehen (siehe Abschnitt 3.2.4). Über Fahrschüler liegen keine neueren Daten vor. Untersuchungsergebnisse über die Dauer des Schulweges zeigen, daß derzeit nur ein geringer Anteil der Schüler einen Schulweg von länger als einer Stunde hat.

Tabelle 22: Dauer des Schulweges

	Oberstufe der Allgemein- bildenden höheren Schulen	Berufs- bildende höhere Schulen	Berufs- bildende mittlere Schulen
Von den befragten Müttern der Schüler gaben die Dauer des Schulwegs an (in %):			
1/2 bis 1 Stunde	24	33	33
1 Stunde und mehr	4	6	8
Von den befragten Müttern der Schüler gaben an, daß der Schulweg eine große Bela- stung ist, in % aller Befragten			
N =	9 301	11 412	13 260

Quelle: Institut für empirische Sozialforschung, Die Schule im Spannungsfeld von Schülern, Eltern und Lehrern, Tabellenband, Wien 1978.

Die geschlechtsspezifischen Unterschiede hinsichtlich der Ausbildungschancen sind insgesamt – wie weiter unten empirisch belegt wird – zwar etwas geringer geworden, aber nach wie vor merklich. Interpretiert man die in Graphik 2 ausgewiesenen Werte longitudinal, d. h. so, als handle es sich um eine Kohorte von Jugendlichen, deren Ausbildungsverlauf man über mehrere Jahre beobachtet, so lassen sich geschlechtsspezifische Unterschiede daran ermesen, wieviel Prozent dieser Kohorte bis zu welchem Alter in schulischer bzw. in Ausbildung überhaupt verbleibt. Das Ergebnis einer solchen Fragestellung findet sich in Tabelle 23 abgebildet.

Tabelle 23: Geschlechtsspezifische Verweildauer in Ausbildung

	zusammen	männlich	weiblich
...% sind bis zum Alter von ... ausgeschieden aus ...			
Schulischer Ausbildung			
10%	16	16	16
25%	16	16	16
50%	16	16	17
75%	19	20	19
90%	22	24	22
Schul- oder Lehrausbildung			
10%	16	16	16
25%	17	18	17
50%	19	19	18
75%	20	20	19
90%	22	24	22

Quelle: Mikrozensus 1977/2, eigene Sonderauswertung: Schätzungen unter Berücksichtigung der Verweildauer im elterlichen Haushalt ¹⁾.

¹⁾ Erläuterungen siehe im Anhang, Abschnitt über Verweildauer im elterlichen Haushalt.

Hinsichtlich schulischer Ausbildung sind die Mädchen im unteren Bereich sogar etwas begünstigt, während von den männlichen Jugendlichen mit dem Ende der Pflichtschule (d. h. mit 16 Jahren) bereits die Hälfte aus schulischer Ausbildung ausgeschieden ist, wird bei den Mädchen die 50%-Grenze erst mit 17 Jahren erreicht. Dieser kleine Vorteil wird jedoch mehr als kompensiert durch die Tatsache, daß von den Mädchen bereits mit 17 ein ganzes Viertel, mit 18 die Hälfte aus der Ausbildung überhaupt

ausgeschieden ist, bei den männlichen Jugendlichen jedoch jeweils erst ein Jahr später. Noch ausgeprägter sind die Differenzen am oberen Ende der Bildungshierarchie: im letzten Dezil übertreffen die Männer die Frauen sogar um ganze zwei Jahre.

Tabelle 24 belegt den sich vergrößernden Zustrom zu Bildungseinrichtungen für die Sechszehnjährigen ¹³⁴⁾. Hier läßt sich erkennen, daß der Anteil derer, die eine weiterführende Schule beginnen, in den letzten Jahren um ein Drittel zugenommen hat; der Anteil derer, die sofort ohne Ausbildung in den Beruf eintreten, liegt gegenwärtig nur bei etwa einem Achtel jedes Geburtsjahrganges ¹³⁵⁾.

Tabelle 24: Laufbahnentscheidungen von 16jährigen

	1967/68	1970/71	1976/77
16jährige Wohnbevölkerung	94 588	103 828	125 348
davon			
Schüler		in %	
Allgemeinbildende höhere Schulen	12,1	14,2	15,1
Berufsbildende höhere Schulen	5,7	6,3	9,3
Berufsbildende mittlere Schulen	12,0	12,7	15,2
Summe	29,8	33,2	39,6
Lehrlinge	52,8	49,0	48,7
Nicht in Ausbildung und nicht in einer weiterführenden Schule	17,4	17,8	11,7

Quelle: Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung, Verteilung der 16jährigen auf die verschiedenen Ausbildungsmöglichkeiten, Wien 1978.

Allerdings schließen nicht alle, die eine weiterführende Ausbildung beginnen, diese auch mit Erlangung einer Berufsqualifikation ab. Wie bereits aus den Altersverläufen (Graphik 2) zu schließen ist, gibt es nicht unerhebliche Anteile an Jugendlichen, die eine Lehrausbildung abbrechen oder aus einer weiterführenden Schule frühzeitig ausscheiden, wenn auch ein Teil dieser Jugendlichen im Anschluß an den Schul- oder Studienabbruch oder auch mit einer unvollständigen Ausbildung Teilqualifikationen erwirbt, die eine Berufsausbildung gewährleisten. Wie die Ergebnisse verschiedener Schätzungen zeigen, ist die Zahl der Abbrecher in den berufsbildenden mittleren Schulen besonders hoch, ebenso wie die Zahl der Lehrlinge, die die Ausbildung frühzeitig beenden. Ob sich hierin Veränderungen während der letzten Jahre ergeben haben, läßt sich aus den vorhandenen Daten kaum abschätzen.

¹³⁴⁾ Die Zahlenangaben wurden hier auf Basis der Schulstatistiken berechnet und mit den (fortgeschriebenen) Volkszählungsdaten verknüpft; sie unterscheiden sich daher etwas von den Ergebnissen des Mikrozensus, wie sie in Tabelle 11 dargestellt sind.

¹³⁵⁾ Nach der hier gewählten Berechnungsweise liegt dieser Anteil mit 12% niedriger als gemäß dem Mikrozensus (mit 17%), für den allerdings keine systematischen Zeitvergleiche möglich sind.

Tabelle 25: Geschätzte Zahl von Drop-outs nach Schultypen, 1977/78

	absolut	in % der Gesamtschüler Lehrlings- (Studenten)zahl des Jahres 1977/78
Lehrlinge	30 000	16
Berufsbildende mittlere Schulen	8 000	12
Berufsbildende höhere Schulen	5 000	9
Allgemeinbildende höhere Schulen	4 000	2
Universitäten	5 000	7

Quellen: Berufsbildende mittlere Schulen, berufsbildende höhere Schulen, allgemeinbildende höhere Schulen: Landler F., Eine Simulation des primären und sekundären Bildungswesens in Österreich, Hrsg.: Institut für sozio-ökonomische Entwicklungsforschung, Österreichische Akademie der Wissenschaften, Wien 1977. Lehrlinge: Schätzung des Instituts für Sozialökonomie der Wirtschaftsuniversität Wien, unveröffentlichtes Material. Universitäten: Österreichische Akademie der Wissenschaften, Institut für sozio-ökonomische Entwicklungsforschung, Hochschulplanungsprognose, 2. Zwischenbericht, Wien 1978.

3.2.1.1 Das Bildungsangebot nach der Pflichtschule

Die Schullaufbahn bis zum 14. Lebensjahr ist ein entscheidender Bestimmungsfaktor für den Besuch einer weiterführenden Schule. Noch bis in die sechziger Jahre war angesichts eines quantitativ sehr begrenzten Angebots an berufsbildenden Schulen für die Mehrheit der Hauptschüler der Besuch einer weiterführenden Schule eine unrealistische Perspektive. Erst der Ausbau des weiterführenden Schulwesens sowie schulorganisatorische Maßnahmen (siehe Abschnitte 3.2.2.1 und 3.2.2.2) haben den Entscheidungsspielraum für eine größere Zahl von Pflichtschulabgängern erweitert. Der Zusammenhang zwischen besuchter Schultype und Besuch einer weiterführenden Schule ist aber nach wie vor gegeben.

Wie man in Tabelle 26 erkennen kann, rekrutiert sich die überwältigende Mehrheit der Schüler weiterführender Schulen entweder aus der Unterstufe der allgemeinbildenden höheren Schulen oder aus dem Ersten Klassenzug der Hauptschule; aus deren Zweiten Klassenzug, aus dem polytechnischen Lehrgang oder der Lehre findet nur ein verschwindender Anteil an weiterführende Schulen. Zu vermerken ist allerdings, daß die Oberstufenform der allgemeinbildenden höheren Schulen, das Oberstufenrealgymnasium (früher Musisch-Pädagogisches Realgymnasium), sichtlich einen Weg darstellt, der auch Hauptschüler zur Matura führt.

Für die formalen Zugangsbedingungen gilt folgendes: Gemeinsame Voraussetzung für die Aufnahme in die Oberstufe des Sekundarbereiches ist in der Regel die erfolgreiche Absolvierung der 8. Schulstufe, doch bestehen für einzelne Schultypen zusätzliche Aufnahmebedingungen. Die Berechtigung zum Besuch einer Oberstufenform der allgemeinbildenden höheren Schulen haben Schüler, die entweder eine Unterstufe der allgemeinbildenden höheren Schulen oder den Ersten Klassenzug der Hauptschule mit gutem Gesamterfolg absolviert haben. Schüler des Ersten Klassenzugs ohne guten Gesamterfolg und Schüler des Zweiten Klassenzugs bzw. der Volksschuloberstufe können de lege über eine Aufnahmeprüfung in

Tabelle 26: Vorbildung der Schüler im 1. Jahrgang der Schulformen des weiterführenden Schulwesens bzw. der Lehranfänger, Schuljahr 1977/78

	allgemeinbildende höhere Schulen, Langform, 5. Klasse		Oberstufenreal- gymnasium ¹⁾		berufsbildende höhere Schulen ²⁾		berufsbildende mittlere Schulen ³⁾		Lehranfänger	
	absolut	in %	absolut	in %	absolut	in %	absolut	in %	absolut	in %
Schüler / Lehranfänger insgesamt	15 834	100	5 632	100	17 045	100	28 192	100	64 211	100
davon kamen aus einer (einem)										
Volksschule	167	1	3 532	63	—	—	81		788	1
Hauptschule (1. Klassenzug)					9 343	55	17 766	63	20 235	32
Hauptschule (2. Klassenzug)					213	1	4 385	16		
Polytechnischen Lehrgang	—	—	—	—	171	1	997	4	28 122	44
Integrierten Gesamtschule	34		228	4	467	3	940	3	—	—
Allgemeinbildenden höheren Schule	14 795	93	1 299	23	4 496	26	1 652	6	2 552	4
Berufsbildenden Pflichtschule	28		63	1	165	1	255	1	1 031	2
Berufsbildenden mittleren (oder lehrerbildenden mittleren) Schule					340	2	1 436	5	7 959	12
Berufsbildenden höheren Schule					1 373	8	323	1		
Sonstige Schulen					477	3	357	1	3 524 ⁴⁾	5
Repetenten (nur bei allgemeinbil- denden höheren Schulen, Lang- form und bei Oberstufenrealgym- nasium)	810	5	510	9	—	—	—	—	—	—

¹⁾ Inklusive auslaufende Schulform „Musisch-pädagogisches Realgymnasium“.
²⁾ Höhere Land- und Forstwirtschaftliche Lehranstalten aus dem Schuljahr 1976/77.
³⁾ Sozialberufliche mittlere Schulen aus dem Schuljahr 1975/76; Land- und Forstwirtschaftliche Fachschulen: keine Erhebung der Vorbildung.
⁴⁾ Darunter 1 631 Lehnanfänger mit Vorbildung „Sonderschule“.
Quelle: Schulstatistik 1977/78, hrsg. vom Österreichischen Statistischen Zentralamt.

eine Oberstufe der allgemeinbildenden höheren Schulen gelangen. Als Alternative zur Aufnahmeprüfung wird für diese Schüler im Schul-Organisationsgesetz der Besuch einer einjährigen Übergangsklasse angeboten. De facto wird dieser Weg jedoch selten beschritten. Die Übertritte von Hauptschülern auf eine Oberstufe der allgemeinbildenden höheren Schulen sind relativ gering (im Schuljahr 1976/77 5 % der Gesamtpopulation der Hauptschüler) und beschränken sich beinahe gänzlich auf das Oberstufenrealgymnasium.

Die Aufnahme in berufsbildende mittlere und höhere Schulen erfolgt im Regelfall nach erfolgreicher Absolvierung der 8. Schulstufe und ist an das Bestehen einer bundeseinheitlichen standardisierten Aufnahmeprüfung und (bei den meisten Typen) an die ärztliche Feststellung der körperlichen Eignung gebunden. Bewerber, die Aufnahmeprüfung und Eignungstest bestehen, jedoch aus Platzmangel nicht in die Schule ihrer Wahl aufgenommen werden können, haben Anspruch auf Aufnahme an jede gleichartige Schule im Bundesgebiet, an der noch Schülerplätze frei sind.

Die Aufnahme an die berufsbildenden Pflichtschulen erfolgt deren Funktion gemäß ohne Aufnahmeprüfung und ist nicht an die erfolgreiche Absolvierung einer bestimmten (vorhergehenden) Schulstufe gebunden. Im dualen System erfolgt die betriebliche Ausbildung in einem technischen, gewerblichen, kunstgewerblichen oder kaufmännischen Beruf gemäß dem Berufsausbildungsgesetz, ergänzt durch den Besuch einer berufsbildenden Pflichtschule der betreffenden Fachrichtung gemäß dem Schulpflichtgesetz.

Die aufgrund des Berufsausbildungsgesetzes erlassene Lehrberufsliste enthält 225 Lehrberufe. Der Lehrling (bei Minderjährigkeit durch seine Erziehungsberechtigten vertreten) schließt mit einem Lehrherrn einen Lehrvertrag im Rahmen der gesetzlichen Bestimmungen ab und erhält eine meist kollektivvertraglich geregelte Lehrlingsentschädigung. Bei 68 % aller Lehrberufe beträgt die Lehrzeit 3 Jahre, 17 % der Gewerbe erfordern zu ihrer Erlernung die gesetzlich vorgesehene Mindestzeit von 2 Jahren, 14 % der Gewerbe (vor allem Mechaniker- und Elektroberufe, Optiker, Klavier- und Orgelbauer) haben eine 3½jährige Lehrzeit, und 1 % der Lehrberufe (Drucker, Uhrmacher,

Zahntechniker) benötigen das gesetzlich zulässige Maximum der Lehrzeit, das sind vier Jahre.

Angebot an weiterführender Ausbildung

Das Schulangebot übt einen erheblichen Einfluß auf die Bildungsansprüche aus. In vielen Ländern konnte man beobachten, wie eine Verdichtung des Schulnetzes einem breiten Bildungsinteresse entgegenkam. Gesellschaftliche Systeme, die relativ hohe öffentliche Ausgaben für Bildung, soziale und berufliche Mobilität und den Abbau fixierter sozialer und geschlechtsspezifischer Rollenvorstellungen gewährleisten, schaffen aspirationsfördernde Bedingungen. Denn, eingeordnet in die gesamtgesellschaftlichen Gegebenheiten, vollziehen sich in den verschiedenen subkulturellen Gruppen typische Sozialisationsprozesse, die für die Ausbildung von Bildungsaspirationen von großer Bedeutung sind ¹³⁶⁾.

Auch in Österreich läßt sich für die jüngere Vergangenheit ein rasch sich verbreiterndes Interesse am Besuch weiterführender Schulen feststellen. Die Erweiterung des weiterführenden Schulwesens wird, wie die Ergebnisse

einer Umfrage zeigen, von der Bevölkerung wahrgenommen und von der Mehrheit auch positiv bewertet ¹³⁷⁾.

Während des letzten Jahrzehnts ist vor allem das Angebot an berufsbildenden mittleren und höheren Schulen erweitert worden: wie Tabelle 27 zu entnehmen ist, haben sich zwischen dem Schuljahr 1970/71 und dem Schuljahr 1977/78 die Schülerzahlen der berufsbildenden mittleren um 130%, die der berufsbildenden höheren Schulen um 95% vermehrt. Dies ist auf eine verstärkte Schulgründungstätigkeit der öffentlichen Hand wie auch von privater Seite zurückzuführen. Das Angebot an allgemeinbildenden höheren Schulen hat sich demgegenüber nicht vergrößert (+3%), Klassen- und Schülerzahlen der Oberstufe haben jedoch auch in diesem Schultyp seit 1970/71 fast um ein Drittel zugenommen. Bei den berufsbildenden Pflichtschulen hat sich zwar die Zahl der Schulen verringert, Klassen- und Schülerzahlen nahmen jedoch um ein Viertel zu.

Hand in Hand mit dieser Erweiterung des Angebots ging auch eine Verbesserung der regionalen Erreichbarkeit weiterführender Bildungseinrichtungen, die es Eltern und Kindern in den meisten Teilen Österreichs auch tatsächlich gestattet, von diesem Angebot Gebrauch zu machen.

¹³⁷⁾ In einer repräsentativen gesamtösterreichischen Befragung geben 90% der Befragten an, daß sie der Meinung sind, daß heute mehr Jugendliche eine weiterführende Schule besuchen als noch vor zehn Jahren, 50% schätzen diese Entwicklung als positiv ein, 36% als negativ.

Institut für empirische Sozialforschung, Wahrnehmung und Bewertung von staatlichen Ausbildungsförderungsmaßnahmen durch die Bevölkerung, Tabellenband, Wien 1978.

¹³⁶⁾ Vgl. Turner R., The Social Context of Ambition. A Study of High School Seniors in Los Angeles. – San Francisco: Chandler 1964.

Tabelle 27: Die Schulen, Klassen und Schüler an allgemeinbildenden und berufsbildenden höheren Schulen, berufsbildenden mittleren Schulen und berufsbildenden Pflichtschulen, Schuljahr 1970/71 und Schuljahr 1977/78

	Schuljahr 1970/71					Schuljahr 1977/78				
	öffentl. Schulen	private Schulen	zusammen	öffentl. Schulen	Zuwachs gegenüber 1970/71 in %	private Schulen	Zuwachs gegenüber 1970/71 in %	zusammen	Zuwachs gegenüber 1970/71 in %	
Allgemeinbildende höhere Schulen ¹⁾ (nur Oberstufe)										
Schulen	212	76	288	232	9	65	-14	297	3	
Klassen	1 935	349	2 284	2 543	31	404	16	2 947	29	
Schüler	50 944	9 084	60 028	66 364	30	10 224	13	76 588	28	
Berufsbildende höhere Schulen ²⁾										
Schulen	77	30	107	155	101	35	17	190	78	
Klassen	917	209	1 126	1 847	101	314	50	2 161	92	
Schüler	24 624	6 078	30 702	51 087	107	8 935	47	60 022	95	
Berufsbildende mittlere Schulen										
Schulen	115	243	358	206	79	382	57	588	64	
Klassen	793	780	1 573	1 345	70	1 260	62	2 605	66	
Schüler	19 406	23 356	42 762	41 663	115	57 011	144	98 674	131	
Berufsbildende Pflicht- schulen										
Schulen	412	-	412	212	-48	10	.	222	-46	
Klassen	5 521	-	5 521	6 462	17	171	.	6 633	20	
Schüler	146 559	-	146 559	184 943	26	1 619	.	186 562	27	

¹⁾ Inklusive Sonderformen und Übergangsstufen.

²⁾ Inklusive Abiturientenlehrgänge und Kollegs.

Berufswahl und Berufseintritt nach der Pflichtschule

Der Ausbau der weiterführenden Schulen, insbesondere der berufsbildenden, sowie die erhebliche Erweiterung der Lehrausbildung haben dazu geführt, daß der Anteil der Jugendlichen, die keine Ausbildung erhalten, in den letzten Jahren kontinuierlich zurückgeht. So ist z. B. die Zahl der 16jährigen, die nicht in einer Lehrausbildung stehen und keine weiterführende Schule besuchen, von 18 500 im Jahr 1970/71 auf knapp 15 000 zurückgegangen. Der Anteil dieser Gruppe an der Gesamtzahl der 16jährigen hat sich von 18% auf 12% reduziert.

Tabelle 28: 16jährige, die keine weiterführende Schule besuchen und keine Lehrausbildung absolvieren

	1967/68	1970/71	1976/77
16jährige Wohnbevölkerung	94 588	103 828	125 348
davon nicht in Ausbildung und	abs. 16 542	18 549	14 779
nicht in einer weiterführenden Schule	in % 18	18	12

Quelle: Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung, Verteilung der 16jährigen auf die verschiedenen Ausbildungsmöglichkeiten, Wien 1978.

Berufsvorbereitung durch die Schule:

Der Polytechnische Lehrgang

Der Polytechnische Lehrgang hat neben anderen Aufgaben vorwiegend die Zielsetzung, die Abgänger von der Pflichtschule auf das Berufsleben vorzubereiten und die Berufswahlreife zu fördern¹³⁸⁾. Er soll eine „Brücke zum Beruf“ bilden. Etwas mehr als ein Viertel eines Jahrgangs besucht derzeit den Polytechnischen Lehrgang. Etwa ein ebenso großer Teil der Entlassschüler hat allerdings den Polytechnischen Lehrgang nicht besucht¹³⁹⁾. Nur etwas über 40% der Lehrlinge haben den Polytechnischen Lehrgang besucht¹⁴⁰⁾.

Den anfänglich (trotz steigender Gesamtschülerzahl) sinkenden bzw. stagnierenden Schülerzahlen steht ein starker Anstieg in den letzten Schuljahren gegenüber, der eine sehr deutliche Minderung der anfangs fast geschlossenen Ablehnung dieser Schulform signalisiert¹⁴¹⁾.

¹³⁸⁾ „Der Polytechnische Lehrgang hat im 9. Schuljahr der allgemeinen Schulpflicht jenen Schülern, die weder eine mittlere oder höhere Schule (einschließlich der land- und forstwirtschaftlichen Fachschulen und der höheren land- und forstwirtschaftlichen Lehranstalten) besuchen noch in der Volks-, Haupt- oder Sonderschule verblieben sind, die allgemeine Grundbildung im Hinblick auf das praktische Leben und die künftige Berufswelt zu festigen, bei Mädchen insbesondere auch die hauswirtschaftliche Ausbildung zu fördern sowie durch eine entsprechende Berufsorientierung auf die Berufsentscheidung vorzubereiten.“ Schulorganisationsgesetz, § 28.

¹³⁹⁾ Diese Gruppe setzt sich zusammen aus Absolventen der Sonderschulen, Repetenten bzw. Abbrechern aus weiterführenden Schulen. Hinsichtlich der letzten Gruppe kann begründet vermutet werden, daß es sich bei den „Ausweichschülern“, die ihre Schulpflicht unter Umgehung des Polytechnischen Lehrganges absolvieren, nicht nur um solche handelt, die den Polytechnischen Lehrgang als Schulform ablehnen, sondern zum Teil auch um echte Aspiranten auf weiterführende Schulen, die gewissermaßen versuchsweise den Besuch einer höheren Schule in Angriff nehmen (vgl. z. B. Stanzl, 1976).

¹⁴⁰⁾ Vgl. Tabelle S. 49.

¹⁴¹⁾ Vgl. dazu: Penninger, a. a. O. 1971.

Tabelle 29: Schülerzahlen des Polytechnischen Lehrganges seit seiner Installierung 1966/67

1966/67	31 838
1967/68	29 848
1968/69	29 086
1969/70	29 163
1970/71	29 561
1971/72	30 489
1972/73	29 468
1973/74	30 535
1974/75	31 021
1975/76	32 416
1976/77	35 644
1977/78	37 299

Quelle: Statistik des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst; die Zahlen enthalten auch die Besucher von privaten Polytechnischen Lehrgängen.

Die Untersuchungen, die an Polytechnikern (oder aus dem Polytechnischen Lehrgang stammenden Lehrlingen) durchgeführt wurden, zeigen, daß die Schüler durchwegs aus den unteren sozialen Schichten kommen¹⁴²⁾.

Dem gesetzlichen Auftrag, durch eine geeignete Berufsorientierung auf die Berufsentscheidung vorzubereiten, versucht der Polytechnische Lehrgang durch ein unkonventionelles Angebot von Fächern bzw. Lehrveranstaltungen Rechnung zu tragen (naturkundliche Grundlagen der modernen Wirtschaft, Berufskunde und Praktische Berufsorientierung, Sozial- und Wirtschaftskunde, Lebenskunde usw.), ergänzt durch ganztägige berufskundliche Führungen, unterrichtsbegleitende Exkursionen sowie die Möglichkeit der Durchführung einer Schullandwoche und wirtschaftskundliche Lehrfahrten.

Berufseingliederung nach der Pflichtschule

Eine Sondersituation ergab sich im Berichtszeitraum insofern, als aufgrund der Größe der Geburtenjahrgänge die Zahl der Pflichtschulabgänger, die einen Arbeitsplatz oder Ausbildungsplatz benötigen, erheblich angestiegen ist. Zwischen 1970 und 1977 ist die Zahl der Pflichtschulabgänger von 105 000 auf 129 000 gestiegen. Mit einem Rückgang ist ab 1980 zu rechnen.

Tabelle 30: Stärke des Jahrganges der 15jährigen

1970	105 152
1971	110 207
1972	113 097
1973	114 581
1974	118 450
1975	121 713
1976	127 474
1977	128 657
1978	130 574
1979	131 190
1980	126 514
1981	125 133
1982	124 287

Quelle: Bundesministerium für soziale Verwaltung, Sektion III, Abteilung 4, Programmbudget 1978.

¹⁴²⁾ Es überwiegen Kinder von un- oder angelernten Arbeitern, kleinen Gewerbetreibenden und – je nach regionaler Situation – Kinder aus der Landwirtschaft. Für Angestellte und Beamte – auch in niederen Positionen – kommt der Polytechnische Lehrgang selten in Frage. Kennzeichnend für die Familien von Polytechnikern ist das geringe Einkommen, das niedrige Bildungsniveau der Eltern und eine überdurchschnittliche Kinderzahl. Der Großteil wohnt im ländlichen Raum. Vgl. z. B.: Michl, 1971; Penninger, 1971; Schwendenwein, 1972, 1975; Stanzel, 1976; Tursky, o. J. Vgl. dazu auch Abschnitt 3.2.3.

Gleichzeitig war aufgrund der konjunkturellen Entwicklung und infolge des technischen und sozialen Wandels eine erhebliche Verknappung von Arbeitsplätzen in den westlichen Industrieländern zu verzeichnen, die zu einem wesentlichen Teil die Jugendlichen getroffen hat und zu einer erheblichen Jugendarbeitslosigkeit in vielen Ländern geführt hat. Nach einer Statistik der OECD aus 1977 waren 1976 in sieben OECD-Ländern fast 6 Millionen der 15- bis 24jährigen arbeitslos, 42% der insgesamt 13 Millionen Arbeitslosen sind Jugendliche¹⁴³⁾. Die Arbeitslosenrate der Jugendlichen liegt zwischen 5% und 14%¹⁴⁴⁾.

Davon betroffen sind nicht nur Pflichtschulabgänger, sondern auch Absolventen weiterführender Schulen und postsekundärer Bildungseinrichtungen, wenngleich die Arbeitslosenquote, d. h. die Chance, arbeitslos zu werden, mit der Dauer der Schulausbildung in fast allen Ländern abnimmt¹⁴⁵⁾.

Tabelle 31: Quote arbeitsloser Akademiker im internationalen Vergleich

	Arbeitslosen- quote insgesamt	Jahr	Arbeitslosen- quote der Hoch- schulabgänger
Österreich	1,8	1977	0,3
Frankreich	4,1	1976	1,7
Bundesrepublik			
Deutschland	4,2	1977	2,5
Italien	3,9	1976	6,5
Niederlande	5,5	1976	3,5
Schweden	1,6	1976	0,7
Kanada	7,1	1976	3,3
USA	8,1	1976	2,8

Quelle: Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung, Hochschulbericht 1978.

In Österreich konnte Jugendarbeitslosigkeit bisher weitgehend vermieden werden und damit auch die Belastungen, die sich für die gesamte Familie daraus ergeben

¹⁴³⁾ OECD, Education Committee, Manpower and Social Affairs Committee, Youth Employment and Unemployment, Note by the Secretary, ED(77)8, MAS(77)7.

¹⁴⁴⁾ Ein Vergleich mit Österreich ist insofern nicht möglich, als die Statistiken über Jugendarbeitslosigkeit in Österreich nur die unter 20jährigen erfassen und die 20- bis 29jährigen nicht weiter untergliedert.

„Österreich gehört zu jenen Ländern, die wie die Bundesrepublik Deutschland und die Schweiz ein sehr ausgeprägtes duales Bildungssystem haben, d. h. im Anschluß an die allgemeine Bildung einen großen Teil der Jugendlichen über die betriebliche oder duale Berufsausbildung ins Erwerbsleben eintreten lassen.“ Schober-Brinckmann, K., Internationale Entwicklung des Arbeitsmarktes für Jugendliche, in: ÖIBF, Jugend in Arbeit und Ausbildung, Tagungsbericht, Wien 1977.

In der Gruppe der 20- bis 29jährigen waren Ende August 1977 8 400 vorgemerkte arbeitslose Jugendliche zu verzeichnen.

Vorgemerkte Arbeitslose nach Alter

	Ende 1975	August 1976	1977
17 und weniger	935	997	1 004
18-19	1 812	1 673	1 529
20-29	10 214	8 442	8 400

¹⁴⁵⁾ Tessaring, Manfred, Hochschulbildung und Arbeitsmarkt. Ausbildung und Beschäftigung hochqualifizierter Arbeitskräfte. Nürnberg (Institut für Arbeitsmarkt- u. Berufsforschung der Bundesanstalt f. Arbeit) 1975.

würden¹⁴⁶⁾. Für diese Situation ist eine Reihe von Entwicklungen und Maßnahmen maßgebend:

- eine generell erfolgreiche Vollbeschäftigungspolitik,
- der Ausbau des weiterführenden Schulwesens einschließlich der Offenhaltung der Universitäten,
- eine erhebliche Erhöhung der Zahl der Ausbildungsplätze im dualen System als Ergebnis des Zusammenwirkens der Wirtschaftspartner, der Vollbeschäftigungspolitik und der Maßnahmen der Arbeitsmarktverwaltung (siehe Abschnitt 3.2.4.4).

So war es „auch 1977 möglich, alle Jugendlichen, die Arbeit suchten, anzustellen. Bei den Lehrstellensuchenden betrug das Verhältnis zwischen Lehrstellennachfrage und -angebot rund eins zu eins. Es ist besonders hervorzuheben, daß es im Gegensatz zu vielen Ländern Westeuropas in Österreich keine Jugendarbeitslosigkeit gibt“¹⁴⁷⁾. Die Arbeitslosenrate der unter 19jährigen beträgt seit 1976 weniger als 1% und liegt unter der bereits niederen Gesamtarbeitslosigkeit.

Arbeitslosenrate	1976	August 1977	1978
Insgesamt	1,1	1,0	1,3
Jugendliche ¹⁾	0,9	0,8	0,9

¹⁾ Bis 19.

Die Zahl der vorgemerkten arbeitslosen Jugendlichen betrug im September 1978 2 039 bei 2 117 offenen Lehrstellen.

	1976	September 1977	1978
Vorgemerkte arbeitslose			
Jugendliche	1 795	1 768	2 039
Offene Lehrstellen	2 380	3 085	2 117

3.2.1.2 Soziale Herkunft und Laufbahnwahl

Es ist unbestritten, daß der familiäre Hintergrund von Kindern und Jugendlichen auch nach Beendigung der Pflichtschule alle weiteren Ausbildungs- und Berufentscheidungen prägt. Dies wird durch eine Reihe von Prozessen vermittelt, angefangen von der intellektuellen Förderung durch die Familie schon zu einem viel früheren Entwicklungszeitpunkt über das Erwartungsniveau und das familiäre Zutrauen in die Leistungsfähigkeit bis zu harten ökonomischen Restriktionen oder Erwartungen (wenngleich deren Wirksamkeit durch verschiedene Förderungsmaßnahmen auch gemildert auftreten mag). Dabei wird einer Unterscheidung häufig übergroßes Gewicht beigegeben: der Unterscheidung, ob die Familie „nicht kann“ oder „nicht will“. Es ist unbestreitbar so, daß eine verlängerte und verbesserte Ausbildungsphase den Jugendlichen weitaus bessere Startpositionen beim Eintritt in eine berufliche Tätigkeit verschafft – Vorteile, die

¹⁴⁶⁾ Vgl. z. B.: „It seems highly likely that families in which the young adult members are out of work for considerable periods will encourage negative attitudes to study and work by children still attending school. In other words, the persistence of youth unemployment has a 'ratchet' effect: the more it persists, the more it is likely to pervade the following generation.“ (S. 8.) OECD, Paris 22. April 1977, ED(77)8, MAS(77)7, Educational Committee, Manpower and Social Affairs Committee, Youth Employment and Unemployment (Note by the Secretariat).

¹⁴⁷⁾ Bundesministerium für Finanzen, Ergebnisse und Ziele, Österreichs Wirtschaft zur Jahresmitte 1978, S. 84.

höchstens individuell und vereinzelt während des Berufslebens wieder ausgeglichen werden, sei es über einen zweiten Bildungsweg oder berufliche Mobilität. Man muß sich nun im klaren darüber sein, daß die Bewältigung eines längeren Ausbildungsganges durch den Jugendlichen zumeist auch ein Ergebnis familiärer Anstrengung und Leistung ist: Neben der Bestreitung zumindest eines Großteils des Unterhaltes des Jugendlichen und dem Verzicht auf dessen Verdienst bedeutet es einen Vertrauensvorschuß in den zu erhoffenden Erfolg, der beträchtlichen psychischen Aufwand erfordert. Geht man nun davon aus, daß die familiäre Liebe für die Kinder etwa bei Bauern und Arbeitern nicht systematisch geringer ist als bei Angestellten und Selbständigen, wohl aber ihre objektiven und subjektiven Möglichkeiten zur Abstützung weiterführender Ausbildungsgänge bei ihren Kindern, so verfließt die Grenze zwischen „nicht können“ und „nicht wollen“ weitgehend: Mehr Erfahrungen von Fehlschlägen und die Notwendigkeit erhöhter Verzichtleistungen können auf ein „nicht wollen“ und ein „nicht können“ gleichermaßen hinauslaufen. Doch nicht nur in der Bereitschaft und Fähigkeit zum „Verzicht“ gibt es Unterschiede, ebenso auf der positiven Seite von Emotionen: ein Unternehmer/Rechtsanwalt/Arzt wünscht, daß wenigstens eines seiner Kinder eine entsprechende Ausbildung erhalte, um Betrieb/Kanzlei/Praxis zu übernehmen; ein Landwirt mag hingegen fürchten, eine weitergehende Ausbildung seiner Kinder würde die Frage der Übernahme des Hofes nur komplizierter machen.

Das Erreichen der in den formalen Zugangsbedingungen festgelegten Kriterien hängt damit nicht unwesentlich von den vorgefaßten Bildungswünschen der Eltern ab. Für Kinder mit höherem soziokulturellen Status gehören Aspirationen auf weiterführende Schulen zu den Selbstverständlichkeiten der sie betreffenden Erwartungen. Wo die „natürliche“ Begabung nicht reicht, diese Erwartungen zu erfüllen, werden zusätzliche Maßnahmen eingesetzt. Die Eltern mit höherem soziokulturellen Status halten am Ziel einer höheren Schule fest, solange die Schulleistungen nicht völlige Aussichtslosigkeit anzeigen. Durch die Schule erfährt dieser sozial determinierte Prozeß insofern Unterstützung, als auch in ihr häufig eine frühe Positionszuweisung durch den Lehrer erfolgt, für die neben Leistungen die soziale Herkunft der Schüler verantwortlich

ist. Viele österreichische wie internationale Untersuchungen zeigen jedoch, daß wesentliche Entscheidungen über Chancen auf höhere Bildungsqualifikationen bereits beim Zugang zu ihren Institutionen fallen ¹⁴⁸⁾. Das zeigt die Bedeutung der Bildungsaspirationen der Eltern.

An den in Tabelle 32 dargestellten Daten der jüngsten Erhebung des Instituts für empirische Sozialforschung sieht man, daß der Nutzen der Schule für die Kinder zwar mit sinkendem Bildungsniveau der Eltern geringer eingeschätzt wird, doch gibt es auf allen Bildungsstufen klare Mehrheiten, die eine schulische Weiterbildung bejahen. Auf der Ebene der Einstellungen bestehen, wie sich im folgenden zeigen läßt, weitaus kleinere Unterschiede zwischen Familien unterschiedlicher beruflicher Zugehörigkeit als auf der Ebene der realen Bildungswege ihrer Kinder.

Wie im Sozialbericht über Ungleichheit in Österreich ¹⁴⁹⁾ anhand einer Sonderauswertung der Volkszählungsergebnisse 1971 dokumentiert ¹⁵⁰⁾, dient das 9. Pflichtschuljahr den Arbeiter- und Bauernkindern in erster Linie zum Abschluß der Pflichtschule, oder es wird im Polytechnischen Lehrgang absolviert. Nicht einmal ein Viertel der Kinder von Landwirten und unqualifizierten Arbeitern und nur ein Drittel der Facharbeiter-Kinder beginnt in diesem Jahr eine weiterführende Schule. Deutlich anders bei den Kindern von Angestellten und Selbständigen außerhalb der Landwirtschaft: Diese treten mit 14 zur Hälfte bzw. zu zwei Drittel in eine weiterführende Schule ein (oder befinden sich schon seit ihrem 10. Lebensjahr an einer allgemeinbildenden höheren Schule).

Auch unter den Kindern, die eine weiterführende Schule besuchen, setzen sich die Schichtunterschiede fort: Arbeiter- und Bauernkinder gehen mehrheitlich in mittlere, Angestellten- und Selbständigenkinder in höhere Schulen. Innerhalb der höheren Schulen erfahren die berufsbildenden von seiten der Arbeiter und Bauern relativ

¹⁴⁸⁾ Thonhauser J., 1977, a. a. O.
¹⁴⁹⁾ Vgl. Fischer – Kowalski, 1978, a. a. O.
¹⁵⁰⁾ Bedauerlicherweise gibt es in den Schulstatistiken keine Daten über den familiären Hintergrund der Schüler, sodaß umfassende Darstellungen der Bildungswege nach sozialer Herkunft nur aus Volkszählungs- bzw. Mikrozensusdaten möglich sind.

Tabelle 32: Einstellung zum Besuch weiterführender Schulen nach Bildungsniveau

	Bildungsniveau der befragten Eltern				
	nur Pflichtschule	Lehre	mittlere Schule	Matura	Hochschule
	es stimmten voll zu (in % aller Befragten)				
Es tut den jungen Leuten nicht gut, zu lange in der Schule herumsitzten	30	22	14	9	14
Wenn die jungen Leute länger in die Schule gehen wollen, sollen sie es, aber man soll sie dazu nicht zwingen	87	89	93	86	76
Es ist sicher von Vorteil, wenn die Jugendlichen eine längere Schulausbildung mitmachen	59	62	68	72	77
	N = 808	N = 620	N = 353	N = 159	N = 66

Quelle: Institut für empirische Sozialforschung, Wien 1978.

Tabelle 33: Sechzehnjährige nach ihrer Laufbahnwahl und sozialer Herkunft (in Prozent)

Beruf des Haushaltsvorstandes	Pflichtschulen oder Polytechn. Lehrgängen	Von den 16jährigen sind			Lehrlinge	berufstätig oder Haushalt
		Schüler an mittleren Schulen	höheren Schulen	zusammen		
Arbeiter	2	10	11	24	52	24
Angestellte und Beamte	2	13	38	53	27	10
Landwirte und Mithelfende	2	13	13	18	29	43
Sonstige Selbständige und Mithelfende	2	17	38	57	19	14

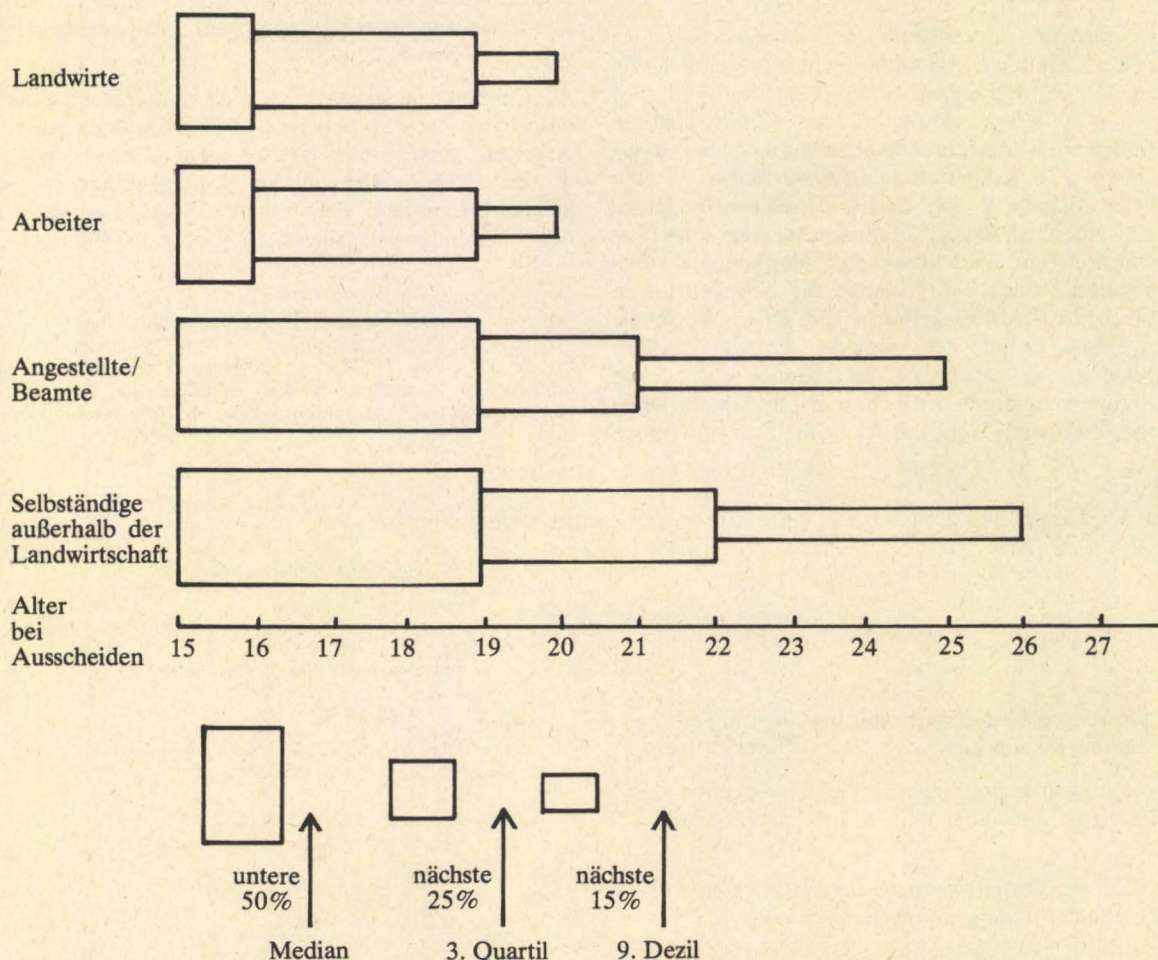
Quelle: Fischer-Kowalski, 1978, S. 66, Volkszählung 1971 und Mikrozensus 1971/72, eigene Sonderauswertungen.

mehr Zustrom als von seiten der Angestellten und Selbständigen, die sich stärker auf die allgemeinbildenden höheren Schulen konzentrieren.

In der nächsten Altersstufe, bei den 16jährigen, werden die Unterschiede etwas schwächer: Arbeiter- und Bauernkinder scheinen noch nach dem 9. Schuljahr in weiterführende Schulen überzutreten, Angestelltenkinder diese zu verlassen. Allerdings tritt hier die Benachteiligung der

Bauernkinder besonders kraß zutage: Fast die Hälfte von ihnen beginnt eine berufliche Tätigkeit ohne abgeschlossene Ausbildung nach der Pflichtschule, nur knapp ein Fünftel in schulischer, etwas mehr als ein Viertel in beruflicher Ausbildung. Bei den Arbeiterkindern ist zwar auch nur mehr ein Viertel mit 16 in der Schule, doch beginnt mehr als die Hälfte eine Lehre; auch von ihnen tritt ein Viertel ohne weitere Qualifikation in den Beruf ein.

Graphik 3: Alter bei Ausscheiden aus schulischer Ausbildung nach sozialer Herkunft



Quelle: Eigene Berechnungen aus einer Sonderauswertung des Mikrozensus 1977/2 unter Berücksichtigung der Verweildauer im elterlichen Haushalt ¹⁾.

¹⁾ Methodische Erläuterungen siehe Anhang.

Dabei muß man sich vor Augen halten, daß alle Kategorien von Haushalten im streng sozialrechtlichen Sinn definiert sind: „Angestellte und Beamte“ reichen vom Portier bis zum Generaldirektor (etwa 40% von ihnen sind in den Begriffen des Mikrozensus „einfache Angestellte“ bzw. Angestellte in Hilfstätigkeiten, rund 10% leitende Angestellte, der Rest „mittlere“ und „qualifizierte“). Die gleiche Heterogenität gilt für die Selbständigen: Sie sind quantitativ dominiert durch die „kleinen Selbständigen“ (95% von ihnen besitzen Betriebe mit weniger als zehn Beschäftigten) und erstrecken sich vom Schuster über den Rechtsanwalt bis zum Industriellen¹⁵¹⁾. Trotz dieser Heterogenität aber heben sie sich als Ganzes von den Bauern und Arbeitern erheblich ab.

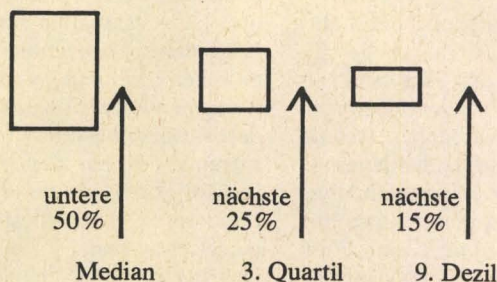
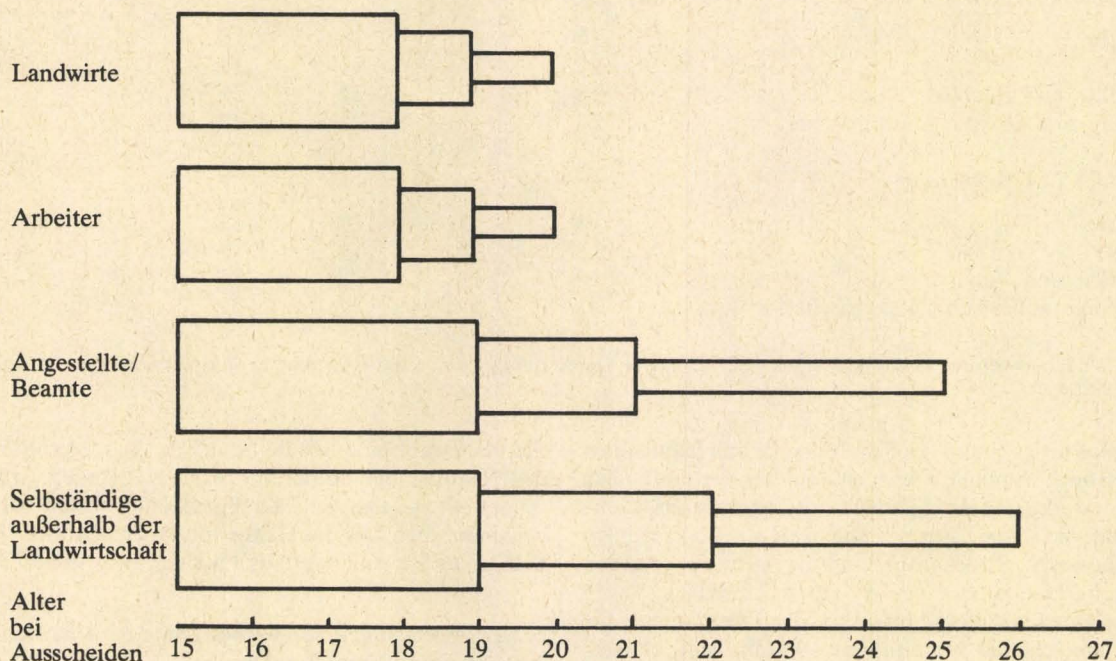
¹⁵¹⁾ Wie für 1971 in einer anderen Sonderauswertung amtlicher Statistik gezeigt werden konnte, bestehen in den Bildungsaussichten von Selbständigen-Kindern auch durchaus beträchtliche Unterschiede nach der Betriebsgröße, doch sind auch die Selbständigen mit kleinen Betrieben gegenüber den Arbeitern beispielsweise erheblich bevorzugt.
Vgl. Fischer – Kowalski 1978, a. a. O. S. 68 ff.

Diese Differenzen haben sich auch in jüngster Zeit nur wenig verringert. Eine eigens durchgeführte Sonderauswertung des Mikrozensus 1977/2 erlaubt es, den Gesamtverlauf der Ausbildung nach sozialer Herkunft der Jugendlichen aufzuschlüsseln.

Wie aus Graphik 3 zu ersehen, liegt der Median des Verbleibs im Schulsystem bei Kindern von Angestellten und Selbständigen um ganze drei Jahre über jenem der Kinder von Landwirten und Arbeitern. Während von den letztgenannten die Hälfte bereits mit Ende der Schulpflicht ausscheidet, genießt mehr als die Hälfte der Angestellten- und Selbständigenkinder eine Ausbildung bis zur Matura.

Berücksichtigt man auch die Lehrausbildung, so erscheinen die Unterschiede nach sozialer Herkunft etwas geringer. Graphik 4 bildet nach sozialer Herkunft der Jugendlichen die Dauer ihres Verbleibs in Ausbildungsprozessen überhaupt (d. h. einschließlich der Lehrausbildung) ab: Danach steht die Hälfte aller Arbeiter- und Landwirtskinder bis zum 18. Lebensjahr zwar noch in Ausbildung, ist

Graphik 4: Alter bei Ausscheiden aus Ausbildung (Schule und/oder Lehre) nach sozialer Herkunft



Quelle: Eigene Berechnungen aus dem Mikrozensus 1977/2 unter Berücksichtigung der Verweildauer im elterlichen Haushalt¹⁾.

¹⁾ Methodische Erläuterungen vgl. Anhang.

aber gleichzeitig bereits in den Arbeitsprozeß eingegliedert: in eine Lehre. Damit reproduziert sich selbst unter den Bedingungen einer relativ fortgeschrittenen Bildungsexpansion ein beträchtliches Maß an Determination der jugendlichen Laufbahn durch die berufliche Zugehörigkeit seiner Familie.

Wie auch die Erfahrungen aus anderen Ländern zeigen, ist daran durch bloße Expansion der Bildungseinrichtungen auch nicht sehr viel zu ändern. So liegen etwa auch in Wien, wo die Bildungsbeteiligung insgesamt höher ist, die Verhältnisse kaum anders, ja das Maß an Ungleichheit scheint sogar noch etwas größer zu sein: Die Altersverteilungen der Arbeiterkinder unterscheiden sich überhaupt nicht vom österreichischen Durchschnitt, die der Angestellten- und Selbständigenkinder sind jedoch um etwa ein Jahr nach oben verschoben. Der relative Abstand zwischen

den Arbeiterkindern und den übrigen ist daher sogar etwas größer.

Der relative Vor- und Nachteil einer bestimmten sozialen Herkunft kommt männlichen und weiblichen Jugendlichen nicht ganz gleichermaßen zugute. Bei Arbeiter- und Bauernkindern bestehen praktisch keine geschlechtsspezifischen Unterschiede mehr (jedenfalls nicht hinsichtlich des durchschnittlichen Verbleibs in Ausbildungsprozessen). Solche zeigen sich bei den Angestelltenkindern im oberen Bereich: unter den obersten 25 % bzw. 10 % (gemessen an der Dauer der Ausbildung) sind Mädchen seltener vertreten. Bei den Selbständigen außerhalb der Landwirtschaft jedoch gibt es ganz durchgängige Unterschiede zu Ungunsten der Mädchen: Sie erhalten, nach welchen Parametern auch immer gesehen, durchschnittlich eine um zwei Jahre kürzere Ausbildung (vgl. Tabelle 33).

Tabelle 34: Alter bei Ausscheiden aus Ausbildung nach Geschlecht und sozialer Herkunft

soziale Herkunft	bis zum Alter von ... sind ... % ausgeschieden aus ...		75 %		90 %	
	männlich	weiblich	männlich	weiblich	männlich	weiblich
schulischer Ausbildung						
Landwirte	16	16	16	18	20	20
Arbeiter	16	16	16	17	19	19
Angestellte und Beamte	18	19	22	21	26	24
Selbständige außerhalb Landwirtschaft	20	18	24	22	26	24
Schul- und Lehrausbildung						
Landwirte	18	17	19	19	20	20
Arbeiter	18	18	19	19	21	20
Angestellte und Beamte	19	19	22	21	26	24
Selbständige außerhalb Landwirtschaft	21	19	22	21	26	24

Quelle: Sonderauswertung des Mikrozensus 1977/2, eigene Berechnungen unter Berücksichtigung der Verweildauer im elterlichen Haushalt.

Der gegenwärtige Stand der Schul- und Bildungsstatistiken für Österreich ermöglicht es nicht, Bildungsverläufe nach sozialer Herkunft der Kinder zu analysieren. Jene Angaben, die oben anhand einer eigens angefertigten Sonderauswertung des Mikrozensus gemacht werden konnten, erlauben zwar einen guten Überblick, sagen jedoch nichts über die Feinstruktur der Prozesse aus, die diese Unterschiede herbeiführen. Woran liegt es, daß Kinder von Arbeitern und Bauern so eklatant früher aus dem Bildungssystem ausscheiden? Brechen sie begonnene Ausbildungsgänge auch früher ab oder treten sie gar nicht erst in solche ein? Erklären tatsächliche Mißerfolge im Bildungssystem den frühen Eintritt ins Berufsleben in vollem Umfang?

Nach der oben wiedergegebenen Darstellung der Laufbahnentscheidungen der 16jährigen (vgl. Tabelle 33, allerdings für das Jahr 1971) hat es den Anschein, als würden Arbeiter- und Bauernkinder vor allem deswegen weniger lang in schulischer Ausbildung verbleiben, weil sie zu einem viel geringeren Teil sich auf längerdauernde Ausbildungsformen einlassen: Sofern sie eine Schulbildung nach der Pflichtschule wählen, ist es in erster Linie eine mittlere (berufsbildende) Schule, also zumeist eine Form der Ausbildung, die etwa das gleiche Qualifikationsniveau sichert wie eine Lehrausbildung, wenn auch in schulischer Form. Von allen 16jährigen Arbeiter- und Bauernkindern,

die überhaupt eine Schule besuchen, findet sich praktisch die Hälfte in mittleren Schulen. Anders für die Angestellten- und Selbständigenkinder: Nicht nur geht insgesamt mehr als die Hälfte von ihnen weiterhin in eine Schule, es ist auch weitaus häufiger eine höhere.

3.2.2 Maßnahmen zur Verbesserung der Chancengleichheit im sekundären Bereich

3.2.2.1 Vergrößerung des Angebots an Ausbildungseinrichtungen

Anfang der siebziger Jahre erfolgte in Österreich eine Schwerpunktverlagerung der Bildungspolitik in den berufsbildenden Bereich mit dem Ziel der Förderung von Fach- und Führungskräften für mittlere Qualifikationsbereiche. Folge dieser Umorientierung ist eine bessere Entsprechung zwischen Bildungs- und Beschäftigungsniveau und eine weitgehende Vermeidung krisenhafter Entwicklungen in der Ausbildungssituation der Jugendlichen (Wartezeiten, extreme Formen des Numerus clausus, Akademikerarbeitslosigkeit), wie sie in vergleichbaren westeuropäischen Ländern (z. B. Bundesrepublik Deutschland, Schweden) eingetreten sind.

Das längerfristige Schulentwicklungsprogramm der Bundesregierung 1972 (2. Auflage) legte folgende bildungspolitischen Ziele fest:

- „5.1 Weitgehende Angleichung der Kapazität der Bildungseinrichtungen im ländlichen Bereich an die im städtischen (Minderung des Stadt-Land-Bildungsgefälles).
- 5.2 Ausweitung der Kapazität an Schülerschulungsplätzen im Zeitraum 1971–1980 so weit, daß rund ein Drittel der über 14jährigen in weiterführende Schulen aufgenommen werden kann.
- 5.3 Forcierter Ausbau des berufsbildenden Schulwesens (Veränderung der Relation allgemeinbildende höhere Schule zu berufsbildende höhere und mittlere Schule zugunsten der letzteren).
- 5.4 Für die Unterstufe der allgemeinbildenden höheren Schule: Neugründungen nur in Sonderfällen (z. B. wenn zur Entlastung bestehender Schulen notwendig). Räumliche Konsolidierung bestehender Schulen. Im wesentlichen Erhaltung der Relation allgemeinbildende höhere Schule – Unterstufe zur Pflichtschule.
- 5.5 Rücksichtnahme auf die geographische, gesellschaftliche und wirtschaftliche Struktur der einzelnen Bundesländer bzw. ihrer Landesteile, dies jedoch unter Wahrung der Gebote der Bildungsökonomie sowie des Grundsatzes der möglichst gleichmäßigen Versorgung aller Bundesländer und ihrer Teile (Anpassung an die differenzierte Schulwirklichkeit).“¹⁵²⁾

Den Bemühungen um eine Realisierung dieser Ziele war, wie dem im April 1977 erstatteten „Durchführungsbericht zum längerfristigen Schulentwicklungsprogramm der Bundesregierung“ zu entnehmen ist, weitgehender Erfolg beschieden. Wie den an anderer Stelle (vgl. Abschnitt 3.2.1) präsentierten Daten zu entnehmen, hat der Anteil an Jugendlichen, die eine weiterführende Schule besuchen, erheblich zugenommen. Die Ausbildungskapazität der berufsbildenden mittleren und höheren Schulen stieg mit

¹⁵²⁾ Längerfristiges Schulentwicklungsprogramm der Bundesregierung 1972, 2. Auflage.

rund 60% um mehr als das Doppelte gegenüber jener der allgemeinbildenden höheren Schulen/Oberstufe. Der Anteil der Schüler an berufsbildenden Schulen an der Gesamtzahl stieg von 54% auf 60%.

Dies war nur zu gewährleisten durch ein großzügiges Ausbauprogramm der bestehenden bzw. den Neubau weiterer Schulen. Wie Tabelle 35 zu entnehmen ist, wurden von der öffentlichen Hand seit Erstellung des Schulentwicklungsprogramms Schulbauten mit einem Gesamtbetrag von mehr als 5 Milliarden Schilling finanziert. Fast der gleiche Betrag ist auf noch in Bau befindliche Vorhaben aufzuwenden.

Die Benachteiligung von Kindern des ländlichen Raumes ist nur durch eine Schulausbaupolitik zu gewährleisten, die auf die geographische Streuung der geförderten Projekte achtet und gerade in benachteiligten Regionen bis an die Grenze des ökonomisch Tragbaren geht. So konnte auch tatsächlich im beschriebenen Zeitraum eine Anhebung der Schulbesuchsquoten um zirka 20% in städtischen Bereichen, aber um zirka 60% in ländlichen Gebieten erzielt werden.

Dies stellt im Verein mit Schülerfreifahrten sicherlich einen Beitrag dazu dar, daß Familien im ländlichen Raum ihre Kinder in weiterführende Schulen schicken können und die früher bestehende krasse Benachteiligung gemildert wird.

Der Ausbau der höheren Schulen, insbesondere der Ausbau der allgemeinbildenden höheren Schulen, in den sechziger Jahren erfolgte angesichts eines erkennbaren Fehlbestandes an Akademikern sowie in Erwartung eines rasch steigenden Bedarfs an hochqualifizierten Arbeitskräften. In der Folge ist die Zahl der Maturanten und Studenten erheblich angestiegen und wird bis in die achtziger Jahre weiter ansteigen.

Damit nimmt die Zahl der Studierenden, die Universitäten, Hochschulen oder andere postsekundäre Studien besuchen, erheblich zu. Die Zahl der Studierenden, die ein postsekundäres Studium aufnehmen, ist von 12 300 1970/71 auf 18 500 im Wintersemester 1976/77 gestiegen.

Tabelle 35: Fertiggestellte und in Bau befindliche Schulbauprojekte im Bereich der höheren Schulen

allgemeinbildende höhere Schulen berufsbildende höhere Schulen berufsbildende mittlere Schulen	seit der Erstellung des Bau- und Projektprogramms des Schulentwicklungsprogramms (1970) fertigge- stellte Schulneubauten				in Bau befindliche Projekte			
	Neubau	Projektanzahl Zubau	Adaptierung	Baukosten (in Mill. S)	Neubau	Projektanzahl Zubau	Adaptierung	Baukosten (in Mill. S)
Burgenland	5	1		168,1	2	1		271,48
Kärnten	6	2	1	316,6	4		1	611,37
Niederösterreich	9	12		842,35	9	2		1 026,169
Oberösterreich	14	5	1	1 128,97	10	1		746,949
Salzburg	8	3		498,082	1			72,3
Steiermark	8	8		638,474	11			1 151,695
Tirol	5	7		409,052	3	1		143,448
Vorarlberg	6	2		398,5	3	1		254,0
Wien	7	7	1	811,8		2	1	179,0
Insgesamt	68	47	3	5 211,428	43	8	2	4 456,411

Stand: Juni 1978

Tabelle 36: Entwicklung der Klassen- und Schülerzahl der Kurzform der allgemeinbildenden höheren Schulen (Musisch-pädagogisches Realgymnasium bzw. Oberstufenrealgymnasium), Schuljahr 1969/70 bis 1977/78

		1969/70	1970/71	1971/72	1972/73	1973/74	1974/75	1975/76	1976/77	1977/78
Klassen		513	598	587	631	658	657	641	694	728
Schüler	männlich	6 474	7 442	7 103	7 213	6 946	6 776	6 467	7 279	7 733
	weiblich	9 337	11 175	11 175	11 927	12 325	12 236	12 060	12 498	12 722
	gesamt	15 811	18 617	18 278	19 140	19 271	19 012	18 527	19 795	20 455
in % aller	Klassen	25,4	27,2	25,3	26,0	25,9	25,3	23,8	24,8	25,1
AHS-Formen ¹⁾	Schüler	29,8	32,1	29,8	29,4	28,8	27,8	26,1	27,0	27,0

¹⁾ Ohne Sonderformen für Berufstätige, nur Oberstufe.

Tabelle 37: Entwicklung der Klassen- und Schülerzahl des Aufbaugymnasiums und -realgymnasiums, Schuljahr 1969/70 bis 1977/78

		1969/70	1970/71	1971/72	1972/73	1973/74	1974/75	1975/76	1976/77	1977/78
Klassen		36	38	39	41	38	39	44	45	47
Schüler	männlich	774	809	795	837	766	751	740	755	798
	weiblich	140	167	153	157	189	225	262	315	335
	gesamt	914	976	948	994	955	976	1 002	1 070	1 133
in % aller	Klassen	1,8	1,7	1,7	1,7	1,5	1,5	1,6	1,6	1,6
AHS-Formen ¹⁾	Schüler	1,7	1,7	1,5	1,5	1,4	1,4	1,4	1,5	1,5

¹⁾ Ohne Sonderformen für Berufstätige, nur Oberstufe.

Tabelle 38: Entwicklung der Zahl der inländischen Studienanfänger in postsekundären Studien

	Studienjahr	
	1970/71	1976/77
Universitäten	7 797	11 797
Kunsthochschulen	312	556
Akademien und sonstige postsekundäre Bildungsanstalten	4 200	6 083
Insgesamt	12 309	18 436

Den größten Anteil aller Studierenden nehmen allerdings nach wie vor die Universitäten auf; im Studienjahr 1976/77 64%. Die Zahl der Erstinskribierenden an Universitäten ist seit 1970 von 7 800 um 58% auf 12 350 im Jahr 1977/78 gestiegen.

Tabelle 39: Zahl der Maturanten, der inländischen Erstinskribierenden und der ordentlichen inländischen Hörer an Universitäten

	Schuljahr/Wintersemester			
	1967/68	1970/71	1977/78	1985/86 ¹⁾
Zahl der Maturanten	11 158	14 462	22 626	28 000
Zahl der Neuzugänge an Universitäten (Inländer)	5 841	7 797	12 348	16 567
Zahl der ordentlichen inländischen Hörer	41 268	43 122	80 553	129 000
Anteil der Erstinskribierenden am Altersjahrgang in %	5,7	7,7	10,8	

¹⁾ Prognoseergebnisse.

Quelle: Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung, Hochschulbericht 1978.

Insgesamt nehmen etwas mehr als 50% der Maturanten ein Hochschulstudium auf, 63% der Absolventen der allgemeinbildenden höheren Schulen und 26% der Absolventen der berufsbildenden höheren Schulen. Der Prozentsatz der Maturanten, der ein Hochschulstudium beginnt, ist gegenwärtig nur geringfügig höher als Ende der sechziger Jahre. Darin zeigt sich u. a. der Effekt des Ausbaus des berufsbildenden Schulwesens nach 1970 ¹⁵³⁾. Maturanten der berufsbildenden höheren Schulen haben eine fundierte Berufsausbildung und daher die Möglichkeit, sich zwischen der Aufnahme eines Hochschulstudiums oder dem Eintritt ins Berufsleben zu entscheiden. In Österreich wurden im Vergleich zu den meisten anderen Staaten keine Zulassungsbeschränkungen für Universitätsstudien eingeführt; entsprechende Maßnahmen sind auch für die Zukunft nicht vorgesehen.

Die Erweiterung des Hochschulbesuches machte einen entsprechenden Ausbau der Bildungsanstalten erforderlich. In der zweiten Hälfte der sechziger Jahre und in den siebziger Jahren wurden die nichtuniversitären postsekundären Bildungsanstalten auf- und ausgebaut. Die Zahl der Hochschulstandorte (Linz, Klagenfurt) ebenso wie die Studienmöglichkeiten an den Universitäten wurden erweitert. Die Mittel, die für Universitäten und Hochschulen künstlerischer Richtung aufgewendet wurden, sind seit 1970 erheblich erhöht worden.

¹⁵³⁾ Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung, Hochschulbericht 1978, S. 9 f.

	1970	1977
Zahl der Planstellen an Universitäten	8 179	11 044
Zahl der Planstellen an Hochschulen künstlerischer Richtung ¹⁾	504	793
Raumbestand in m ² Nettonutzfläche an Universitäten	450 000 ²⁾	650 000
Budget für Universitäten und Hochschulen künstlerischer Richtung in Milliarden Schilling	2,3	6,7

¹⁾ Ohne Vertragslehrer.

²⁾ 1971.

Quelle: Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung, Hochschulbericht 1972, Hochschulbericht 1975, Hochschulbericht 1978.

Der Anteil eines Altersjahrganges, der ein Hochschulstudium beginnt, ist seit 1967 von 6% auf 11% im Jahr 1977 gestiegen. Die Erweiterung der Hochschulbildung war mit einer erheblichen Steigerung der Zahl der studierenden Frauen verbunden (46% aller Erstinskribierenden sind Frauen) sowie mit einem steigenden Hochschulbesuch von Studierenden aus ländlichen Regionen. Studierende aus unteren sozialen Schichten sind heute stärker an den Universitäten vertreten als früher. Der Anteil der Arbeiterkinder beträgt nunmehr 13% gegenüber 10% Ende der sechziger Jahre, der Anteil der Bauernkinder 6% gegenüber 3% ¹⁵⁴⁾. Der Anteil der Akademikerkinder ist von 28% auf 25% gesunken.

Insgesamt haben aber „die oberen sozialen Schichten, in denen höhere Bildung schon selbstverständlich ist, das neue Angebot der expansiven Schulpolitik in viel höherem Maß genützt, als die unteren ‚bildungsfernen‘ sozialen Schichten“ ¹⁵⁵⁾.

3.2.2.2 Schulorganisatorische Veränderungen

Entschärfung der Bildungsentscheidung für die 10jährigen durch Erhöhung der vertikalen Durchlässigkeit

Für den familiären Entscheidungsprozeß bedeutet es eine wesentliche Entlastung, wenn einmal getroffene Entscheidungen ohne großen Aufwand wieder rückgängig gemacht und Fehleinschätzungen korrigiert werden können. Besonders Arbeiter- und Bauernfamilien, aber auch Familien von kleinen Angestellten wird durch die Bereitstellung von Schulformen, die im Anschluß an die Hauptschule zur Hochschulreife führen, ein besonderer Dienst erwiesen.

Einen solchen Weg stellt die Kurzform der allgemeinbildenden höheren Schulen dar, d. h. das Musisch-pädagogische Realgymnasium bzw. Oberstufenrealgymnasium. Wie Tabelle 36 zu entnehmen ist, wurde diese Form in den letzten zehn Jahren nicht unerheblich ausgebaut und konnte so mit der Entwicklung der Langform der allgemeinbildenden höheren Schulen Schritt halten. Das gleiche gilt für das Aufbaugymnasium bzw. -realgymnasium (vgl. Tabelle 37).

Berücksichtigt man den starken Ausbau der berufsbildenden höheren Schulen (vgl. Abschnitt 3.2.2), so ist es berechtigt, von einer deutlichen Verlagerung zu sprechen: Ein zunehmend hoher Anteil von Schülern erhält die Matura im Rahmen eines Ausbildungsganges, für den er sich erst im 14. Lebensjahr entscheiden muß.

¹⁵⁴⁾ Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung, OECD-Bericht 1975, Wien 1975, S. 69.

¹⁵⁵⁾ Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung, Hochschulbericht 1978, S. 13.

Reformansätze im Rahmen des Polytechnischen Lehrganges

Aufgrund der positiven Erfahrungen der Schulversuche wurde mit dem Schuljahr 1978/79 die betriebspraktische Woche („Schnupperlehre“) allgemein eingeführt. Seit 1972/73 gibt es Schulversuche zur Leistungs- und Interessendifferenzierung ¹⁵⁶⁾. Seit dem Schuljahr 1976/77 besteht in den Schulversuchen zum Polytechnischen Lehrgang die Möglichkeit, Qualifikationen nachzuholen, zu erweitern oder auch zu verbessern und in Form einer Externistenprüfung den Abschluß des Ersten Klassenzuges, des Zweiten Klassenzuges sowie die Erlangung eines „guten Gesamterfolges“ nachzuholen. Nach ersten Erfahrungen wird diese Möglichkeit von den Schülern intensiv genutzt und von Eltern und Lehrern außerordentlich positiv eingeschätzt ¹⁵⁷⁾.

Untersuchungen zur Effektivität des Polytechnischen Lehrganges in Hinblick auf eine Verringerung der Berufswahlprobleme lassen allerdings den Schluß zu, daß der Polytechnische Lehrgang in seiner gegenwärtigen Form die Aufgabe der Berufswahlvorbereitung noch nicht voll zu erfüllen vermag ¹⁵⁸⁾.

Entscheidende Verbesserungen der Berufswahlvorbereitung sollten auch hier durch die Übernahme der Erfahrungen aus den Schulversuchen erzielt werden. Die zur Auswahl stehenden Interessengruppen (sozialkundliche, wirtschaftskundliche, technische und landwirtschaftliche Richtung) in Verbindung mit der auch international propagierten „Schnupperlehre“ (Berufstage in Betrieben, die nach intensiver schulischer Vorbereitung durchgeführt werden) erlauben eine differenzierte Anpassung des Ausbildungsprogrammes an die individuellen beruflichen Fähigkeiten und Neigungen; nicht zuletzt haben Untersuchungen gezeigt, daß der Polytechnische Lehrgang bei Schülern und Eltern dort „ankommt“ und als hilfreich erlebt wird, wo er berufsorientiert, anschaulich, praxisnahe

¹⁵⁶⁾ Unter dem Leistungsaspekt konnte dabei „in allen Bereichen eine globale sowie auch eine gegenstandsspezifische Leistungssteigerung festgestellt und beobachtet werden“ (Wolf, 1975, S. 233; vgl. auch Michl, 1976; Seel/Burgstaller, 1976), deren Gründe in der „besseren Berücksichtigung der individuellen Lern- und Leistungsvoraussetzung“ und der damit gegebenen Möglichkeit zur individuellen Förderung zu sehen sind (Wolf, 1975, S. 233). Es zeigte sich weiters, daß durch die Zuweisung zu den verschiedenen Differenzierungsgruppen die in der Regel durch die Herkunftsschule determinierte soziale Position des einzelnen Schülers gegenüber der Stammklasse eine entscheidende Verbesserung erfahren kann, was aufgrund des wechselseitigen Zusammenhangs zwischen sozialem Status in der Gruppe und dem Erbringen von Leistungen vor allem für die leistungsschwächeren Schüler von erheblicher Bedeutung ist (Michl, 1976).

¹⁵⁷⁾ Seel H., Burgstaller F., Polytechnischer Lehrgang, Projektbeschreibung, Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung, Arbeitsbericht I/37, Klagenfurt 1977.

¹⁵⁸⁾ So waren zwar Abgänger des Polytechnischen Lehrganges anderen Gruppen in bezug auf die Anzahl der Lehrstelleneintritte oder auf Zeitpunkt und Folgen eines Lehrberufswechsels leicht überlegen; in bezug auf die Anzahl der endgültigen Lehrabbrüche oder das Verhältnis Hilfsarbeiter/Facharbeiter unterschieden sie sich nicht von einer vergleichbaren Gruppe von Repetenten, die den Polytechnischen Lehrgang nicht besucht hatte (Schwendenwein, 1975).

Der Polytechnische Lehrgang wird überwiegend von solchen Schülern besucht, die mehr oder weniger bereits entschlossen sind, einen Lehrberuf zu ergreifen (vgl. Schwendenwein, 1975; Stanzel, 1976; Seel/Burgstaller, 1976). In den Genuß einer ausführlichen Berufswahlvorbereitung kommt somit ein Personenkreis mit ohnehin bereits relativ festen Berufswünschen.

und auf die individuelle Situation des jeweiligen Schülers bezogen ist ¹⁵⁹⁾.

Maßnahmen im Bereich des berufsbildenden Schulwesens

Die Reformen im Bereich des Berufsschulunterrichtes orientieren sich an zwei Leitvorstellungen.

Die erste ist die generelle Anhebung und Erweiterung der Ausbildungsqualität im Bereich des fachtheoretischen Unterrichts und der berufsbezogenen Allgemeinbildung (durch Einbeziehung betriebswirtschaftlicher Fächer, Politischer Bildung und die Bereitstellung zusätzlicher Lernangebote, z. B. lebende Fremdsprachen als Freigegegenstand). Für den Großteil der Lehrberufe wurden 1977 in diesem Sinn revidierte Lehrpläne erlassen.

Die zweite Leitvorstellung ist die Einbeziehung von Maßnahmen, die in besonderer Weise die individuelle Entwicklung des einzelnen Schülers fördern. Dies ist von besonderer Bedeutung deshalb, weil die Lehrlinge auch innerhalb der einzelnen Berufsschulzweige aufgrund ihrer schulischen Herkunft nach Bildungsart und -höhe sehr unterschiedliche Lernvoraussetzungen mitbringen. In den Schulversuchen werden daher Differenzierungsformen erprobt, die einerseits eine optimale Betreuung der leistungsschwächeren Schüler durch Einrichtung von Förderkursen zum Ziel haben, andererseits für die leistungsfähigeren Schüler erweiterte Unterrichtsinhalte oder zusätzliche Lehrgegenstände vorsehen. Im Schuljahr 1978/79 werden insgesamt 198 Berufsschulklassen nach sechs Versuchsvarianten geführt.

Zu wünschen wäre, daß im Zusammenhang mit Maßnahmen, die eine Verbesserung der betrieblichen Ausbildungssituation zum Ziel haben [z. B. die in der Novelle zum Berufsausbildungsgesetz (1978) vorgesehene Ausbilderqualifizierung], eine Entwicklung in Gang gesetzt wird, die zu einer ähnlich intensiven pädagogischen Reflexion über die Probleme des Berufsschulwesens führt, wie sie für den Bereich der Pflichtschule bereits im Gange ist. Die Schwerpunkte sollten dabei in der Abstimmung zwischen betrieblicher und schulischer Ausbildung und in der didaktischen Realisierung der „Stufenlehre“ mit dem Ziel der Vermeidung zu früher Spezialisierung liegen ¹⁶⁰⁾.

Eine Analyse der Lehrpläne der häufigsten Lehrberufe ¹⁶¹⁾ zeigt, daß vor allem im Bereich der technischen (Metallverarbeitung, Mechaniker- und Elektroberufe) und kaufmännischen Berufe eine große Anzahl von Berufs-„Grundbausteinen“ vorhanden ist, die den weitaus meisten Berufen innerhalb eines Bereichs gemeinsam sind. Ein Ausbildungssystem, das sich an einem derartigen „Baukastenprinzip“ orientierte, d. h. in Bereichen einsetzt, die einer Anzahl von Berufen gemeinsam sind, würde einen Teil der unter gegenwärtigen Bedingungen als Fehlentscheidungen zu bezeichnenden Berufswahlen unproblematisch machen, weil innerhalb der begonnenen Ausbildung ein Wechsel in Richtung auf das eigentliche Berufsziel

möglich ist. In ähnlicher Weise sind aber auch alle Maßnahmen, die einen vertikalen Wechsel erleichtern, als hilfreich einzustufen.

Eine Analyse des berufsbildenden Schulwesens unter diesem Aspekt macht deutlich, daß vor allem in den mittleren und höheren Bereichen der Anforderung nach Durchlässigkeit Rechnung getragen wird ¹⁶²⁾. Für das österreichische Berufsbildungswesen ist in diesem Zusammenhang charakteristisch, daß das gleiche Ausbildungsziel über Ausbildungswege unterschiedlichen Niveaus erreicht werden kann (so ist z. B. der Erwerb der Facharbeiterqualifikation für einen bestimmten Beruf sowohl über das Dualsystem, über berufsbildende Fachschulen, und als zusätzliche Qualifikation auch über berufsbildende höhere Schulen und akademische Studienrichtungen möglich). Die auf diesen verschiedenen Ebenen erworbene Qualifikationsbreite ist allerdings in den meisten Fällen außerordentlich unterschiedlich. So erlaubt die Ausbildung im Dualsystem in der Regel nur einen sehr eng begrenzten Wechsel in verwandte Berufe; die Absolvierung einer höheren Lehranstalt für Maschinenbau hingegen ersetzt – als Extremfall – neben Hochschulberechtigung und höheren Qualifikationen auch den Lehrabschluß für insgesamt 47 Lehrberufe, was einen außerordentlich großen Mobilitätsspielraum bedeutet. Der Ausbildungszugang auf einem höheren Niveau ist also in der Regel auch mit erhöhten Mobilitätschancen verbunden.

Daraus wird aber auch ersichtlich, daß alle Maßnahmen, die eine Erhöhung der vertikalen Durchlässigkeit mit sich bringen, nicht nur als erhöhte Bildungschance, sondern auch als erhöhte Mobilitätschance interpretiert werden können. Der somit auch unter diesem Aspekt legitimierbaren Forderung nach Beseitigung von Bildungssackgassen wird in zunehmender Weise Rechnung getragen. Neben den traditionell existierenden Möglichkeiten zur Höherqualifizierung über Einstufungsprüfungen und Zweiten Bildungsweg sieht die 5. Schul-Organisationsgesetz-Novelle eine Anzahl von Maßnahmen vor, die zunächst in Schulversuchen erprobt werden sollen: Überleitungslehrgänge für Personen mit abgeschlossener Lehrausbildung als Vorbereitung auf den Besuch eines III. Jahrganges einer berufsbildenden höheren Schule gleicher oder verwandter Fachrichtung, Aufbaulehrgänge zur Erlangung einer berufsbildenden Reifeprüfung für Absolventen von Fachschulen sowie Kollegs zur Erlangung einer berufsbildenden Matura für Absolventen allgemeinbildender höherer Schulen. (Im Schuljahr 1976/77 wurden fünf Überleitungslehrgänge und ein Aufbaulehrgang geführt; 1977/78 vier Aufbaulehrgänge und zwei Überleitungslehrgänge mit insgesamt 142 Schülern, in Kollegs wurden 693 Maturlanten ausgebildet.)

Aber auch die bereits beschriebenen Möglichkeiten zur Erhöhung der horizontalen Durchlässigkeit („Stufenausbildung“) spielen unter dem Mobilitätsaspekt eine ebenso große Rolle wie die allgemeine Anhebung des Qualifikationsniveaus.

3.2.2.3 Die Folgen der Bildungsexpansion für Kinder unterschiedlicher sozialer Herkunft

Zweifellos waren im letzten Jahrzehnt zahlreiche Maßnahmen darauf gerichtet, die Chancengleichheit zu erhöhen.

¹⁶²⁾ Sertl 1977, a. a. O.

¹⁵⁹⁾ Stanzel L., Berufskundliche Maßnahmen im Urteil von Lehrlingen, unveröffentlichte Dissertation, Wien 1976.

¹⁶⁰⁾ Vgl. Schermaier Josef, Überlegungen zum Problem der Chancengleichheit als bildungspolitische Zielsetzung in der Lehrlingausbildung, in: Stimmen zur Zeit, Festschrift für Hans Lechner, Salzburg 1978.

¹⁶¹⁾ Sertl, Walter, Berufsprognose und Berufsmobilität. Untersuchung durchgeführt im Auftrag des Österr. Institut für Arbeitsmarktpolitik, Linz 1977.

Tabelle 40: Verweildauer im Schulsystem nach sozialer Herkunft und Geschlecht im Vergleich 1971 mit 1977

berufliche Stellung des Haushaltsvorstandes		bis zum Alter von ... sind ...% aus dem Schulsystem ausgeschieden ¹⁾					
		zusammen		männlich		weiblich	
		50%	75%	50%	75%	50%	75%
Arbeiter	1971	16	16	16	16	16	17
	1977	16	17	16	16	16	18
Landwirte und Mithelfende	1971	16	17	16	16	16	17
	1977	16	17	16	17	16	19
Angestellte und Beamte	1971	18	22	19	27	18	20
	1977	19	26	19	27	19	24
Selbständige außerhalb der Landwirtschaft	1971	17	22	16	27	17	19
	1977	19	24	19	24	18	22

¹⁾ Da für 1971 nicht berücksichtigt wurde, wie lange die Jugendlichen im Haushalt der Eltern verbleiben, noch die Mobilität von Berufstätigen zu Pensionisten mit steigendem Alter der Kinder, präsentieren wir hier auch für 1977 der Vergleichbarkeit halber rein deskriptive Werte ohne irgendwelche Korrekturen, die sich daher auch von den Werten in den sonstigen Tabellen unterscheiden. Die hier ausgewiesenen Werte für 1971 und 1977 sind voll vergleichbar unter der Voraussetzung, daß sich die Verweildauer der Jugendlichen im elterlichen Haushalt in diesem Zeitraum nicht verändert hat – eine Voraussetzung, die unbedenklich erscheint.

Quelle: für 1977: Sonderauswertung des Mikrozensus 1977/2, für 1971: Sonderauswertung des Mikrozensus 1971/2 aus Fischer/Kowalski, 1978, S. 69.

Gibt es nun eine Reihe von Hinweisen, daß sich regionale Unterschiede tatsächlich verringert haben, so steht eine genaue Abschätzung der Effekte dieser Politik bezüglich sozialer Chancengleichheit noch aus. Wie man aus zahlreichen internationalen Studien weiß ¹⁶³⁾, ist es offenbar außerordentlich schwierig, mittels bildungspolitischer Maßnahmen soziale Unterschiede auszugleichen, die in fast allen Lebensbereichen durch andere Ereignisse und Maßnahmen täglich neu verfestigt werden.

Aus einem Vergleich der für diesen Bericht durchgeführten Sonderauswertung des Mikrozensus 1977/2 mit der von Fischer-Kowalski (1978) präsentierten Analyse der Volkszählungsergebnisse und des Mikrozensus 1971/2 läßt sich versuchsweise abschätzen, für Jugendliche welcher sozialen Herkunft die Bildungsexpansion in dem dazwischenliegenden Zeitraum von sechs Jahren die meisten Veränderungen gebracht hat. Erste Ergebnisse dazu präsentiert Tabelle 40 (siehe oben).

Das Resultat ist ziemlich eindeutig: Verlängert hat sich vor allem die Ausbildung der Angestellten- und Selbständigenkinder. Bei diesen ist sowohl der Median als auch das obere Quartil der Verweildauer im Schulsystem um meist zwei Jahre gestiegen. Bei den Arbeiter- und Bauernkindern hingegen hat sich wenig verändert.

So Veränderungen stattgefunden haben, lagen sie in allen sozialen Schichten vor allem in der Verbesserung der Bildungsaussichten der Mädchen, deren oberstes Quartil sogar bei allen Gruppen um 1 bis 4 Jahre angehoben wurde. Insofern war also die bewußt betriebene Politik der Angleichung von Bildungschancen erfolgreich: in der Verringerung der geschlechtsspezifischen Unterschiede. Nicht so erfolgreich war sie jedoch in der Herstellung größerer Chancengleichheit zwischen den einzelnen Sozialschichten.

¹⁶³⁾ Vgl. insbesondere Jencks 1971 a. a. O.

Tabelle 41: 16jährige nach sozialer Herkunft, eingeschlagene Laufbahnen 1971 und 1977 (in %)

Soziale Herkunft	Jugendlicher ist gegenwärtig		
	Schüler/Student	Lehrling	berufstätig/Haushalt
Landwirte	1971 28	29	43
	1977 32	34	34
Arbeiter	1971 24	52	24
	1977 29	53	18
Angestellte/Beamte	1971 63	27	10
	1977 66	27	7
Selbständige außerhalb der Landwirtschaft	1971 57	29	14
	1977 64	27	9

Quelle: Sonderauswertung des Mikrozensus 1977/2 verglichen mit der Sonderauswertung des Mikrozensus 1971/2 in: Fischer-Kowalski 1978.

Etwas günstiger sieht die Situation am unteren Ende der Alterspyramide aus: Hier läßt sich doch eine 15–20%ige Zunahme der Schüleranteile bei Arbeitern und Bauern (bei diesen stieg auch der Lehrlingsanteil) feststellen, demgegenüber die Zunahme bei den anderen Gruppen etwas abfällt.

Die vielleicht wichtigste und erfreulichste Veränderung ist die Abnahme des Anteils von Jugendlichen, die ohne jegliche Ausbildung nach der Pflichtschule bleiben: Dieser besonders bei den Landwirtskindern sehr hohe Anteil ist nun um ein Viertel gesunken ebenso wie bei den Arbeiterkindern.

3.2.3 Bildungsberatung und Berufsberatung

Um die systemgerechte Allokation der Schüler in die verschiedenen Schultypen zu fördern und die Laufbahntscheidungen der Schüler bzw. ihrer Eltern zu unterstützen, wird in Österreich seit geraumer Zeit am Aufbau eines Beratungssystems gearbeitet. Die Beratungsaktivitäten werden im Kompetenzbereich von drei Ministerien

durchgeführt: Bundesministerium für Unterricht und Kunst (Bildungsberatung), Bundesministerium für soziale Verwaltung (Berufsberatung), Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (Studienberatung).

Bildungsberatung

Die Aufgaben der Bildungsberatung werden vom Schulpsychologischen Dienst und von Schülerberatern wahrgenommen. Der Aufgabenbereich der Schulpsychologen im Rahmen der Bildungsberatung umfaßt die Individualberatung (Einzelfallhilfe) durch Untersuchung, Beratung, Hilfestellung und Betreuung mit Hilfe psychologischer, pädagogischer und therapeutischer Methoden sowie die Schullaufbahnberatung.

Schüler können über eigenen Wunsch, auf Ersuchen der Eltern oder aufgrund der Empfehlung eines Lehrers einer schulpsychologischen Beratung zugeführt oder direkt an der Schule einer Einzel- oder Gruppenuntersuchung unterzogen werden.

Der Schulpsychologische Dienst verfügte 1973 über 66 Psychologen und 31 Beratungsstellen. 1978 waren es bereits 77 Psychologen, die an 50 Beratungsstellen tätig sind. Als mittelfristiges Ziel werden 128 Psychologen und 54 Beratungsstellen genannt ¹⁶⁴⁾.

Der Ausbau, die Erweiterung und die Differenzierung der weiterführenden Schulen verbunden mit dem Ziel, jedem Jugendlichen eine möglichst adäquate Bildung zu ermöglichen, erforderte neben dem und zum schulpsychologischen Dienst zusätzliche Maßnahmen.

Der § 3 Abs. 1 des Schulorganisationsgesetzes 1962 in der Fassung der 4. Novelle, BGBl. Nr. 234, wurde 1972 wie folgt erweitert: „Das österreichische Schulwesen stellt in seinem Aufbau eine Einheit dar. Seine Gliederung wird durch die Alters- und Reifestufen, die verschiedenen Begabungen und durch die Lebensaufgaben und Berufsziele bestimmt. Der Erwerb höherer Bildung und der Übertritt von einer Schulart in eine andere ist allen hiefür geeigneten Schülern zu ermöglichen. Schüler und Eltern sind über die Aufgaben und Voraussetzungen der verschiedenen Schularten zu informieren und insbesondere in der 4. und 8. Schulstufe sowie vor Abschluß einer Schulart über den nach den Interessen und Leistungen des Schülers empfehlenswerten weiteren Bildungsweg zu beraten.“

Das Schulunterrichtsgesetz, BGBl. Nr. 139/1974, bestimmt im § 62, daß Einzelaussprachen und gemeinsame Beratungen von Lehrern und Erziehungsberechtigten über den geeigneten Bildungsweg (§ 3 Abs. 1 des Schulorganisationsgesetzes) durchzuführen sind.

Es erwies sich als notwendig, Lehrer der verschiedenen Schularten mit Teilaufgaben der Bildungsberatung zu betrauen (Beratungslehrer) und für die einschlägige Tätigkeit aus- und weiterzubilden. Diese Schülerberater üben ihre Informations- und Beratungsfunktionen neben ihrer Unterrichtstätigkeit aus; eine gewisse Stundenanzahl wird ihnen dafür in ihre Lehrverpflichtung eingerechnet.

Mehr als 1 000 Lehrer haben inzwischen an Ausbildungsveranstaltungen teilgenommen. Sie verteilen sich auf die einzelnen Schultypen wie folgt:

Allgemeinbildende höhere Schulen	286
Berufsbildende höhere Schulen	174
Berufsbildende mittlere Schulen	85
Hauptschulen	500

Maßgebend für die Ausbildung von Beratungslehrern ist die Vermutung, daß Beratung, um wirksam zu werden, nicht nur als punktuelle Veranstaltung, sondern als kontinuierlicher Prozeß erfolgen soll. Nur so wird das Eingehen auf individuelle Voraussetzungen der Schüler bzw. auf den familiären Kontext möglich.

Der Schülerberater soll die Schüler seiner Schule durch Information und Beratung in die Lage versetzen, die bestehenden Möglichkeiten des Bildungssystems optimal zu nützen. Er soll es dem einzelnen ermöglichen, eine seiner Begabungs- und Persönlichkeitsstruktur und seinen Interessen adäquate Schullaufbahn bzw. Studienrichtung eigenverantwortlich zu wählen.

Als Probleme des Systems der Beratungslehrer werden genannt: die Gefahren der „Bildungsgängelung“, Interessendiskrepanz zwischen Lehrer und Schüler usw. ¹⁶⁵⁾.

Berufsberatung

Aufgabe der Berufsberatung ist die Information der Eltern und Jugendlichen über die Situation auf dem Arbeitsmarkt, individuelle Beratung zur Berufswahl, Hilfestellung zur Eignungsfeststellung, Werbung von Lehrstellen und Vermittlung von Ausbildungsgängen (siehe auch Abschnitt 3.2.4.4). Im Rahmen der Arbeitsmarktverwaltung sind mehr als 250 Berater für Jugendliche, Schüler und Studenten tätig. Diese nehmen ihre Aufgaben durch Verteilung schriftlicher Informationsmaterialien über Schulen und Arbeitsämter, durch berufsaufklärenden Unterricht für Schüler des Polytechnischen Lehrganges, Schüler der 8. Schulstufe und Schüler der letzten beiden Klassen der höheren Schulen wahr, sowie durch Beratung und Information bei den Arbeitsämtern.

Studienberatung

Die studienvorbereitende Beratung erfolgt sowohl im Rahmen der Bildungsberatung als auch im Rahmen der Berufsberatung. Inskriptionsberatung und studienbegleitende Beratung sind dem Aufgabenbereich der gesetzlichen Studienvertretung, der Österreichischen Hochschülerschaft, angeordnet. Seitens der Österreichischen Hochschülerschaft wurden in den letzten Jahren die Beratungsaktivitäten verstärkt. Für Studenten gibt es ebenso wie für Schüler eigene psychologische Beratungsstellen zur Hilfe bei besonderen Studienschwierigkeiten (psychologische Studentenberatung), in der 19 Fachpsychologen tätig sind.

Von den zuständigen Ministerien werden zur Verteilung an Beratungsstellen, Schüler, Studenten und Eltern schriftliche Informationsmaterialien herausgegeben. Dies sind insbesondere:

¹⁶⁴⁾ Bundesministerium für Unterricht und Kunst, Bildungsbericht 1975, S. 265.

¹⁶⁵⁾ Bundesministerium für Unterricht und Kunst, Abteilung I/6, Unterlagen zur Sitzung der Schulreformkommission am 19. Jänner 1978. Von ähnlichen Gesichtspunkten ausgehend ist auch eine gewisse Skepsis in der Stellungnahme der von der OECD eingesetzten Prüfer des Bildungsberichtes 1975 getragen. Sie mündet dennoch in eine Ermutigung, die begonnene Arbeit nach sorgfältiger Überprüfung des grundlegenden Konzeptes der Bildungsberatung, die für unerläßlich gehalten wird, fortzusetzen. OECD, Bericht der Prüfer, 1978, S. 20 ff.

Bundesministerium für Unterricht und Kunst: allgemeine und spezifische Informationsmaterialien über weiterführende Schulen für Schüler, Eltern und Beratungslehrer;

Bundesministerium für soziale Verwaltung: allgemeine und spezifische Informationsmaterialien über Berufe für Schüler der 8. und 9. Schulstufe, für Maturanten und für Studenten;

Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung: Informationsmaterialien für Studieninteressenten über Universitäten und Hochschulen und akademische Berufe. Die Erstellung der Informationsmaterialien erfolgt seit 1977 in Zusammenarbeit mit dem Bundesministerium für soziale Verwaltung.

Das Beratungsangebot seitens der Schulen und Ämter ist verpflichtend. Die Eltern und Schüler haben das Recht, davon Gebrauch zu machen. Bisher machten die Psychologen des Schulpsychologischen Dienstes, aber auch der Arbeitsämter allerdings die Erfahrung, daß nur wenige Eltern diese (kostenlose) Möglichkeit nutzen ¹⁶⁶⁾.

Seitens des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst wird festgestellt, daß „zu den Schwierigkeiten, die sich bei der Institutionalisierung der Bildungsberatung ergeben, (...) die unzureichende Motivation der Jugendlichen, sich frühzeitig mit den Fragen der Schulbahn- und Studienwahl auseinanderzusetzen,“ gehört und die Eltern „zum Teil bereits fixierte Schulbahn- und Berufsvorstellungen“ haben ¹⁶⁷⁾.

Wichtig erscheint festzustellen, daß Beratung und Information nicht allein durch die staatlich organisierten Beratungsdienste erfolgt und vermutlich erfolgen soll. Nach den Ergebnissen einer Schülerbefragung waren für 14jährige Schüler die wichtigsten Informationsquellen bei der Berufsfindung Eltern und Gleichaltrige. Die Bedeutung der Berufsberatung ist für die Schüler einzelner Schultypen unterschiedlich ¹⁶⁸⁾. Entscheidend ist, daß die Beratung möglichst den Interessen der zu Beratenden nahekommt. Diesbezüglich erscheint die Beratungstätigkeit von Selbstverwaltungsorganisationen, wie im Fall der Österreichischen Hochschülerschaft, als grundsätzlich positive Lösung ¹⁶⁹⁾. Ein Ansatzpunkt für den Bereich der Schulen ist § 64 Abs. 7 des Schulunterrichtsgesetzes, der im Kompetenzbereich des Schulgemeinschaftsausschusses Veranstaltungen zur Schulbahnberatung vorsieht.

3.2.4 Ausbildungsförderung

Die Maßnahmen der Ausbildungsförderung gehen davon aus, daß Familien mit Kindern – insbesondere mit Kindern

¹⁶⁶⁾ Dichatschek G., Zur Schullaufbahnberatung in Österreich, in: Erziehung und Unterricht 128 (1978), S. 84 ff.

¹⁶⁷⁾ Bundesministerium für Unterricht und Kunst, Abteilung I/6, Abteilung II/7, Ziele und Aufgaben der Bildungsberatung, Unterlage für die Sitzung der Schulreformkommission am 19. Jänner 1978.

¹⁶⁸⁾ Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung, Hochschulbericht 1978, S. 36.

¹⁶⁹⁾ Von allen befragten Schülern gaben die Berufsberatung als wichtigste Informationsquelle an: Volksschüler 2%, Hauptschüler 9%, Schüler des Polytechnischen Lehrganges 13%. 40% aller Befragten gaben die Eltern, 18% Freunde, 11% die Berufsberatung und 9% die Medien als wichtigste Informationsquelle an. Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung, Schülerbefragung 2. Teil, Forschungsbericht, Wien 1976; vgl. auch Karlberger K., Thum-Kraft M., Motive der Berufswahl Jugendlicher, in: ibw, Forschungsbericht 14, Wien 1978.

in der Ausbildungsphase – besonderen finanziellen Belastungen ausgesetzt sind. Ein Teil dieser Maßnahmen berücksichtigt, daß angesichts einer unterschiedlichen Einkommensverteilung diese Belastung subjektiv und objektiv differenziert ist und den unteren Einkommenschichten Bildungsinvestitionen (soweit sie nicht durch die Schulpflicht erzwungen werden) erschwert und/oder unmöglich macht. Die Abhängigkeit des frei verfügbaren Einkommens eines Haushalts und damit die Höhe der Bildungsausgaben von der Höhe des Gesamteinkommens ist evident und statistisch belegt. Mit generell steigenden Verbrauchsausgaben sind in den letzten Jahrzehnten auch die Ausgaben der Haushalte für Bildung gestiegen. Sie erreichen einen größeren Umfang allerdings erst bei Verbrauchsausgaben von über 10 000 S und steigen mit der Höhe der Verbrauchsausgaben ¹⁷⁰⁾. Neben der Höhe des Einkommens erweist sich der gesamte soziale Hintergrund als maßgebend für die Höhe der Bildungsausgaben ¹⁷¹⁾. Aus ökonomischer Sicht spielen Unterschiede in Höhe, Wahrnehmung und Bewertung von Bildungserträgen durch die einzelnen sozialen Gruppen eine Rolle ¹⁷²⁾.

Neben den Lebenshaltungskosten, die durch die Familie zu tragen sind, sind zumindest prinzipiell die direkten Ausbildungskosten zu nennen, die allerdings angesichts des kostenlosen Schulbesuches in öffentlichen Schulen (auch den weiterführenden) sowie verschiedener sonstiger unterstützender Maßnahmen nicht mehr entscheidend ins Gewicht fallen. Die indirekten Kosten der Ausbildung, wie der Verzicht auf einen Beitrag der Jugendlichen zum Haushaltseinkommen sowie der Verzicht auf unmittelbaren Konsum oder Vermögensbildung, fallen allerdings „mit abnehmender Höhe des Haushaltseinkommens zunehmend ins Gewicht“ ¹⁷³⁾.

¹⁷⁰⁾ Institut für Höhere Studien, Strukturen der sozialen Ungleichheit in Österreich, Teil 2, Band 3, Endbericht, Wien 1978.

¹⁷¹⁾ „Hinsichtlich der Ausgaben für Bildung und Erholung gibt es einen deutlichen Bruch zwischen Selbständigen und Angestellten auf der einen, Arbeitern und Pensionisten (und natürlich Landwirten) auf der anderen Seite. Absolute Höhe zu allen Zeitpunkten sowie Steigerungsraten über die Zeit sind bei den erstgenannten Gruppen um ein Vielfaches höher. Hier schlagen sich wohl, wie später noch gezeigt wird, nicht nur der unterschiedlich verfügbare Ausgabenrahmen, sondern auch die unterschiedlichen Lebensgewohnheiten nieder.“ Institut für Höhere Studien, a. a. O., S. 85.

¹⁷²⁾ „Bereits im Hinblick auf den Konsumaspekt der Bildungsbeilegung können solche Unterschiede der Nutzenschätzung auftreten (z. B. in Abhängigkeit vom kulturellen Milieu der Familie bzw. vom sozialen Milieu der Gemeinde und der Gruppe Gleichaltriger). Vor allem jedoch spielen derartige Unterschiede bei den Investitionserträgen von Bildung eine Rolle, z. B. als Wahrnehmung der Berufs- und Einkommenschancen durch höhere Bildung, als Einfluß der sozialen Herkunft auf Berufs- und Karrierechancen, als Bereitschaft, Risiken einzugehen oder als unterschiedliche Einschätzung des mit Bildung verbundenen Gewinns an Sozialprestige, sozialer, kultureller und politischer Teilhabe.“

Bodenhöfer H. J., Ötsch W., Terlaak R., Finanzierung der Hochschulexpansion, Forschungsbericht, Klagenfurt 1978, S. 223. Als Indiz für die nach sozioökonomischer Zugehörigkeit unterschiedliche Erwartung hinsichtlich von Ausbildungserträgen kann das Ergebnis einer repräsentativen Befragung gelten. Die Zustimmung zu der Aussage „Ohne Schulausbildung kann man heute keine bessere Arbeit mehr bekommen“ steigt mit dem Bildungsniveau der befragten Personen. Arbeiter und Facharbeiter stimmen dieser Aussage nur in einem geringen Ausmaß zu. Institut für Empirische Sozialforschung, Wahrnehmung und Bewertung von staatlichen Ausbildungsförderungsmaßnahmen durch die Bevölkerung, Forschungsbericht, Wien 1978.

¹⁷³⁾ Bodenhöfer u. a., a. a. O., S. 231.

Eine besondere finanzielle Belastung der Familie kann sich dann ergeben, wenn der Schulbesuch (Erwerb einer Berufsausbildung) eine regionale Mobilität erzwingt.

Die Zielsetzungen von Ausbildungsförderungsmaßnahmen, sowohl für einzelne als auch für ein ganzes System von Maßnahmen, unterliegen je nach den wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen einem begrenzten Wandel hinsichtlich der Schwerpunktbildung und sind fast immer mehrere gleichzeitig, allerdings mit verschiedener Gewichtung und Ausformung. Auf der allgemeinsten Ebene lassen sich die Zielsetzungen als familienpolitische, bildungspolitische, sozialpolitische und arbeitsmarktpolitische angeben, wobei nicht immer die ausgewiesene Zielsetzung, sondern die tatsächlichen Effekte einer Maßnahme für eine Beurteilung maßgebend sind. Die Verschränkung dieser Zielsetzungen zeigt sich etwa am Beispiel von Maßnahmen zur Förderung der Lehrausbildung, zur Vermeidung von Jugendarbeitslosigkeit, wofür ganz klar arbeitsmarktpolitische Überlegungen maßgebend sind, die aber gleichzeitig die Familien von den Belastungen befreien, die sich aus der Arbeitslosigkeit der Jugendlichen für die Gesamtfamilie ergeben würden. Im Idealfall können die verschiedenen Zielsetzungen ohne größere Widersprüche zur Deckung gebracht werden, wenn etwa in Erwartung eines hohen Bedarfs an Absolventen weiterführender Schulen Familien mit geringerem Einkommen unter besonderer Berücksichtigung der familiären Verhältnisse Förderungsmaßnahmen in Anspruch nehmen können, um ihren Kindern eine längere Schulausbildung zu ermöglichen. Angesichts der Beschränktheit der öffentlichen Mittel, die zur Verfügung stehen, werden sich allerdings nicht alle Zielsetzungen zu jedem Zeitpunkt optimal realisieren lassen.

Der Großteil der gegenwärtig laufenden Ausbildungsförderungsmaßnahmen wurde gemäß den Regierungserklärungen von 1970, 1971 und 1975, Anfang der siebziger Jahre unter dem Gesichtspunkt eingeführt, daß Familienpolitik nicht allein gleichbedeutend ist mit Beihilfengewährung und Steuerbegünstigungen, sondern einen wesentlichen Teil der Sozialpolitik und Gesellschaftspolitik darstellt (Regierungserklärung vom 5. November 1971) unter besonderer Berücksichtigung der Realisierung gleicher Bildungschancen (Regierungserklärung vom 27. April 1970 und vom 5. November 1971).

Typen der Ausbildungsförderung

In die Ausbildungsförderung werden hier alle Leistungen einbezogen, die den Eltern für die Kinder oder dem Auszubildenden direkt oder indirekt gewährt werden. Die Einbeziehung der Ausbildungsförderung ins allgemeine System sozialer Sicherheit führt zu einer engen Verknüpfung zwischen Ausbildungsförderung und Familienlastenausgleich. In diesem Zusammenhang ist daher auch besonders auf das Kapitel „Erwerbstätigkeit – Soziale Sicherheit“ zu verweisen.

In der Regel wird zwischen direkter und indirekter Ausbildungsförderung unterschieden, wobei Maßnahmen im Rahmen des Familienlastenausgleichs dem Bereich der indirekten Ausbildungsförderung zugeordnet werden ¹⁷⁴⁾.

¹⁷⁴⁾ Vgl. z. B. McKinsey & Company, Inc., Bildungswesen im Vergleich, Darstellung der Ausbildungsförderung in sechs ausgewählten Ländern, Bonn 1974.

Nach diesem Gesichtspunkt geordnet sind die wichtigsten Maßnahmen der Ausbildungsförderung:

- direkte Ausbildungsförderung
 - Schülerbeihilfen
 - Studienbeihilfen
 - Ausbildungsbeihilfen für Lehrlinge
- indirekte Ausbildungsförderung
 - Familienbeihilfe und Kinderabsetzbeträge bzw. seit dem 1. Jänner 1978 das einheitliche Kindergeld nach dem Familienlastenausgleichsgesetz
 - Steuerermäßigungen entsprechend dem Einkommensteuergesetz
 - Schülerfreifahrt und Schulfahrtbeihilfe nach dem Familienlastenausgleichsgesetz
 - kostenlose Schulbücher nach dem Familienlastenausgleichsgesetz
 - Subventionen für private Träger von Ausbildungsförderungsmaßnahmen (im Bereich Schüler- und Studentenheime)

Die direkte Ausbildungsförderung ist in der Regel an die Voraussetzung der sozialen Bedürftigkeit geknüpft, während indirekte Förderungsmaßnahmen bei Vorliegen der entsprechenden Voraussetzungen von allen Eltern bzw. Schülern oder Studierenden in Anspruch genommen werden können.

Bei einer Förderung nach entsprechender finanzieller Leistungsfähigkeit tritt die direkte Ausbildungsförderung nur subsidiär und ergänzend im Maß eines nachgewiesenen Mangels an eigener finanzieller Leistungsfähigkeit der Familie bzw. des Schülers oder Studierenden zur Abdeckung der Ausbildungskosten hinzu ¹⁷⁵⁾.

In Österreich überwiegen, im Vergleich zu einer Reihe anderer Länder, die indirekten Förderungsleistungen gegenüber den direkten bei weitem ¹⁷⁶⁾. Allein die Ausgaben für Schülerfreifahrt, Schulfahrtbeihilfe, Schulbücher liegen im Jahr 1977 mit 2,8 Milliarden Schilling erheblich über den Kosten der direkten Ausbildungsförderung, die für das Jahr 1977 mit zirka 900 Millionen Schilling angegeben werden können.

Daraus ergeben sich im Gesamteffekt zwei wichtige Folgen: die faktische Dominanz der familienpolitischen

¹⁷⁵⁾ Dieses Prinzip der Ausbildungsfinanzierung kann z. B. an der Einnahmenstruktur der Studierenden veranschaulicht werden, wie folgende ausgewählte Ergebnisse einer Erhebung bei Studierenden im November 1974 zeigen:

	Finanzierungsquellen von Studierenden, die einen Einzelhaushalt führen	
	alle Studierenden in % aller	nur Studien- beihilfen- bezieher Einnahmen
Eltern	39	14
staatliche Studienförderung	13	40
eigene Erwerbstätigkeit	12	4
Sonstiges ¹⁾	36	42
INSGESAMT	100	100
	N = S 4 400	N = S 4 600

Quelle: Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung, Materialien zur sozialen Lage der Studenten in Österreich, Wien 1975.

¹⁾ Vor allem Ersparnisse aus Ferienarbeitsstätigkeit.

¹⁷⁶⁾ Vgl. McKinsey & Company, a. a. O.

In dieser Studie werden allerdings nur Maßnahmen für Schüler der Sekundarstufe II und des postsekundären Bereichs berücksichtigt. Bei Berücksichtigung der Maßnahmen im Pflichtschulbereich verschiebt sich die Relation noch zugunsten der indirekten Ausbildungsförderung.

Zielsetzung und die Nachrangigkeit anderer Zielsetzungen, sowie geringere Effekte im Hinblick auf eine Umverteilung zugunsten der Bevölkerungsgruppen mit niedrigerem Einkommen, auch im Sinn einer Beeinflussung von Bildungsentscheidungen dieser Bevölkerungsgruppen. Die direkte (einkommensabhängige) Förderung weist allerdings „implizit eine relative Begünstigung der niederen Einkommen innerhalb der Gruppe der Geförderten auf. Das System ist damit nicht neutral gegenüber individuellen Präferenzen als Allokationskriterium für Hochschulbildung“¹⁷⁷⁾ bzw. weiterführender Bildung überhaupt. Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, daß der überwiegende Teil der direkten Ausbildungsförderung Studenten und Schülern zugute kommt, weniger den Lehrlingen.

	in Millionen S	
	abs.	in %
Studienbeihilfen und -unterstützungen ¹⁾	408	46
Schülerbeihilfen und -unterstützungen ¹⁾	440	49
Ausbildungsbeihilfen für Lehrlinge ²⁾	46	5
Insgesamt	894	100

¹⁾ Bundesvoranschlag 1977.

²⁾ Erfolg 1977.

Der Bund ist der Hauptträger der direkten Ausbildungsförderung. Die indirekte Ausbildungsförderung wird zum überwiegenden Teil aus dem Familienlastenausgleichsfonds finanziert. Dies geht aus einer Studie¹⁷⁸⁾ hervor, in der die wichtigsten Bildungsausgaben aller Gebietskörperschaften erfaßt werden. So entfielen 1975 von 690 Millionen Schilling Aufwendungen für Schüler- und Studienbeihilfen 670 Millionen Schilling auf den Bund, 20 Millionen Schilling auf die Länder.

Tabelle 42: Ausgaben der Gebietskörperschaften für Schüler- und Studienbeihilfen 1969, 1975

	1969	1975
	absolut in Millionen Schilling	
Gebietskörperschaften insgesamt	131,670	692,613
Großgemeinden ¹⁾ (ohne Wien)	1,362	1,711
Länder (ohne Wien)	23,517	20,269
Bund	106,791	670,633
	in % an allen Bildungs- ausgaben der Gebiets- körperschaften	
Gebietskörperschaften insgesamt	0,93	1,84
Großgemeinden ¹⁾ (ohne Wien)	0,17	0,10
Länder (ohne Wien)	1,71	0,80
Bund	1,22	2,62

¹⁾ Die Ausgaben der Gemeinden bis 20 000 Einwohner für Schüler- und Studienbeihilfen wurden in dieser Studie statistisch nicht gesondert ausgewiesen.

Quelle: Clement W., Sauerschnig R., Empirische Grundlagen und Konzepte einer Bildungsfinanzpolitik in Österreich, Wien 1978.

In welchem Ausmaß die Aufwendungen für die Ausbildungsförderung gestiegen sind, zeigt ein Vergleich des Jahres 1969 mit dem Jahr 1975¹⁷⁹⁾. 1969 betrugen die

¹⁷⁷⁾ Bodenhöfer, u. a., a. a. O., S. 244.

¹⁷⁸⁾ Clement W., Sauerschnig R., Empirische Grundlagen und Konzepte einer Bildungsfinanzpolitik in Österreich, Wien 1978.

¹⁷⁹⁾ Clement W., Sauerschnig R., a. a. O., S. 419.

In dieser Studie sind allerdings nicht alle Ausbildungsförderungsmaßnahmen erfaßt, so die Ausbildungsbeihilfe für Lehrlinge, die Subventionierung von Schüler-, Studenten- und Lehrlingsheimen usw.

Aufwendungen 132 Millionen Schilling, 1975 3 Milliarden Schilling. 1969 wurde knapp 1% der Bildungsausgaben aller Gebietskörperschaften für Ausbildungsförderung aufgewendet, 1975 mehr als 8%.

Tabelle 43: Ausgaben der Gebietskörperschaften für Ausbildungsförderung 1969, 1975

	(in Mill. S)	
	1969	1975
Gebietskörperschaften insgesamt	131 670	692 613
Schüler- und Studienbeihilfen	131 670	692 613
Schulfahrtbeihilfe, Schülerfrei- fahrt	–	1 456 958
Schulbücher	–	901 233
Insgesamt	131 670	3 050 804
Anteil der Aufwendungen für Ausbildungsförderung an den gesamten Bildungsausgaben		
Gebietskörperschaften insges.	0,9%	8,1%
Bund	1,2%	11,8%

Quelle: Clement W., Sauerschnig R., Empirische Grundlagen und Konzepte einer Bildungsfinanzpolitik in Österreich, Wien 1978.

Wie Umfrageergebnisse zeigen, werden die verschiedenen Maßnahmen von der Mehrheit der österreichischen Bevölkerung positiv beurteilt. Dies trifft auch für das unentgeltliche Schulbuch zu. Eine überwiegend negative Einschätzung ist bei Maturanten und Akademikern festzustellen, für die vermutlich als Angehörige der Bildungsschichten der Buchbesitz ein wichtiges Kriterium der sozialen Abgrenzung darstellt. Die Eltern von Schülern im Alter von 10 bis 19 Jahren beurteilen die Durchführung der Schulbuchaktion an der Schule überwiegend positiv, 39% sehr positiv, 19% positiv und 19% befriedigend¹⁸⁰⁾.

Tabelle 44: Bewertung von Ausbildungsförderungsmaßnahmen durch die Bevölkerung

	positiv %	negativ %	weder noch %	weiß nicht %	
Schülerfreifahrten	83	9	5	2	N = 2 006
Gratisschulbücher	54	32	12	2	
Schülerbeihilfen	82	6	6	6	
Stipendienerrhöhungen für Studenten	53	22	15	11	

Quelle: Institut für empirische Sozialforschung, Wahrnehmung und Bewertung von staatlichen Ausbildungsförderungsmaßnahmen durch die Bevölkerung, Forschungsbericht, Wien 1978.

In einem wichtigen Bereich der Ausbildungsförderung wird der Bund nur subsidiär tätig, nämlich im Bereich des Betriebs und der Finanzierung von Schüler-, Lehrlings- und Studentenheimen. Der Betrieb und der Bau von solchen Heimen erfolgt schwerpunktmäßig durch diverse private Trägerorganisationen, zum Teil durch Länder und Gemeinden (siehe Abschnitt 3.2.4.3). Wenngleich dazu keine statistischen Daten vorliegen, kann man annehmen, daß Länder und Gemeinden in einem erheblichen Ausmaß den Bau von Heimen finanzieren. Von seiten des Bundes wird in größerem Maß der Bau von Schüler- und

¹⁸⁰⁾ Institut für empirische Sozialforschung. Die Schule im Spannungsfeld von Schülern, Eltern und Lehrern, Tabellenband, Wien 1978.

Studentenheimen durch Subventionen finanziert (siehe Abschnitt 3.2.4.3). In begrenztem Umfang werden auch von den Ländern Studien- und Schülerbeihilfen vergeben (siehe Tabelle 42). Kammern, Stiftungen, Fonds, Vereine, Interessenvertretungen und Gemeinden vergeben Stipendien an Studierende. Die Zahl der Studierenden, die ein Stipendium aus solchen Quellen bezieht, ist relativ gering¹⁸¹⁾. „Seit Inkrafttreten des Studienbeihilfengesetzes 1963 hat sich die Zahl der Privatstipendien in Österreich verringert. Ein Großteil der Privatstipendien kommt nur zur Vergabe, wenn die staatliche Studienbeihilfe nicht gewährt wurde.“¹⁸²⁾

3.2.4.1 Schülerbeihilfen und Schülerunterstützungen

Bereits 1967 wurde dem Nationalrat ein Initiativantrag betreffend ein Bundesgesetz über die Gewährung von Studienbeihilfen an Schüler höherer Schulen vorgelegt. Es kam jedoch in dieser Legislaturperiode zu keiner Beschlußfassung. 1971 wurde vom Nationalrat das Bundesgesetz über die Gewährung von Schulbeihilfen und Heimbeihilfen (Schülerbeihilfengesetz, BGBl. Nr. 253/1971) beschlossen. Die Schaffung eines Gesetzes zur Gewährung von Studienbeihilfen an Schüler der Oberstufen der höheren Schulen unter besonderer Berücksichtigung der in schulfernen Gebieten wohnenden Schüler wurde in der Regierungserklärung vom 27. April 1970 als eine der dringlichen Maßnahmen der Bildungspolitik bezeichnet. Da für die Eltern von Schülern anderer Schularten im gleichen Alter dieselben Belastungen vorhanden sind, wurden die Schüler Polytechnischer Lehrgänge und mittlerer Schulen in den Kreis der Anspruchsberechtigten einbezogen¹⁸³⁾.

Durch dieses Bundesgesetz wurde erstmals ein gesetzlicher Anspruch auf eine Schulbeihilfe für Schüler ab der 10. Schulstufe und auf Heimbeihilfe für Schüler ab der 9. Schulstufe bei Vorliegen der gesetzlichen Voraussetzungen geschaffen.

Die Schulbeihilfe hat den Zweck, den Familien einen Teil der Lasten abzunehmen, die dadurch entstehen, daß ihre Kinder nach Erfüllung der allgemeinen Schulpflicht weiterführende Schulen besuchen. Durch die Heimbeihilfe werden die Kosten für jene Kinder gesenkt, die an ihrem

Wohnort nicht die Möglichkeit besitzen, einen Polytechnischen Lehrgang oder eine weiterführende Schule zu besuchen und daher zum Zwecke des Schulbesuches anderswo, z. B. in einem Schülerheim, untergebracht werden müssen¹⁸⁴⁾.

Eine besondere Schulbeihilfe ist für Schüler an höheren Schulen für Berufstätige vorgesehen, die sich zur besseren Vorbereitung auf die Reifeprüfung gegen Entfall der Bezüge beurlauben lassen oder die Berufstätigkeit aufgeben¹⁸⁵⁾. Die genannten Beihilfen dienen im Zusammenwirken mit anderen Maßnahmen „dem Ziel, soziale und regionale Bildungsschranken möglichst abzubauen“¹⁸⁶⁾.

In insgesamt drei Novellen (1972, 1974, 1977)¹⁸⁷⁾ wurden die Bezugsbedingungen verbessert, der Kreis der Anspruchsberechtigten erweitert und Beihilfenhöhen und Einkommensgrenzen angehoben. Einige Verbesserungen zielen auf eine stärkere Berücksichtigung der Familiensituation (besondere Regelung bei getrennt lebenden Eltern, Erhöhung von Absetzbeträgen).

Schulbeihilfen und Heimbeihilfen

Kriterien für die Vergabe sind soziale Bedürftigkeit und Schulerfolg. Für die Beurteilung der sozialen Bedürftigkeit sind Familienstand, Einkommen und Vermögen der Eltern (Elternteil) bzw. des Schülers ausschlaggebend. Die Schulbeihilfe beträgt je nach Höhe des zu berücksichtigenden Einkommens zwischen 1 200 S und 7 500 S jährlich, die Heimbeihilfe zwischen 1 200 S und 8 900 S jährlich. Schul- und Heimbeihilfe können gleichzeitig beansprucht werden. Für Schüler mit ausgezeichnetem Schulerfolg erhöht sich die zustehende Schul- bzw. Heimbeihilfe um 1 200 S.

¹⁸¹⁾ Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung, Materialien zur sozialen Lage der Studenten in Österreich, Wien 1975, S. 65.

¹⁸²⁾ Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung, Bundesministerium für soziale Verwaltung, Universitäten, Hochschulen '78, Wien 1978, S. 296.

¹⁸³⁾ „Bei der Erstellung des Entwurfes wurde erwogen, ob der gesetzliche Anspruch auf die Schüler der Oberstufe der höheren Schule beschränkt bleiben kann. In die Betrachtungen war hiebei einzubeziehen, daß Jugendliche im gleichen Alter mittlere Schulen und den Polytechnischen Lehrgang besuchen. Da es nicht als gerecht empfunden werden konnte, nur den Schülern höherer Schulen Schülerbeihilfen zu geben und den Schulbesuch in anderen Schularten durch Schüler im gleichen Alter, mit dem für die Eltern die gleiche Belastung verbunden ist, vom Bezug der Beihilfen auszuschließen, sieht das Gesetz die Gewährung von Beihilfen für Schüler sowohl der Oberstufe der allgemeinbildenden und der berufsbildenden höheren Schulen als auch der mittleren Schulen und des Polytechnischen Lehrganges vor. In der 9. Schulstufe sollen jedoch nur Heimbeihilfen gegeben werden, da auf dieser Schulstufe noch die allgemeine Schulpflicht besteht.“ Erläuternde Bemerkungen zur Regierungsvorlage über ein Bundesgesetz über die Gewährung von Schulbeihilfen und Heimbeihilfen (Schülerbeihilfengesetz), 371 der Beilagen zu den stenographischen Protokollen des Nationalrates, XII. GP.

¹⁸⁴⁾ „Zu § 8: Wie bereits im allgemeinen Teil dieser Erläuternden Bemerkungen festgestellt worden ist, ist es eines der Ziele des Gesetzes, die in schulfernen Gebieten wohnenden Schüler besonders zu berücksichtigen. Solche Schüler müssen zum Zwecke des Schulbesuches oft in Heimen oder sonst entfernt vom Wohnort der Eltern wohnen. Dadurch entstehen im Zusammenhang mit dem Schulbesuch besonders hohe Kosten. Die hier vorgesehene Heimbeihilfe soll verhindern, daß bei Vorliegen dieser außerhalb des Einflusses des Schülers und seiner Eltern liegenden Umstände der Erwerb höherer Bildung nur aus Gründen der finanziellen Bedürftigkeit ausgeschlossen wird.“

Erläuternde Bemerkungen zur Regierungsvorlage über ein Bundesgesetz über die Gewährung von Schulbeihilfen und Heimbeihilfen (Schülerbeihilfengesetz), 371 der Beilagen zu den stenographischen Protokollen des Nationalrates, XII. GP.

¹⁸⁵⁾ „Zu § 7: Die Belastung von Schülern an höheren Schulen für Berufstätige ist dadurch besonders groß, daß sie neben dem Beruf das Studium an einer höheren Schule absolvieren. Besonders drückend ist dies bei der Vorbereitung für die Reifeprüfung. Daher nehmen auch manche Schüler vor der Ablegung der Reifeprüfung einen Studienurlaub, auch wenn sie während dieser Zeit keine Bezüge von ihrem Dienstgeber erhalten. Zur Vermeidung von sozialen Härten soll diesen Schülern eine besondere Schulbeihilfe gegeben werden.“

Erläuternde Bemerkungen zur Regierungsvorlage über ein Bundesgesetz über die Gewährung von Schulbeihilfen und Heimbeihilfen (Schülerbeihilfengesetz), 371 der Beilagen zu den stenographischen Protokollen des Nationalrates, XII. GP.

¹⁸⁶⁾ Arbeitsbericht des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst 1971, S. 10.

¹⁸⁷⁾ Novelle zum Schülerbeihilfengesetz, BGBl. Nr. 285/1972, Novelle zum Schülerbeihilfengesetz, BGBl. Nr. 183/1974, Novelle zum Schülerbeihilfengesetz, BGBl. Nr. 230/1977.

Beihilfensätze und Einkommensgrenzen wurden in zwei Novellen (1974, 1977) wesentlich erhöht:

	1971	1977	Erhöhung 1971-1977 in %
jährliche Höchstbeihilfe in Schilling			
Schulbeihilfe	5 000	7 500	50
Heimbeihilfe	6 000	8 900	48
Einkommensgrenze ¹⁾ für Schulbeihilfe gemäß § 6 Abs. 1	64 000 ¹⁾	90 000 ¹⁾	41

¹⁾ Das höchste zu berücksichtigende Einkommen, bei dem der Mindestsatz der Beihilfe gewährt wird.

Besondere Schulbeihilfe

Die besondere Schulbeihilfe für Schüler höherer Schulen für Berufstätige im Prüfungsstadium, die sich zu diesem Zweck gegen Entfall der Bezüge beurlauben lassen oder die Berufstätigkeit einstellen, haben für sechs Monate für jeden Monat einen Anspruch auf Schulbeihilfe in der Höhe des letzten Monatsbezuges, höchstens jedoch 4 000 S; Verheiratete, deren Ehepartner nicht berufstätig ist, maximal 6 000 S. Ferner besteht ein Anspruch auf 650 S für jedes Kind, für das der Schüler Unterhalt leistet.

Ergebnisse der Schülerbeihilfenaktion

Im Schuljahr 1977/78 erhielten von 54 821 Antragstellern 48 325 einen positiven Bescheid, darunter 391 für die besondere Studienbeihilfe. Im Schuljahr 1977/78 lag die durchschnittliche Beihilfenhöhe bei 9 400 S. Die Mehrzahl der Schüler erhält nur Schulbeihilfen (47%), 19% erhalten nur eine Heimbeihilfe und 33% erhalten eine Schul- und Heimbeihilfe, 1% eine besondere Schulbeihilfe ¹⁸⁸⁾. Rund 17% aller Beihilfenbezieher erhalten aufgrund eines ausgezeichneten Schulerfolges die vorgesehenen Begünstigungen ¹⁸⁹⁾. Von allen Schülern erhalten rund 17% eine Beihilfe, wobei der Anteil der Beihilfenbezieher bei den Schülern an allgemeinbildenden höheren Schulen am geringsten ist.

Tabelle 45: Anspruchsberechtigte Schüler und Beihilfenbezieher nach Schulformen, Schuljahr 1976/77

Schulformen	Anspruchsberechtigte Schüler	Beihilfenbezieher	Relativer Anteil der Beihilfenbezieher (in %)
Allgemeinbildende höhere Schulen	77 012	10 885	14
Berufsbildende mittlere und höhere Schulen	147 594	32 197	22
Anstalten der Lehrer- und Erzieherbildung	6 161	2 160	35
Bundeshebammenlehranstalten und medizinisch-technische Fachschulen	600	248	41
Polytechnische Lehrgänge	31 864	72	0
Zusammen	263 231	45 562	17

Quelle: Apflauer R., Czernetschka H., Schülerbeihilfe 1976/77, eine Bilanz, hrsg. Bundesministerium für Unterricht und Kunst.

¹⁸⁸⁾ Apflauer R., Czernetschka H., Schülerbeihilfe 1976/77, eine Bilanz, hrsg. Bundesministerium für Unterricht und Kunst, S. 18.
¹⁸⁹⁾ Apflauer R. u. a., a. a. O., S. 22.

Die Zahl der Antragsteller seit dem Schuljahr 1971/72 ist von rund 33 000 auf fast 55 000 angewachsen. Neben der Entwicklung der Schülerzahlen sind „Schulweg, Schulerfolg, Einkommen der Eltern oder Familiengröße“ entscheidende Faktoren für die Entwicklung der Zahl der Beihilfenanträge ¹⁹⁰⁾. Die Zahl der positiven Bescheide hat sich vom Schuljahr 1971/72 bis zum Schuljahr 1977/78 von 28 556 auf 48 325 erhöht, was einer Steigerung von fast 70% entspricht. Gleichzeitig ergibt sich aufgrund der Veränderungen in den Schülerzahlen eine Verschiebung von den allgemeinbildenden höheren Schulen zu den berufsbildenden Schulen, deren Anteil an der Zahl der Beihilfenanträge vom Schuljahr 1974/75 bis zum Schuljahr 1976/77 von 65% auf 69% angestiegen ist ¹⁹¹⁾.

Die durchschnittliche Höhe der ausbezahlten Beträge hat sich von 6 300 S im Schuljahr 1971/72 auf 9 400 S im Schuljahr 1977/78 erhöht.

Tabelle 46: Ergebnisse der Schülerbeihilfenaktion

	1971/72	1977/78	Steigerung 1971/72- 1977/78 in %
Antragsteller	32 785	54 821	67
positive Bescheide	28 556	48 325	69
davon für besondere Schulbeihilfe	125	391	213
ausbezahlte Schülerbeihilfen in Mill. S	179,676	455,023	153
durchschnittliche Höhe der ausbezahlten Beträge in S	6 300	9 400	49

Quelle: Apflauer, R., Czernetschka, H., Schülerbeihilfe 1976/77, eine Bilanz, hrsg. Bundesministerium für Unterricht und Kunst, S. 10, und Angaben des Schulrechenzentrums.

Für das Schuljahr 1977/78 wurden mehr als 450 Millionen Schilling an Schülerbeihilfen ausbezahlt. Gegenüber dem Schuljahr 1971/72 ist dies eine Steigerung um 153%, die sich durch die steigende Zahl der positiven Erledigung von Anträgen sowie durch die Anhebung der Beihilfensätze ergibt.

Schülerunterstützungen

Das Bundesministerium für Unterricht und Kunst gewährt Schülern an höheren und mittleren Schulen ¹⁹²⁾, bedürftigen Schülern im Fall einer Teilnahme an Schulveranstaltungen von mindestens einwöchiger Dauer ¹⁹³⁾ eine Unterstützung. In dieser Form werden Schülerunterstützungen seit dem Schuljahr 1976/77 vergeben. Mit Erlass des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst vom 13. Juni 1978 wurde die Schülerunterstützung erhöht und beträgt nunmehr maximal 1 000 S. Beurteilung der sozialen Bedürftigkeit und Festlegung der Höhe der Unterstützung erfolgen nach den Vorschriften des Schülerbeihilfengesetzes. Die Ansuchen um Gewährung einer Schülerunterstützung sind bei der für die Schule zuständigen Schülerbeihilfenbehörde einzubringen.

¹⁹⁰⁾ Apflauer R. u. a., a. a. O., S. 16.
¹⁹¹⁾ Apflauer R. u. a., a. a. O., S. 17.
¹⁹²⁾ Allgemeinbildende höhere Schulen, berufsbildende höhere Schulen, berufsbildende mittlere Schulen, mittlere Anstalten der Lehrer- und Erzieherbildung.
¹⁹³⁾ Z. B. Schulschikurs, Schullandwoche, Wien-Aktion, usw.

Im Schuljahr 1977/78 wurde insgesamt 13 200 Schülern eine Unterstützung gewährt. Für diese Unterstützungen wurde ein Betrag von 11 Millionen Schilling aufgewendet. Die Höhe des durchschnittlich ausbezahlten Betrages liegt bei 833 S.

3.2.4.2 Studienbeihilfen

In Erwartung eines rasch steigenden Bedarfs an hochqualifizierten Arbeitskräften wurde neben anderen Maßnahmen 1963 das Studienbeihilfengesetz erlassen (BGBl. Nr. 249/1963), um Maturanten aus sozial schlechter gestellten Bevölkerungsgruppen ein Hochschulstudium zu ermöglichen¹⁹⁴). 1968 folgte ein ähnliches Gesetz für Studierende an Pädagogischen Akademien und Berufspädagogischen Akademien (BGBl. Nr. 299/1968). Diese Gesetze wurden durch das Studienförderungsgesetz 1969 (BGBl. Nr. 421/1969) ersetzt bei einer gleichzeitigen Erweiterung des Kreises der Anspruchsberechtigten auf Studenten anderer postsekundärer Bildungsanstalten. Auf der Grundlage dieses Gesetzes in der Fassung der 5. Novelle BGBl. Nr. 228/1977 werden derzeit die Studienbeihilfen vergeben.

Das Studienförderungsgesetz 1969 wurde in fünf Novellen¹⁹⁵), von denen die von 1971, 1974 und 1977 von größerer Bedeutung sind, den jeweils neuen Anforderungen angepaßt. Der Kreis der Anspruchsberechtigten wurde erweitert; Beihilfenhöhen, Bemessungsgrundlagen, Absatzbeträge und Freibeträge erhöht, Bezugsbedingungen bei besonderen Familienverhältnissen (Kinder von getrennt lebenden Eltern, behinderte Kinder) und für verheiratete Studierende verbessert.

In der 5. Novelle zum Studienförderungsgesetz wurde eine neue Berechnungsart der Studienbeihilfe eingeführt, die es ermöglicht, soziale Bedürftigkeit gerechter zu beurteilen durch „Anpassung der Zuerkennung der Studienbeihilfe an das System der Unterhaltspflicht nach dem ABGB.

¹⁹⁴) Die Erläuternden Bemerkungen stellen zum Zweck des Studienbeihilfengesetzes folgendes fest:

„1. Sollte ... Absolventen mittlerer Lehranstalten durch die Vergebung von Stipendien ein Anreiz geboten werden, sich einem Hochschulstudium und nicht einer frühzeitigen Verdienstmöglichkeit zuzuwenden. Die Zahl der Studierenden soll durch die Erschließung eines neuen Einzugsgebietes aus sozial schlechtergestellten Kreisen erhöht werden.

2. Sollen die Studierenden zu besseren Leistungen angespornt werden, welche für die Erlangung eines Stipendiums zu fordern sind. Sie sollen von einer zu umfangreichen Beschäftigung abgehalten werden, die es ihnen unmöglich macht, die notwendigen guten Studienerfolge zu erzielen und ihr Studium in der kürzestmöglichen Zeit abzuschließen. Die Zahl der Absolventen und das Niveau ihrer Ausbildung soll erhöht werden.“

Zitiert nach Bundesministerium für Unterricht und Kunst, Bildungsbericht 1975, S. 148.

¹⁹⁵) 1. Novelle zum Studienförderungsgesetz, BGBl. Nr. 330/1971, 2. Novelle zum Studienförderungsgesetz, BGBl. Nr. 286/1972, 3. Novelle zum Studienförderungsgesetz, BGBl. Nr. 335/1973, 4. Novelle zum Studienförderungsgesetz, BGBl. Nr. 182/1974, 5. Novelle zum Studienförderungsgesetz, BGBl. Nr. 228/1977.

Aufgrund des Einkommens der Eltern (eines Elternteiles) wird eine „zumutbare Unterhaltsleistung“; errechnet, welche dann von der im Einzelfall höchstmöglichen Studienbeihilfe in Abzug gebracht wird. ... Studierende, deren Eltern nicht in Wohngemeinschaft leben, können erreichen, daß anstelle der nach dem Einkommen der Eltern berechneten „zumutbaren Unterhaltsleistung“; die von den Gerichten festgesetzte tatsächliche Unterhaltsleistung zu setzen ist.“¹⁹⁶)

Der Kreis der Anspruchsberechtigten umfaßt Studierende an Universitäten, Hochschulen künstlerischer Richtung, Akademien und anderen postsekundären Studiengängen¹⁹⁷). Die Voraussetzungen für den Bezug einer Studienbeihilfe sind ein günstiger Studienerfolg sowie soziale Bedürftigkeit, die nach Einkommen, Familienstand und Vermögen beurteilt wird.

Die Höhe der Studienbeihilfe liegt zwischen 2 000 S und 35 000 S jährlich für Unverheiratete und 2 000 S und 39 000 S für Verheiratete. Seit dem Studienförderungsgesetz von 1969 wurden Beihilfenhöhen und Bemessungsgrundlagen erheblich erhöht:

Die Höchstbeihilfe beträgt für

1969 1977

Studierende, deren Eltern verstorben sind oder die sich vor Aufnahme des Studiums durch mindestens vier Jahre selbst erhalten haben

unverh.	17 000	35 000
verh.	20 000	39 000

Unverheiratete Studierende, die nicht am Wohnort der Eltern wohnen, und verheiratete Studierende, die keinen gemeinsamen Haushalt mit den Eltern führen

unverh.	17 000	35 000
verh.	20 000	39 000

Studierende, die am Wohnort der Eltern studieren

unverh.	11 000	21 000
verh.	14 000	25 000

¹⁹⁶) Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung, Hochschulbericht 1978, S. 38.

¹⁹⁷) Im einzelnen handelt es sich um Studierende folgender postsekundärer Bildungsanstalten:

- ordentliche Hörer an österreichischen Universitäten,
- ordentliche Hörer an der Akademie der bildenden Künste und Kunsthochschulen an einer österreichischen Theologischen Lehranstalt,
- ordentliche Studierende an Pädagogischen Akademien, Berufspädagogischen Akademien, Akademien für Sozialarbeit oder mit diesen vergleichbaren Privatschulen (z. B. Religionspädagogische Akademien),
- ordentliche Studierende an Land- und forstwirtschaftlichen berufspädagogischen Lehranstalten,
- Schüler an Medizinisch-technischen Schulen.

Neben Bemessungsgrundlagen und Beihilfenhöhen wurden auch die Absetzbeträge erhöht:

Absetzbeträge für unterhaltspflichtige Personen in der Familie des Studenten oder seiner Eltern	1. Person	9 000	15 000
	2. Person	12 000	15 000
	3. und jede weitere Person	15 000	15 000
	nicht schulpflichtige Kinder	7 000	15 000
	Zusatzbetrag für andere Studenten in der Herkunftsfamilie	5 000	6 000
	Zusatzbetrag für erheblich behinderte Kinder gemäß Familienlastenausgleichsgesetz	—	9 000

Im Wintersemester 1977/78 wurden insgesamt 15 420 Studienbeihilfen bewilligt. Die überwiegende Mehrheit der Beihilfenbezieher sind Studierende an Universitäten (65%) und Studierende an Pädagogischen Akademien (25%). Die Zahl der Beihilfenbezieher liegt gegenwärtig höher als Ende der sechziger Jahre ¹⁹⁸⁾, wofür drei Faktoren maßgebend sind: die Erweiterung des Kreises der Anspruchsberechtigten, steigende Studentenzahlen und die Erhöhung der Bemessungsgrundlagen, insbesondere durch die Novelle 1971.

Tabelle 47: Zahl der bewilligten Studienbeihilfen im Sommersemester 1977 und im Wintersemester 1977/78

	Sommersemester 1977	Wintersemester 1977/78
Universitäten ¹⁾	1 809	10 078
Kunsthochschulen	78	563
Pädagogische Akademien	50	3 848
Medizinisch-technische Schulen	—	451
Sonstige	13	480
Insgesamt	1 950	15 420

¹⁾ Inklusive Theologische Lehranstalten.

Die größte Gruppe der Beihilfenbezieher – mehr als zwei Drittel – sind unverheiratete Studierende, die nicht am Wohnort der Eltern studieren ¹⁹⁹⁾. Darin zeigt sich die Bedeutung der Studienförderung für Studierende, deren Familie nicht am Hochschulort oder im unmittelbaren Einzugsbereich eines Hochschulortes wohnt.

Der Anteil der Höchststipendienbezieher an allen Beihilfenbeziehern lag im Wintersemester 1977/78 bei

¹⁹⁸⁾ Ein genauer statistischer Vergleich ist aufgrund der Einführung neuer statistischer Zählmenzen (Zahl der Bewilligungen im Wintersemester ab dem Wintersemester 1971/72 gegenüber Zahl der Beihilfenbezieher im Wintersemester, in der auch Bewilligungen im Sommersemester enthalten sind) erst mit dem Wintersemester 1971/72 möglich. Zu diesem Zeitpunkt lag die Zahl der bewilligten Beihilfen aufgrund der großzügigen Erhöhung der Bemessungsgrundlagen durch die Novelle 1971 mit fast 16 000 Bewilligungen im Wintersemester 1971/72 und fast 17 000 im Wintersemester 1972/73 besonders hoch. 1970/71 wurden 12 933 Beihilfenbezieher gezählt, bei denen auch im Sommersemester bewilligte Beihilfenbezieher enthalten sind.

¹⁹⁹⁾ Vgl. Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung, Materialien zur sozialen Lage der Studenten in Österreich, Wien 1975, S. 191.

Im Wintersemester 1977/78 entfielen 69% der Beihilfenbezieher auf die Gruppe „unverheiratet und nicht am Wohnort studierend“, 22% auf „unverheiratet, die am Wohnort der Eltern studieren“, 5% auf die Gruppe „verheiratete Studierende“.

34%, der Anteil der Beihilfenbezieher, die zumindest drei Viertel des möglichen Höchststipendiums erhalten, bei 64%. Diese Kategorie der Beihilfenbezieher nimmt in den letzten Jahren zugunsten einer größeren Streuung der Förderungsbeträge ab ²⁰⁰⁾.

Nach einer Berechnung der Österreichischen Hochschülerschaft liegen die durchschnittlichen Lebenshaltungskosten eines Studierenden bei zirka 4 300 S ²⁰¹⁾. Die Höchstbeihilfe von 3 500 S deckt demnach zirka 80% der Lebenshaltungskosten ab. Nach den Berechnungen der Österreichischen Hochschülerschaft lag der entsprechende Prozentsatz Anfang der siebziger Jahre bei 60% bis 70% ²⁰²⁾.

Für Beihilfenbezieher an Universitäten und Hochschulen künstlerischer Richtung liegen statistische Angaben zur Herkunft der Beihilfenbezieher vor. Demnach sind 46% der Studienbeihilfenbezieher Kinder von Arbeitnehmern, 26% von Pensionisten, 16% Kinder von Landwirten, 10% kommen aus selbständigen Familien. Zwischen dem Studienjahr 1975/76 und dem Studienjahr 1977/78 hat sich die soziale Zusammensetzung der Beihilfenbezieher insofern verändert, als der Anteil der Kinder von Selbständigen von 11% auf 10% zurückgegangen ist und der Anteil der Arbeiterkinder von 15% auf 17% angestiegen ist ²⁰³⁾. Ersteres ist unter Umständen auf die Einbeziehung des Vermögens durch die Novelle 1977 bei der Beurteilung der sozialen Bedürftigkeit zurückzuführen.

Nach einer Erhebung des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung ist bei jenen Beihilfenbeziehern an Universitäten und Hochschulen künstlerischer Richtung, bei denen das elterliche Einkommen als Bemessungsgrundlage gilt, die durchschnittliche Personenzahl pro Haushalt 4,1. Die durchschnittliche Höhe der ausbezahlten Beträge ebenso wie der Anteil der Höchststipendienbezieher ist bei den Studienbeihilfenbeziehern aus

²⁰⁰⁾ Bodenhöfer H. J., Ötsch W., Terlaak R., Finanzierung der Hochschulexpansion, Forschungsbericht, Klagenfurt 1978, S. 259.

²⁰¹⁾ Österreichische Hochschülerschaft, Studium in Österreich, Wien 1978, S. 48.

²⁰²⁾ Zentrallausschuß der Österreichischen Hochschülerschaft, Referat für Sozialpolitik und Statistik, Die Studienbeihilfensituation nach der Novelle des Studienförderungsgesetzes 1975, Wien 1975.

²⁰³⁾ Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung, Hochschulbericht 1978, S. 38, S. 145.

größeren Familien zum Teil erheblich höher als bei Studierenden aus kleineren Familien ²⁰⁴⁾.

Die Aufwendungen für Studienförderung lagen 1976 bei 340 Millionen Schilling. Gegenüber 1970 ist dies eine Steigerung um 100%. Für 1978 sind im Bundesvoranschlag insgesamt 412 Millionen Schilling vorgesehen.

Tabelle 48: Aufwendungen für Studienförderungen nach Ressorts

	1970 ¹⁾ in Millionen Schilling	1976 ¹⁾ in Millionen Schilling	1978 ²⁾
Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung	128,500	241,500	296,000
Bundesministerium für Unterricht und Kunst	40,417	86,733	105,000
Bundesministerium für Gesundheit und Umweltschutz	—	8,115	11,000
Insgesamt	168,917	336,348	412,000

¹⁾ Rechnungsabschluß.

²⁾ Bundesvoranschlag.

Begabtenstipendien

In Durchführung des Studienförderungsgesetzes werden an 10% der Studierenden, die länger als vier Semester inskribiert sind, Begabtenstipendien in der Höhe von 5 000 S vergeben. Entsprechend den steigenden Studientenzahlen nimmt die Zahl der Begabtenstipendien kontinuierlich zu, ebenso die damit verbundenen Aufwendungen. Dies zeigt die Entwicklung an den Universitäten:

	1969/70	1975/76	1977/78
Begabtenstipendien	2 413	3 802	5 019
Aufwendungen in Mill. S			
Universitäten und Theologische Lehranstalten	12,480	19,855	26,115

Quelle: Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung, Hochschulbericht 1978.

Außerordentliche Studienunterstützungen für Studierende an Universitäten und Hochschulen künstlerischer Richtung

Seit dem Studienjahr 1975/76 werden vom Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung in sozialen Härtefällen außerordentliche Studienunterstützungen vergeben. Bisher haben 213 Studierende insgesamt 1,8 Millionen Schilling an solchen Unterstützungen erhalten ²⁰⁵⁾.

²⁰⁴⁾ Quelle: Erhebung des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung über die „Soziale Zusammensetzung der Beihilfenbezieher nach § 9 des Studienförderungsgesetzes“ für das Studienjahr 1975/76. Insgesamt liegt die durchschnittliche Höhe der ausbezahlten Beträge bei Drei-Personen-Haushalten bei 16 500 S, bei Haushalten mit mehr als fünf Personen bei 20 300 S. Der Anteil der Höchstbeihilfenbezieher ist 26% bzw. 62%. Die Unterschiede sind bei Familien unselbständig Erwerbstätiger gravierender. So ist die durchschnittliche Höhe der ausbezahlten Beträge bei Studienbeihilfenbeziehern aus Arbeiterfamilien im Fall eines Drei-Personen-Haushaltes 13 500 S, im Fall eines Haushaltes mit mehr als fünf Personen 23 600 S. Der Anteil der Höchstbeihilfenbezieher ist 5% bzw. 66%.

²⁰⁵⁾ Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung, Hochschulbericht 1978, S. 38.

Besondere Sozialmaßnahmen für Studenten

Abschaffung der Hochschultaxen ²⁰⁶⁾

Im Hochschultaxengesetz 1972 wurden folgende Hochschultaxen für inländische Hörer aufgehoben:

- Aufwandsbeitrag,
- Prüfungstaxen einschließlich Taxen für Wiederholungsprüfungen,
- Taxen für die Verleihung akademischer Grade,
- Labortaxen,
- Taxen für die Ausstellung von Zeugnissen,
- Matrikeltaxen für ordentliche Hörer bzw. Inskriptionstaxen für außerordentliche Hörer und Gasthörer.

Durch die Bestimmungen des Hochschultaxengesetzes sind ab dem Studienjahr 1972/73 im Durchschnitt mehr als 700 S je inskribiertem Hörer und pro Studienjahr an Einnahmen entfallen. Der Ausfall an Einnahmen, der dem Bund durch den Wegfall der Taxen erwächst, wurde für 1974 auf 46 Millionen Schilling geschätzt.

Sozialversicherung für Studenten

Seit dem Jahr 1973 (29. ASVG-Novelle, BGBl. Nr. 31/1973) ist es den Studenten an jenen Lehranstalten, die rechtlichen Anspruch auf staatliche Studienförderung haben, möglich, sich für den Krankheitsfall versichern zu lassen, sofern sie keinen Versicherungsschutz genießen (insbesondere Mitversicherung bei den Eltern, Versicherung aufgrund eigener Einkünfte und dgl.). Die Versicherung ist in allen Anstalten möglich, für die die Bestimmungen des ASVG zutreffen. Studenten erwerben dadurch die gleiche Anspruchsberechtigung wie die übrigen Versicherten bei diesen Anstalten, von einigen Ausnahmen abgesehen ²⁰⁷⁾. Im Wintersemester 1977/78 nahmen zirka 5 600 Studierende diese Versicherungsmöglichkeit in Anspruch. Derzeit ist von den derart versicherten Studenten an Universitäten und Hochschulen künstlerischer Richtung ein monatlicher Beitrag von 150 S zu zahlen. Die Hälfte dieses Beitrages wird vom Bund übernommen. Für Leistungen des Bundes dieser Art sind im Bundesvoranschlag 1978 8,5 Millionen Schilling vorgesehen.

Tabelle 49: Beiträge des Bundes ¹⁾ zur Sozialversicherung für Studierende

	in Mill. S
1975	4,850
1976	5,000
1977	6,500
1978	8,500

¹⁾ Jeweils Bundesvoranschlag.

Quelle: Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung, Hochschulbericht 1978, S. 157.

3.2.4.3 Subventionen für Schüler- und Studentenheime Schülerheimzuschußprogramm

Im Rahmen des längerfristigen Schulentwicklungsprogrammes der Bundesregierung werden in Durchführung des Schülerheimzuschußprogrammes seit 1972 Neubauten von Schülerheimen vom Bundesministerium für Unterricht

²⁰⁶⁾ Entnommen aus: Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung, Hochschulbericht 1975, S. 155.

²⁰⁷⁾ Entnommen aus: Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung, Hochschulbericht 1975, S. 154.

und Kunst gefördert. „Zur möglichst raschen Behebung des Mangels an Internatsplätzen wurde vor allem an Standorten mit Unikatschulen, Pädagogischen Akademien und berufsbildenden Schulen 1972 erstmals ein Schülerheimprogramm aufgestellt. Dieses Programm baut auf dem Prinzip der Mitfinanzierung von Internatsbauten verschiedener Internatsträger auf, wobei der Bund das Einweisungsrecht für Bundesschüler erwirbt.“²⁰⁸⁾

Seit 1972 wurde mit Zuschüssen des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst der Bau von 30 Internaten mitfinanziert. Dadurch konnten zusätzlich 4 400 Heimplätze für Schüler von Bundesschulen geschaffen werden. Die Aufwendungen zwischen 1972 und 1978 liegen bei über 200 Millionen Schilling. Das laufende Programm sieht gegenwärtig Zuschüsse in der Höhe von zirka 50 Millionen Schilling für sechs in Bau befindliche Heime zur Errichtung von rund 750 Heimplätzen für Schüler an Bundesschulen vor.

Subventionen für Schülerheime und Internate

Neben dem Schülerheimzuschußprogramm erhalten private Trägerorganisationen von Schülerheimen und Internaten vom Bundesministerium für Unterricht und Kunst Zuschüsse zur Renovierung, Instandhaltung bzw. zum Ausbau von Internaten und Schülerheimen. 1977 betrugen die Aufwendungen für solche Zuschüsse seitens des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst knapp 16 Millionen Schilling.

Subventionen für Schülerheime
und Internate durch das Bundes-
ministerium für Unterricht und
Kunst in Millionen Schilling

	1970	1977
Allgemeinbildende höhere Schulen	4,8	7,7
Berufsbildende höhere und mittlere Schulen	– ¹⁾	6,1
Pädagogische Akademien	– ¹⁾	1,9
Insgesamt		15,7

¹⁾ Statistisch nicht erfaßt.

Subventionen für Studentenheime und Mensen

Vom Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung werden an die Trägerorganisationen von Studentenheimen auf Antrag Subventionen für Neubauten, Verbesserungen und Instandhaltung vergeben²⁰⁹⁾. Zwischen 1970 und 1977 waren im Bundesbudget für Studentenheime Mittel in der Höhe von rund 350 Millionen Schilling vorgesehen. Zwischen 1970 und 1978 wurden die Mittel für Studentenheime beträchtlich erhöht, von zirka 25 Millionen Schilling auf 65 Millionen Schilling im Bundesvoranschlag, was einer Steigerung von 160% entspricht.

	1970	1971	1972	1973	1974	1975	1976	1977
	in Millionen Schilling							
Ausbildungsbeihilfe	45,2	61,5	46,1	48,6	53,0	55,6	43,3	46,1
Förderung der Lehrausbildung in Einrichtungen	2,6	3,0	2,2	5,1	11,6	11,6	20,0	27,2
Berufsvorbereitung in Einrichtungen	2,4	4,7	3,7	4,6	2,4	4,8	4,8	5,0

²⁰⁸⁾ Arbeitsbericht des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst 1972.

²⁰⁹⁾ Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung, Hochschulbericht 1975, S. 153.

Das Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung subventioniert Investitionen für Mensen (nicht den Betrieb)²¹⁰⁾ im Umfang von zirka 8 bis 9 Millionen Schilling jährlich. Diese Mittel liegen beträchtlich über denen, die Ende der sechziger bzw. Anfang der siebziger Jahre aufgewendet wurden.

Jahr	Bundesbudgetmittel für Studentenheime und Mensen, in Mill. S., jeweils Rechnungsabschluß	Studentenheime	Mensen
1970		27,323 ¹⁾	
1974		51,350	3,922
1977		69,783	8,476

¹⁾ Studentenheime und Mensen nicht getrennt ausgewiesen.

Schüler- und Studentenunfallversicherung

Die ab 1. Jänner 1977 in Kraft getretene Novelle des ASVG (32. Novelle zum ASVG, BGBl. Nr. 704/1976) sieht aus Mitteln des Ausgleichsfonds für Familienbeihilfen eine automatische Versicherung aller Schüler und Studenten bei Unfällen, die als Arbeitsunfälle gelten, vor. Als Arbeitsunfälle gelten jene Unfälle der Schüler und Studenten, die sich in örtlichem, zeitlichem und ursächlichem Zusammenhang mit der die Versicherung begründenden Schul- bzw. Universitätsausbildung ereignen. Für 1978 ist eine Zahlung an die Allgemeine Unfallversicherung für die gesetzliche Unfallversicherung der Schüler und Studenten von 30 Millionen Schilling aus den Mitteln des Ausgleichsfonds der Familienbeihilfen vorgesehen.

3.2.4.4 Maßnahmen der Arbeitsmarktverwaltung

Gemäß § 19 Abs. 1 lit. a oder b Arbeitsmarktförderungsgesetz kann die Arbeitsmarktverwaltung Beihilfen zur Förderung der Erlangung von Ausbildungsplätzen bzw. Arbeitsplätzen vergeben, um eine Lehrausbildung zu erleichtern oder um Jugendliche auf das Berufsleben vorzubereiten.

Solche Beihilfen werden vergeben als

- individuelle Beihilfen (§ 19 Abs. 1 lit. a in Verbindung mit § 20 Abs. 1 – Ausbildungsbeihilfe für Lehrlinge bzw. § 19 Abs. 1 lit. b in Verbindung mit § 20 Abs. 2 lit. a und b AMFG)
- Beihilfen an Einrichtungen zur Deckung des erforderlichen Sachaufwandes und Personalaufwandes, zur Förderung der Lehrausbildung (§ 19 Abs. 1 lit. a in Verbindung mit § 21 Abs. 3) bzw. zur Förderung allgemeiner oder spezifischer Berufsvorbereitung (§ 19 Abs. 1 lit. b in Verbindung mit § 21 Abs. 3).

Seit 1970 werden für diese Beihilfen folgende Mittel aufgewendet:

	1970	1971	1972	1973	1974	1975	1976	1977
	in Millionen Schilling							
Ausbildungsbeihilfe	45,2	61,5	46,1	48,6	53,0	55,6	43,3	46,1
Förderung der Lehrausbildung in Einrichtungen	2,6	3,0	2,2	5,1	11,6	11,6	20,0	27,2
Berufsvorbereitung in Einrichtungen	2,4	4,7	3,7	4,6	2,4	4,8	4,8	5,0

²¹⁰⁾ Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung, Hochschulbericht 1975, S. 154.

Aufgrund der demographischen Entwicklung und der arbeitsmarktpolitischen Gegebenheiten wurden seit 1976 im Rahmen des Hauptprogrammes 4 der Arbeitsmarktverwaltung die Maßnahmen in diesem Bereich forciert.

„Es wurden gezielte Maßnahmen in Form von Zusammenwirken des Arbeitsmarktservices und spezieller Förderungsformen, deren wichtigste die Schaffung zusätzlicher Lehrstellen durch finanzielle Förderung ist, entwickelt und bereitgestellt“²¹¹⁾. „Daneben wurden die Vorschriften für die Ausbildungsbeihilfe geändert, sodaß durch deren gezielten Einsatz eine Lehrausbildung ermöglicht wird, wenn ohne Gewährung einer Beihilfe die Ausbildung in Frage gestellt wäre. Die Individualförderung wird anschließend an die neu eingeführte Vergabepaxis im Jahr 1976 weiterhin mit sozialpolitischem Akzent fortgesetzt werden. Auch das Instrument der Berufsvorbereitung wird für jugendliche Arbeitssuchende in Betracht kommen. Dem Ziel, eine ausreichende Zahl von Lehrstellen zur Verfügung zu haben, soll, wie oben bereits angedeutet, außerdem in Ausnahmefällen dort, wo nicht genügend Ausbildungsmöglichkeiten vorhanden sind, durch eine Förderung von Ausbildungskapazitäten für Lehrlinge entgegengekommen werden.“²¹²⁾

Der Bundesvoranschlag 1978 sieht für diesen Maßnahmenbereich 175 Millionen Schilling vor, und zwar für

	Millionen Schilling
Ausbildungsbeihilfe	75
Lehrstellen in Einrichtungen	75
Berufsvorschulung	25

Beihilfen für Lehrlinge

Gemäß § 19 Abs. 1 lit. a und § 20 Abs. 1 Arbeitsmarktförderungsgesetz, BGBl. Nr. 31/1969, in der geltenden Fassung können von der Arbeitsmarktverwaltung Zuschüsse zu den Kosten der Berufsausbildung in einem Lehrberuf „zur Erlangung eines Arbeitsplatzes oder Ausbildungsplatzes oder zur Sicherung einer Beschäftigung oder Ausbildung ... gewährt werden, um die berufliche Ausbildung für Lehrlinge zu erleichtern“.

Durchführungsbestimmungen zum Arbeitsmarktförderungsgesetz geben die Voraussetzung für die Förderung von Ausbildungen in einem Lehrberuf folgendermaßen an: Im Hinblick auf die übergeordneten Ziele der Arbeitsmarktverwaltung, nämlich zur Einkommenssicherung für den einzelnen, die freie Wahl der Arbeit (des Berufes), die überlegte Wahl der Arbeit (des Berufes) und eine produktive Beschäftigung der einzelnen Arbeitskraft beizutragen, wird die finanzielle Förderung von Ausbildungen in einem Lehrberuf dann in Frage kommen, wenn unter Bedachtnahme auf die allgemeinen arbeitsmarktpolitischen Gesichtspunkte

- eine Ausbildung gewährt wird, die auf dem Arbeitsmarkt umsetzbare Qualifikationen vermittelt und
- der Beihilfenwerber für die Ausbildung geeignet ist. Außerdem kann die Ausbildung in einem Lehrberuf nur dann gefördert werden, wenn ohne Gewährung einer Beihilfe, die Möglichkeit dieser Ausbildung in Frage gestellt wäre.

Gewährt werden laufende Beihilfen und einmalige Beihilfen.

Laufende Beihilfen werden gewährt,

- a) an Lehrlinge, die außerhalb des Heimatortes wohnen müssen,
- b) an Pendler,
- c) bei besonderer sozialer Bedürftigkeit.

Die laufende Beihilfe beträgt im allgemeinen 600 S, aber mindestens 500 S monatlich und kann für Lehrlinge, die nicht am Heimatort untergebracht sind, bis auf 1 000 S, für Pendler bis auf 800 S erhöht werden. Bei Beihilfenwerbern ohne Unterhaltsanspruch kann der Beihilfenbetrag bis auf 1 500 S erhöht werden.

Einmalige Beihilfen werden gewährt, wenn durch die für die Berufsausbildung erforderlichen Anschaffungen bzw. durch den Besuch von lehrgangsmäßigen oder saisonmäßigen Berufsschulen erhöhte Kosten entstehen, die anderweitig nicht gedeckt sind. Die Höhe der einmaligen Beihilfe beträgt maximal 1 500 S.

Voraussetzung für die Gewährung einer Beihilfe ist soziale Bedürftigkeit des Beihilfenwerbers. Die Einkommensgrenzen wurden wiederholt der Entwicklung des Einkommens der Unselbständigen angepaßt und betragen für das Ausbildungsjahr 1978/79 5 100 S in den Fällen, in denen Lehrlinge nicht am Heimatort wohnen können bzw. zum Pendeln gezwungen sind, und 3 400 S, wenn die Lehrlinge am Heimatort in Ausbildung stehen. Bei Vorliegen berücksichtigungswürdiger Umstände kann die Einkommensgrenze bis zu 50% erhöht werden. Die Einkommensgrenze kann für jede Person, die der Familie des Beihilfenwerbers angehört, um 20% erhöht werden.

Im Jahr 1977 erhielten 18 768 Lehrlinge eine Ausbildungsbeihilfe, 16 526 eine laufende und 2 242 eine einmalige, 110 eine einmalige und eine laufende gleichzeitig. Für beide Beihilfenarten wurden insgesamt 46 Millionen Schilling aufgewendet. 1970 betrugen die Aufwendungen 45 Millionen Schilling²¹³⁾. Im Bundesvoranschlag 1978 sind 75 Millionen Schilling vorgesehen.

Förderung der Lehrausbildung

§ 31 Abs. 3 Arbeitsmarktförderungsgesetz bietet die Möglichkeit, Einrichtungen, die Maßnahmen gemäß § 19 Abs. 1 lit. a (Ausbildung in einem Lehrberuf) durchführen, Zuschüsse bis zur Höhe des entstehenden Aufwandes als Beihilfen zu gewähren. Im Rahmen dieser Förderungsmaßnahmen werden Lehrstellen in den Lehrwerkstätten der Österreichischen Bundesbahnen und in sonstigen Einrichtungen gefördert.

In Erwartung, daß für die stark steigende Zahl der Pflichtschulabgänger zwischen 1976 und 1978 die Anzahl der von der Wirtschaft von sich aus zur Verfügung gestellten Lehrstellen nicht für alle Lehrstellensuchenden ausreicht, wurde ein Sonderprogramm zur Förderung zusätzlicher Lehrstellen vorgesehen. Im Rahmen dieser Maßnahmen wurde Vorsorge für die Schaffung von 2 000 zusätzlichen Lehrstellen getroffen. 1976/77 wurden die Zuschüsse für 1 014 zusätzliche Lehrstellen in 106 Betrieben mit einem Gesamtkostenaufwand von

²¹¹⁾ Bundesministerium für soziale Verwaltung, Sektion III, Abteilung 4, Programmbudget 1978, Teil B, IV, S. 6.

²¹²⁾ Bundesministerium für soziale Verwaltung, a. a. O.

²¹³⁾ Eine Darstellung der Zahl der geförderten Fälle seit 1970 ist aufgrund von Umstellungen der Statistik nicht möglich.

17,9 Millionen Schilling in Anspruch genommen, 1977/78 für 1 006 zusätzliche Lehrstellen mit einem Aufwand von 20,8 Millionen Schilling. Ferner wurden 427 zusätzliche Lehrstellen im zweiten Lehrjahr weiter gefördert.

Förderung der Lehrausbildung in betrieblichen und sonstigen Einrichtungen gemäß § 21 Abs. 3 Arbeitsmarktförderungsgesetz in Verbindung mit § 19 Abs. 1 lit. a

Zahl der geförderten Lehrlinge in betrieblichen Einrichtungen	1 777
Zahl der geförderten Lehrlinge in sonstigen Einrichtungen	948
Insgesamt	2 725

Quelle: Bundesministerium für soziale Verwaltung, Sektion III, Abteilung 9, Arbeitsmarktförderung, Berichtsjahr 1977.

Die Aufwendungen waren 1976 19,8 Millionen Schilling und 1977 27,2 Millionen Schilling. Die Ausgaben für Maßnahmen gemäß § 21 Abs. 3 wurden seit 1970 erheblich erhöht.

Der Bundesvoranschlag 1978 sieht für Maßnahmen zur Förderung von Lehrausbildung in Einrichtungen 75 Millionen Schilling vor.

Förderung der Berufsvorbereitung

Gemäß § 19 Abs. 1 lit. b in Verbindung mit § 21 Abs. 3 Arbeitsmarktförderungsgesetz können Beihilfen zur Erlangung eines Arbeits- oder Ausbildungsplatzes oder zur Sicherung einer Beschäftigung oder Ausbildung gewährt werden, um eine Ein-, Um- oder Nachschulung oder eine berufliche Ausbildung zu erleichtern, eine Arbeitserprobung, eine Berufsvorbereitung oder ein Arbeitstraining zu ermöglichen und eine Weiterentwicklung im Beruf zu fördern. Einrichtungen, die solche Maßnahmen durchführen, können Beihilfen bis zur Höhe des ihnen daraus entstehenden Personal- und Sachaufwandes erhalten.

Zielgruppen dieser Maßnahmen sind zum einen begabungsschwache und berufsunreife Jugendliche, zum anderen Abgänger und Abbrecher mittlerer und höherer Schulen sowie Studienabbrecher.

Allgemeine Berufsvorbereitung

Durch Kurse zur allgemeinen Berufsvorbereitung ohne spezifische fachliche Ausrichtung sollen die Teilnehmer hinsichtlich der Erlangung der Berufsreife gefördert oder durch Arbeitstraining für einfache Tätigkeiten geschult werden. Solche Kurse werden vorwiegend von den Landesvereinen „Jugend am Werk“ durchgeführt.

Spezifische Berufsvorbereitung

Diese Förderung umfaßt Kurse zur Vermittlung von Qualifikationen für bestimmte Berufe. Dies waren bisher vor allem gastgewerbliche Vorbereitungskurse für Mädchen, die von verschiedenen Einrichtungen durchgeführt wurden („Jugend und Werk“, Wirtschaftsförderungsinstitut, Kammer der gewerblichen Wirtschaft).

Das Gewicht soll zunehmend auf Maßnahmen gelegt werden, „die als Berufsvorbereitung zur Überbrückung bzw. Einschulung für Jugendliche gesetzt werden, die nach Abschluß einer allgemeinbildenden oder berufsbildenden Schule, aber auch nach Abbruch einer Schul- oder Hochschulausbildung nicht gleich den Übergang ins

Berufsleben finden“²¹⁴⁾. 1976 wurden 603 und 1977 1 062 Jugendliche im Rahmen dieser Maßnahmen gefördert, jeweils mit einem Kostenaufwand von 5 Millionen Schilling. Der Bundesvoranschlag 1978 sieht für diese Maßnahmen 25 Millionen Schilling vor.

Berufsvorbereitung in Einrichtungen gemäß § 19 Abs. 1 lit. b in Verbindung mit § 21 Abs. 3 Arbeitsmarktförderungsgesetz

	1976	1977
Allgemeine Berufsvorbereitung	231	329
Spezifische Berufsvorbereitung	372	733
Insgesamt	603	1 062

3.2.4.5 Maßnahmen des Familienlastenausgleichs (siehe auch Kapitel „Erwerbstätigkeit – Soziale Sicherheit“)

Gemäß § 2 des Familienlastenausgleichsgesetzes besteht ein Anspruch auf Familienbeihilfe für volljährige Jugendliche bis zum 27. Lebensjahr, die eine Berufsausbildung absolvieren oder in einem erlernten Beruf in einer Fachschule fortgebildet werden. Für Inanspruchnahme und Aufwendungen gemäß § 2 lit. b liegen keine gesonderten Angaben vor. Aus der gesetzlichen Regelung ergibt sich aber, daß vor allem Familien mit Kindern, die eine postsekundäre Bildungsanstalt besuchen (Universität, Hochschule, Akademie) in den Genuß der Beihilfen kommen.

Unter dem Gesichtspunkt, daß die Familienpolitik nicht gleichbedeutend ist allein mit Beihilfengewährung und Steuerbegünstigungen, sondern auch sozialpolitische und gesellschaftspolitische Aspekte aufweist (Regierungserklärung vom 5. November 1971), wurde seit 1971 auch eine Reihe von ausbildungsförderungsrelevanten Maßnahmen mit dem besonderen Ziel der Realisierung der Chancengleichheit im Zugang zu Bildungseinrichtungen gesetzt. Es sind dies:

- Schulfahrtbeihilfe und Schülerfreifahrt gemäß § 30 a FLAG (seit 1971)
- unentgeltliche Schulbücher gemäß § 31 FLAG (seit 1972/73)

1977 wurden für diese Maßnahmen 2 819 Millionen Schilling aufgewendet. Den Stellenwert dieser Maßnahmen im Rahmen des Ausgleichsfonds für Familienbeihilfen zeigt folgende Tabelle:

Tabelle 50: Ausgleichsfonds für Familienbeihilfen

	Erfolg 1976 in Millionen Schilling	Erfolg 1977 in Millionen Schilling	Bundes- voranschlag 1978
Gesamtsumme	17 309	19 289	29 451
davon			
Schulfahrtbeihilfen	130	138	280
Schülerfreifahrten	1 498	1 717	2 100
Schulbücher	889	964	980
Summe	2 517	2 819	3 360
in % der Gesamtsumme	14,5	14,6	11,4

Quelle: Amtsbehelf zum Bundesfinanzgesetz 1978, I. Teil, S. 158, und Angabe des Bundesministeriums für Finanzen.

²¹⁴⁾ Bundesministerium für soziale Verwaltung, Sektion III, Abteilung 4, Programmbudget 1978, Abschnitt B, IV, S. 15.

Der Voranschlag 1978 sieht 3,36 Milliarden Schilling für die genannten Maßnahmen vor, d. s. 11,4% der Gesamtsumme des Voranschlages 1978 des Familienlastenausgleichsfonds.

Eine Prognose der Bildungsausgaben 1975 bis 1985 kommt zum Ergebnis, daß aufgrund des Rückgangs der Schülerzahlen nach 1980 der Finanzbedarf für diese Maßnahmen zurückgehen wird ²¹⁵⁾.

Schulfahrtbeihilfe und Schülerfreifahrten

Entsprechend den Bestimmungen des Familienlastenausgleichsgesetzes 1967, in der Fassung der Novelle BGBl. Nr. 166/1971, werden dem überwiegenden Teil der Jugendlichen, die in schulischer Ausbildung stehen, die Fahrtkosten zur Schule bzw. zum Schul- bzw. Studienort ersetzt.

Es gibt zwei Typen von Schulfahrtbeihilfe: Anspruch auf Schulfahrtbeihilfe besteht für die Fahrt zwischen Heimatwohnort und Zweitunterkunft außerhalb des Hauptwohnortes, wenn zum Zweck des Schulbesuchs eine solche erforderlich ist. Diese Beihilfe ist für alle Schüler, die in Heimen am Schulort wohnen, und für Studenten von Bedeutung. Die Höhe der pauschalierten Beihilfe richtet sich nach der Entfernung zwischen Hauptwohnort und Zweitunterkunft (S 100 bis 400 monatlich).

Anspruch auf Schulfahrtbeihilfe besteht weiters, wenn der Schulweg mindestens 3 km lang ist und nicht von einem unentgeltlichen Verkehrsmittel (Schülerfreifahrt) befahren wird. Diese Beihilfe ist vor allem für die Gruppe der Fahrschüler von Bedeutung, die täglich oder an einzelnen Wochentagen zwischen Wohnort und Schulort pendeln, und für jene Schüler, die an einem Schulstandort wohnen, an dem es keine unentgeltlichen Verkehrsmittel gibt. Die nicht pauschalierte Beihilfe richtet sich nach der Höhe der Kosten des benützten öffentlichen Verkehrsmittels, die pauschalierte Beihilfe nach Länge des Schulwegs und Zahl der Schultage (25 S bis 80 S monatlich).

1976/77 wurde für 118 000 Schüler mit einem Aufwand von 142 Millionen Schilling eine Beihilfe ausbezahlt.

Tabelle 51: Aufwendungen für Schulfahrtbeihilfe und Zahl der Schüler, 1971/72 bis 1977/78

Schuljahr	Schülerzahl	Aufwand in Mill. S	Durchschnittsaufwand Schilling pro Kind
1971/72	127 938	161,6	1 263
1972/73	77 380	74,9	968
1973/74	87 582	107,3	1 225
1974/75	100 608	121,3	1 206
1975/76	111 249	130,5	1 173
1976/77	117 950	141,9	1 203

Quelle: Amtsbehelf zum Bundesfinanzgesetz 1979.

Der Bundesminister für Finanzen ist gemäß § 30 f FLAG 1967 ermächtigt, Verträge über die unentgeltliche Beförderung von Schülern sowohl im Linienverkehr als auch im Gelegenheitsverkehr abzuschließen sowie den Gemeinden und Schulerhaltern die ihnen durch die Schülerbeförderung entstehenden Kosten zu ersetzen.

²¹⁵⁾ Clement W., Sauerschnig R., Empirische Grundlagen und Konzepte einer Bildungsfinanzpolitik in Österreich, Wien 1978, S. 256.

Aufgrund dieser Maßnahmen können Schüler und Studierende Verkehrsmittel am und zum Schulstandort für den Schulweg unentgeltlich benützen bzw. werden im Gelegenheitsverkehr durch Schulbusse von und zum Schulstandort (Schulort) unentgeltlich befördert. Dies ist vor allem für ländliche Regionen von Bedeutung, während in den Städten die unentgeltliche Benützung öffentlicher Nahverkehrsmittel im Vordergrund steht.

Der Bundesvoranschlag 1978 sieht für den Linienverkehr 1,525 Milliarden Schilling und für den Gelegenheitsverkehr 0,574 Milliarden Schilling vor. Im Schuljahr 1977/78 nahmen 868 000 Schüler die Schülerfreifahrt in Anspruch. Dies verursacht einen Kostenaufwand von 1,765 Milliarden Schilling.

Tabelle 52: Inanspruchnahme der Schülerfreifahrt und Aufwand, 1971/72 bis 1977/78

Schuljahr	Schülerzahl	Aufwand in Mill. S	Durchschnittsaufwand Schilling pro Kind
1971/72	653 286	336,7	515
1972/73	787 352	674,6	856
1973/74	833 587	829,8	995
1974/75	809 303	1 129,6	1 395
1975/76	867 675	1 466,9	1 690
1976/77	900 473	1 605,2	1 783
1977/78	867 953 ¹⁾	1 765,0	2 033

¹⁾ Vorläufige Zählung.

Quelle: Amtsbehelf zum Bundesfinanzgesetz 1979.

Nach einer Befragung der Eltern von Schülern ausgewählter Schultypen benutzen 19% der 10- bis 19jährigen Schüler den Schulbus und knapp 50% öffentliche Verkehrsmittel und nehmen damit Schülerfreifahrt und/oder Schulfahrtbeihilfe in Anspruch.

Tabelle 53: Von 10- bis 19jährigen Schülern benützte Verkehrsmittel

Schüler des Schultyps	Schulbus	Öffentliche Verkehrsmittel	Keine, andere (keine Angabe)	Insgesamt
		in %		
Hauptschule	30	24	46	100
Allgemeinbildende höhere Schule	21	49	30	100
Berufsbildende höhere Schule	8	70	22	100
Insgesamt	19	49	32	100

Quelle: Institut für empirische Sozialforschung, Die Schule im Spannungsfeld von Schülern, Eltern und Lehrern, Tabellenband, Wien 1978.

Von den Studierenden an Universitäten nehmen 60% die Freifahrten am Hochschulort in Anspruch ²¹⁶⁾.

Unentgeltliche Schulbücher

Ab dem Schuljahr 1972/73 werden Schülern, die eine öffentliche oder mit dem Öffentlichkeitsrecht ausgestattete Pflichtschule, mittlere oder höhere Schule im Inland als ordentliche Schüler besuchen, die für den Unterricht

²¹⁶⁾ Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung, Materialien zur sozialen Lage der Studenten in Österreich, Wien 1975, S. 70.

notwendigen Schulbücher unentgeltlich zur Verfügung gestellt „zur Erleichterung der Lasten, die den Eltern durch die Erziehung und Ausbildung der Kinder erwachsen“ (§ 31 Abs. 1 FLAG 1967 in der Fassung der Bundesgesetze BGBl. Nr. 284/1972 und BGBl. Nr. 418/1974). Die Schulbücher gehen in das Eigentum der Schüler über.

1977/78 wurden 1,454 Millionen Schüler durch die Schulbuchaktion erfaßt. Der durchschnittliche Aufwand pro Kind liegt bei 658 S. Die durchschnittliche Bücherzahl liegt zwischen 8 und 9 Büchern.

Tabelle 54: Zahl der in der Schulbuchaktion erfaßten Schüler und Aufwand

Schuljahr	Schülerzahl	Aufwand in Mill. S	Durchschnittsaufwand Schilling pro Kind	Schilling pro Buch
1972/73	1 414 098	567,1	401,67	43,86
1973/74	1 438 184	699,7	486,50	44,91
1974/75	1 454 627	823,7	566,30	50,42
1975/76	1 463 307	904,3	617,98	61,40
1976/77	1 474 110	901,6	611,62	69,68
1977/78	1 454 217	956,4	657,68	76,64

Quelle: Amtsbehelf zum Bundesfinanzgesetz 1979.

Aufgrund verschiedener Maßnahmen konnten gravierende Erhöhungen des Aufwandes seit dem Schuljahr 1974/75 vermieden werden. Die unentgeltliche Zurverfügungstellung von Schulbüchern wird weitgehend anerkannt. Hinsichtlich der Durchführung wurden in der politischen und öffentlichen Diskussion Alternativen diskutiert wie beispielsweise ein Entlehnsystem. Für das Eigentumssystem spricht allerdings eine Reihe von Gründen: Das Eigentumssystem treibt die Entwicklung des Schulbuches sehr voran, während ein Leihsystem dies kaum ermöglicht. Als Beispiel ist die Entwicklung zum Arbeitsbuch in der Mittelstufe anzuführen (1973/74 10% Arbeitsbücher, 1977/78 40%). Geringe Auflagen würden bewirken, daß es in vielen Bereichen kein österreichisches Lehrbuch mehr gäbe, sondern nur mehr adaptierte deutsche Bücher. Lehrplanänderungen sind in unserer Zeit relativ häufig, will die Schule mit Gesellschaft und Wirtschaft Schritt halten. Dadurch müßten viele Bücher, die zur Verwendung über mehrere Jahre hindurch produziert worden sind, jedenfalls vorzeitig weggeworfen werden.

Umfrageergebnisse zeigen, daß die Mehrheit der Befragten die Schulbuchaktion positiv beurteilen, insbesondere Angehörige der unteren sozialen Schichten ²¹⁷⁾.

Das Schulunterrichtsgesetz räumt Eltern und Schülern bei der Auswahl der Schulbücher Mitsprachemöglichkeiten ein. So wirken die Schüler in der Schulbuchkonferenz der Schule mit. Den Eltern (Elternvereinen) ist Gelegenheit zur Stellungnahme bei der Buchauswahl zu geben. Im Schulgemeinschaftsausschuß können Fragen des Schulbuchs und der Verwendung während des gesamten Schuljahres mit den Lehrern diskutiert werden.

²¹⁷⁾ Vgl. Institut für empirische Sozialforschung, Wahrnehmung und Bewertung staatlicher Ausbildungsförderungsmaßnahmen durch die Bevölkerung, Forschungsbericht, Wien 1978. Institut für empirische Sozialforschung, Die Schule im Spannungsfeld von Schülern, Eltern und Lehrern, Tabellenband, Wien 1978.

4 FAMILIE UND SCHULE

Laut Allgemeinem Bürgerlichem Gesetzbuch haben die Eltern nicht nur das Recht, sondern auch die Pflicht, die Kinder zu erziehen. Diese Aufgabe teilen sie sich mit der Institution Schule, die ebenso „an der Entwicklung der Anlagen der Jugend mitwirken soll“ (§ 2 Schulorganisationsgesetz) ²¹⁸⁾.

Für alle Kinder, die sich in Österreich dauernd aufhalten, gilt aufgrund des Schulpflichtgesetzes (BGBl. Nr. 241/1962 in der Fassung BGBl. Nr. 322/1975) die allgemeine Schulpflicht, welche mit dem auf die Vollendung des 6. Lebensjahres folgenden 1. September beginnt und neun Schuljahre dauert. Darüber hinaus unterliegen Personen, die sich in einem Lehr- und Ausbildungsverhältnis befinden, der Berufsschulpflicht. Die Eltern sind verpflichtet, für die Erfüllung der Schulpflicht, insbesondere den regelmäßigen Schulbesuch, die Einhaltung der Schulordnung durch den Schüler, für die Ablegung von Prüfungen sowie für die Bereitstellung der Unterrichtsmittel zu sorgen ²¹⁹⁾. Somit wird die Bildungsentscheidung zunächst durch den Gesetzgeber getroffen: Allen schulpflichtigen Kindern sind die in den Lehrplänen der Grundschule enthaltenen Bildungsinhalte zu vermitteln.

Die erste Bildungsentscheidung ist – sofern die Kinder die Zugangsvoraussetzungen erfüllen – von den Eltern mit dem Eintritt in die 5. Schulstufe zu treffen (Hauptschule oder allgemeinbildende höhere Schule). Jede Bildungsentscheidung soll gemäß § 144 ABGB von den Eltern einvernehmlich getroffen werden. Die Neuordnung des Kindschaftsrechtes durch das Bundesgesetz vom 30. Juni 1977, BGBl. Nr. 703/1977, hat die Mitspracherechte der

²¹⁸⁾ „Die österreichische Schule hat die Aufgabe, an der Entwicklung der Anlagen der Jugend nach den sittlichen, religiösen und sozialen Werten sowie nach den Werten des Wahren, Guten und Schönen durch einen ihrer Entwicklungsstufe und ihrem Bildungsweg entsprechenden Unterricht mitzuwirken. Sie hat die Jugend mit dem für das Leben und den künftigen Beruf erforderlichen Wissen und Können auszustatten und zum selbsttätigen Bildungserwerb zu erziehen. Die jungen Menschen sollen zu gesunden, arbeitstüchtigen, pflichttreuen und verantwortungsbewußten Gliedern der Gesellschaft und Bürgern der demokratischen und bundesstaatlichen Republik Österreich herangebildet werden. Sie sollen zu selbständigem Urteil und sozialem Verständnis geführt, dem politischen und weltanschaulichen Denken anderer aufgeschlossen sowie befähigt werden, am Wirtschafts- und Kulturleben Österreichs, Europas und der Welt Anteil zu nehmen und in Freiheits- und Friedensliebe an den gemeinsamen Aufgaben der Menschheit mitzuwirken.“

§ 2 Schul-Organisationsgesetz.

²¹⁹⁾ Die Eltern oder sonstigen Erziehungsberechtigten sind verpflichtet, für die Erfüllung der Schulpflicht, insbesondere für den regelmäßigen Schulbesuch und die Einhaltung der Schulordnung durch den Schüler bzw. in den Fällen der §§ 11, 13 und 22 Abs. 4 für die Ablegung der dort vorgesehenen Prüfungen zu sorgen. Minderjährige Schulpflichtige treten, sofern sie das 14. Lebensjahr vollendet haben, hinsichtlich dieser Pflichten neben die Eltern oder sonstigen Erziehungsberechtigten. Sofern es sich um volljährige Berufsschulpflichtige handelt, treffen sie diese Pflichten selbst. Die Eltern oder sonstigen Erziehungsberechtigten eines der allgemeinen Schulpflicht unterliegenden Kindes sind weiters nach Maßgabe ihrer Leistungsfähigkeit verpflichtet, das Kind für den Schulbesuch in gehöriger Weise, insbesondere auch mit den notwendigen Schulbüchern, Lern- und Arbeitsmitteln, soweit diese nicht von einer Körperschaft des öffentlichen Rechts beigestellt werden, auszustatten. Ferner sind sie verpflichtet, die zur Führung der Schulpflichtmatrik (§ 16) erforderlichen Anzeigen und Auskünfte zu erstatten (§ 24 Schulpflichtgesetz). Die Bestimmung bezüglich Beistellung der Schulbücher ist seit Einführung der unentgeltlichen Schulbücher weitgehend gegenstandslos.

mündigen Minderjährigen (ab dem 14. Lebensjahr) ausgebaut²²⁰⁾.

Im Rahmen der Schulpflicht steht den Eltern eine Reihe von Antragsrechten zu, betreffend den vorzeitigen Besuch der Volksschule, die Rückstellung vom Schulbesuch sowie die Einweisung und Entlassung aus der Sonderschule. In begründeten Fällen können Schüler dem Unterricht fernbleiben oder für kurze Zeit freigestellt werden.

Schüler, die den positiven Abschluß der Pflichtschule nicht erreicht haben, haben das Recht zu einem freiwilligen zehnten Schuljahr.

Die freie Wahl der Schule ist mit Ausnahme der Pflichtschulen, die einen Pflichtsprengel besitzen, möglich. Kinder, die sie besuchen, müssen in der Regel die für sie zuständige Sprengelpflichtschule besuchen²²¹⁾.

Aufgrund des Art. 2 des 1. Zusatzprotokolls zur Menschenrechtskonvention (Grundrecht auf Bildung), welches in Österreich im Verfassungsrang steht (Bundes-Verfassungsgesetz vom 4. März 1964, BGBl. Nr. 59/1964), hat der Staat „bei Ausübung der von ihm auf dem Gebiet der Erziehung und des Unterrichts übernommenen Aufgaben das Recht der Eltern zu achten, die Erziehung und den Unterricht entsprechend ihren eigenen religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen sicherzustellen“.

Diesem verfassungsgesetzlich gewährleisteten Elternrecht auf Erziehung wird im Bereich des Schulwesens durch die Freiheit der Wahl einer öffentlichen Schulart, einer Privatschule (mit oder ohne Öffentlichkeitsrecht) bzw. auch des häuslichen Unterrichts (mit jährlichem Nachweis des zureichenden Unterrichtserfolges bei Schulpflichtigen – § 11 Schulpflichtgesetz) Rechnung getragen.

Auch das Recht, Privatschulen, insbesondere auch solche mit religiösem oder weltanschaulichem Hintergrund, zu gründen (Art. 17 StGG), ist in diesem Zusammenhang von Bedeutung.

Eltern und Schüler sind als „Träger“ bestimmter Interessen zu sehen. Mit dem **Schulunterrichtsgesetz von 1974** wird Eltern und Schülern der Parteienstatus im Verwaltungsverfahren zuerkannt. Den Eltern kommt die Vertretung des nicht eigenberechtigten Schülers in allen Angelegenheiten des Schulunterrichtsgesetzes zu, mit Ausnahme der Schülermitverwaltung²²²⁾ und soweit dieser von seiner Möglichkeit selbständigen Handelns²²³⁾ nicht Gebrauch macht.

Das Schulunterrichtsgesetz regelt eine Reihe von Rechten wie:

- Berufungsmöglichkeiten gegen das Nichtbestehen bestimmter Prüfungen und Nichtaufsteigen in die nächsthöhere Schulstufe²²⁴⁾,
- Berufung gegen den Ausschuß eines Schülers von der Schule²²⁵⁾,

²²⁰⁾ Gemäß § 147 ABGB kann das mündige Kind das Gericht anrufen, wenn es seine Meinung über seine Ausbildung den Eltern erfolglos vorgetragen hat. Das Gericht hat in diesem Falle nach sorgfältiger Abwägung der von den Eltern und dem Kind angeführten Gründe die zum Wohle des Kindes angemessenen Verfügungen zu treffen.

²²¹⁾ Kövesi L., Jonak F., Das österreichische Schulrecht, Wien 1976, S. 303.

²²²⁾ SCHUG § 67; vgl. Anm. in: Kövesi/Jonak, 1976, S. 482.

²²³⁾ SCHUG § 68.

²²⁴⁾ SCHUG § 70 Abs. 1 lit. d.

²²⁵⁾ SCHUG § 49 Abs. 6.

- Antrag auf Beurteilung der Leistungen in den besuchten Unterrichtsgegenständen²²⁶⁾,
- Ansuchen um Aufnahme in die übernächste Schulstufe²²⁷⁾.

4.1 Zusammenwirken von Familie und Schule

Das 1974 in Kraft getretene Schulunterrichtsgesetz (SCHUG) regelt „die innere Ordnung des Schulwesens als Grundlage des Zusammenwirkens von Lehrern, Schülern und Erziehungsberechtigten als Schulgemeinschaft“²²⁸⁾. Mit ihm werden Vorschriften außer Kraft gesetzt, deren älteste aus dem Jahr 1854 und deren jüngste aus dem Jahr 1937 stammt²²⁹⁾. Das erste Mal werden damit sämtliche gesetzliche Grundlagen der Bundesverfassung entsprechend zusammengefaßt. Dies ist eine der notwendigen Bedingungen dafür, daß die Mitwirkungs- und Mitbestimmungsrechte aller Beteiligten – Schüler, Eltern und Lehrer – realisiert werden können. Angesprochen ist die gemeinsame Aufgabe bereits in der „Definitiven Schul- und Unterrichtsordnung“ aus dem Jahr 1905²³⁰⁾.

§ 61 des SCHUG verpflichtet die Eltern, die Schul-, Unterrichts- und Erziehungsarbeit zu unterstützen sowie zur Förderung der Schulgemeinschaft beizutragen²³¹⁾, wobei Lehrer und Erziehungsberechtigte in allen Fragen der Erziehung und des Unterrichts der Schüler eine enge Zusammenarbeit zu pflegen haben (§ 62)²³²⁾. Den Eltern werden Informations- und Mitwirkungsrechte eingeräumt.

Die in diesem Zusammenhang wichtigen gesetzlichen Neuerungen sind folgende:

Im 13. Abschnitt des SCHUG („Lehrer, Schüler und Erziehungsberechtigte“) wird zur Förderung und Festigung

²²⁶⁾ SCHUG § 68 lit. l.

²²⁷⁾ SCHUG § 68 lit. m.

²²⁸⁾ SCHUG § 2.

²²⁹⁾ Valentin A., Politzer L., Eltern, Schule und Gesetze, Wien 1976.

²³⁰⁾ Diese ist vom Inhalt her als unmittelbare Vorläuferin des SCHUG zu sehen. Dort heißt es:

„Sache der Schulbehörden wird es insbesondere sein, das Interesse der Lehrer und der Bevölkerung für Erziehungsfragen zu wecken und zu beleben, die Lehrer in allen Angelegenheiten der Schulzucht und der Erziehung tatkräftig zu unterstützen... Die Lehrer werden hauptsächlich den zu einer erfolgreichen Erziehung unentbehrlichen Verkehr mit dem Elternhaus angelegentlichst pflegen und für die Einbürgerung der Elternabende mit Eifer eintreten.“

(Zitiert nach: Ledwinka W., Die Entwicklung des inneren Schul- und Unterrichtslebens der österreichischen Pflichtschule von 1774–1974, in: Erziehung und Unterricht, 1974, S. 509.)

²³¹⁾ Pflichten der Erziehungsberechtigten.

SCHUG § 61. (1) Die Erziehungsberechtigten haben die Unterrichts- und Erziehungsarbeit der Schule zu unterstützen, die Schüler mit den erforderlichen Unterrichtsmitteln auszustatten und auf die gewissenhafte Erfüllung der sich aus dem Schulbesuch ergebenden Pflichten des Schülers hinzuwirken sowie zur Förderung der Schulgemeinschaft (§ 2) beizutragen.

(2) Die Erziehungsberechtigten haben die für die Führung der Amtsschriften der Schule erforderlichen Dokumente vorzulegen und Auskünfte zu geben sowie erhebliche Änderungen dieser Angaben unverzüglich der Schule mitzuteilen.

²³²⁾ Beratung zwischen Lehrern und Erziehungsberechtigten. SCHUG § 62. Lehrer und Erziehungsberechtigte haben eine möglichst enge Zusammenarbeit in allen Fragen der Erziehung und des Unterrichtes der Schüler zu pflegen. Zu diesem Zweck sind Einzelaussprachen (§ 19 Abs. 1) und gemeinsame Beratungen zwischen Lehrern und Erziehungsberechtigten über Fragen der Erziehung, den Leistungsstand, den geeignetsten Bildungsweg (§ 3 Abs. 1 des Schul-Organisationsgesetzes) und der Schulgesundheitspflege durchzuführen.

der Schulgemeinschaft für Polytechnische Lehrgänge, Berufsschulen, mittlere und höhere Schulen die Bildung von **Schulgemeinschaftsausschüssen** vorgeschrieben. Diese bestehen aus dem Schulleiter und je drei Vertretern von Lehrern, Schülern und Erziehungsberechtigten. Die Aufgaben des Schulgemeinschaftsausschusses bestehen vor allem darin, über wichtige Fragen des Unterrichts und der Erziehung, Schulveranstaltungen und Schullaufbahnen zu beraten und die Mitwirkungs- und Mitbestimmungsrechte der Schüler festzusetzen (§ 64 Abs. 7).

Weiters wird das erste Mal in einem Gesetz die Notwendigkeit der Existenz von **Elternvereinen** verankert. Um die „Zusammenarbeit in allen Fragen der Erziehung und des Unterrichts der Schüler zu pflegen“ (SCHUG § 63 Abs. 1), hat der Schulleiter die Errichtung und die Tätigkeit von Elternvereinen zu fördern. Die Aufgabe der Elternvereine besteht in der Mitteilung von Vorschlägen, Wünschen und Beschwerden an den Schulleiter und Klassenvorstand und in der Stellungnahme zu Anträgen der Schulkonferenz auf Festlegung eines Unterrichtsmittels (SCHUG § 63 Abs. 3).

Schließlich hat der Elternverein in Schulen ohne Schulgemeinschaftsausschuß (das sind in der Regel die Volks-, Haupt- und Sonderschulen) dessen Agenden wahrzunehmen. Weitere wichtige, die Zusammenarbeit zwischen Familie und Schule betreffende Aussagen sind im 5. Abschnitt des SCHUG („Information der Erziehungsberechtigten und der Lehrherren“) und im 9. Abschnitt („Verständigungspflichten der Schule“) zusammengefaßt. Mit diesen Paragraphen (§ 19 und § 48) wird den Wünschen der Eltern nach rechtzeitiger Information über Leistungen und Verhalten ihrer Kinder in der Schule Rechnung getragen. Um die intendierte enge Zusammenarbeit verwirklichen zu können, sind an allgemeinbildenden Pflichtschulen je Unterrichtsjahr zwei Sprechstage abzuhalten. Auf Verlangen der Erziehungsberechtigten – in der Berufsschule auch der Lehrherren – müssen die Lehrer zusätzlich zu Einzelaussprachen zur Verfügung stehen. In den übrigen Schulen hat jeder Lehrer wöchentliche Sprechstunden anzugeben und darüber hinaus bei Bedarf ebenfalls durch Sprechstage Einzelaussprachen zu ermöglichen.

Weitere Mitwirkungs- und Mitbestimmungsrechte von Erziehungsberechtigten sind im B-SchAufsG festgelegt, wie die Vertretung im Kollegium des BSR mit beschließender Stimme (B-SchAufsG, § 14 Abs. 2 lit. b) und die Vertretung im Kollegium des Landesschulrates mit beschließender Stimme (B-SchAufsG, § 8 Abs. 2 lit. a).

In der seit 1969 gemäß der Entschliebung des Nationalrates vom 10. Juli 1969 eingerichteten **Schulreformkommission** sind Vertreter der Eltern- und Erziehungsorganisationen ²³³⁾ tätig.

²³³⁾ Im einzelnen sind dies:

Bundesverband der Elternvereine an höheren und mittleren Schulen Österreichs, Hauptverband der Katholischen Elternvereine Österreichs, Verband der Elternvereine an den höheren Schulen Wiens, Österreichischer Verband der Elternvereine an den öffentlichen Pflichtschulen, Österreichischer Familienbund, Katholischer Familienverband, Bundesorganisation der Kinderfreunde Österreichs.

Für eine positive Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule muß eine Reihe sozialer Voraussetzungen vorhanden sein. Da die Schule den Eltern vor allem in der

Person des Lehrers gegenübertritt, kommt den Beziehungen zwischen Eltern und Lehrern eine besondere Bedeutung zu. Ein wichtiger Aspekt sind die Erwartungen, die die Lehrer an die Eltern haben, ebenso die Erwartungen der Eltern an die Lehrer. Nicht immer sind diese Erwartungen förderlich für positive Zusammenarbeit, wie verschiedene Erfahrungsberichte und Untersuchungsergebnisse zeigen ²³⁴⁾.

Demnach hegen Lehrer folgende Vermutungen darüber, wie Eltern sie sehen: Sie seien mehr Wissensvermittler als Erzieher, „Paragraphenreiter“, Autoritätspersonen, mit denen zu interagieren riskant wäre. Auf der anderen Seite würde ihnen die Aufgabe zugewiesen, Erziehungsdefizite des Elternhauses auszugleichen. Lehrer glauben, daß Eltern folgendes von ihnen erwarten: Unterstützung der Autorität der Eltern durch Strenge in der Schule; umfangreiches didaktisches, methodisches und fachliches Wissen und Können; mustergültiges Verhalten außerhalb der Schule; sowohl individualisierende als auch objektive Leistungsbeurteilung. Schließlich schreiben Lehrer den Eltern folgende Eigenschaften zu: Ein Großteil von ihnen sei an der Schule uninteressiert, uninformiert und voreingenommen. Kritik wird selten oder nie direkt vorgebracht; keine Zivilcourage, geringe Bereitschaft zur Zusammenarbeit, „Sie halten von uns nichts, verlangen aber alles“ ²³⁵⁾.

Es gibt allerdings Anhaltspunkte dafür, daß das Bild der Lehrer von den Eltern dann viel günstiger ausfällt, wenn sie nicht um eine allgemeine Charakteristik der Eltern gefragt werden, sondern über konkrete Erfahrungen mit bestimmten Eltern Auskunft geben sollten ²³⁶⁾.

Da die Schule auch einen Verwaltungsapparat benötigt, weist sie auch dessen konstitutive Merkmale auf, nämlich Amtshierarchie, Kompetenzabgrenzung und einheitliche Verfahrensregeln. Schwierigkeiten des Lehrers, förderliche Kommunikationsformen zu realisieren, können daher auch daraus entstehen, daß „auch die Unterrichtserteilung in den öffentlichen Schulen als Verwaltungsakt angesehen werden muß“ ²³⁷⁾. Wenn das Verwalten zur Priorität wird, kann dies die notwendigen positiven affektiven Beziehungen zwischen Elternhaus und Schule sehr stark einschränken, da sich auf dieser Kommunikationsebene Lehrer am ehesten als „Funktionäre der Gesellschaft“ sehen.

Probleme entstehen auch dann, wenn die Zielsetzungen der Eltern und der Schule bzw. der einzelnen Lehrer nur begrenzt übereinstimmen. Die große Bedeutung des

²³⁴⁾ Vgl. z. B.:

Klingler J., Der Blick durch die Augen des Fremden, oder: Eltern und Lehrer sehen sich im Spiegel, hektographisches Manuskript, Strobl 1977.

Huber, J. u. a., Das Schulorganisationsprojekt Klein St. Paul, Projektberichte der ÖGGG 1, Klagenfurt 1978.

Katholischer Familienverband Österreichs, Elternhaus und Schule, Salzburger Studententagung 1977, Wien 1977.

²³⁵⁾ Klingler 1977, S. 28.

²³⁶⁾ Kob, J., Erziehung in Elternhaus und Schule, Stuttgart 1963.

²³⁷⁾ Schnell, Hermann, Die österreichische Schule im Umbruch, Wien/München, Verlag Jugend u. Volk, 1974, S. 242.

Schulerfolges für eine spätere Berufslaufbahn der Kinder konzentriert das Interesse der Eltern sehr stark auf den Schulerfolg. Die Erwartungen von Lehrern und Eltern dürften dann divergieren, wenn die Lehrer mit den Eltern kooperieren möchten, um das Insgesamt von „Schulbildung“ zu verbessern, während die Eltern der Schule nur partielle Bedeutung beimessen: Ihnen geht es – und dies ist durchaus ein rationelles Kalkül – vorwiegend um die Sicherstellung bestimmter Berechtigungen für ihre Kinder als Voraussetzung für die „Vererbung“ einer sozialen Position oder für sozialen Aufstieg²³⁸⁾. Weiters gibt es Diskrepanzen darüber, wie die Funktionsteilung bezüglich Erziehung zwischen Lehrer und Eltern aussehen soll. Man kann auch annehmen, daß ein Teil der Eltern es ablehnt, daß Lehrer die Persönlichkeitsentwicklung „ihrer“ Kinder als Aufgabe beanspruchen²³⁹⁾. Dies schließt aber nicht aus, daß die Eltern erzieherische Probleme, die sich aus kindlichen bzw. jugendlichen Emanzipationsbestrebungen entwickeln, auf die Schule abwälzen möchten.

In den Ergebnissen einer repräsentativen Befragung von Eltern 10- bis 19jähriger Schüler wird die Schule trotz verschiedener Probleme von den Eltern in der Mehrheit positiv beurteilt²⁴⁰⁾.

4.2 Information der Eltern

Das SCHUG hat die Pflicht der Schule zur Information der Eltern gesetzlich festgelegt (siehe Abschnitt 4.1) und diese zu bewährten Formen der Elterninformation verpflichtet, wie Sprechstage und -stunden sowie schriftliche Information (§ 19). Über diese Form der Kontakte zwischen Eltern und Schule liegen allerdings nur wenige verlässliche Unterlagen

²³⁸⁾ Vgl. dazu: Frohn, in: Büchner, Peter (Hrsg.), Die Eltern und die Schule. Zwischen Konfrontation und Kooperation, München 1976.

²³⁹⁾ Vgl. Institut für empirische Sozialforschung, Die Schulen im Spannungsfeld zwischen Schülern, Eltern und Lehrern, Wien 1978. Nur wenige der befragten Eltern geben Persönlichkeitsbildung als Aufgabe der Schule an. Ein Vergleich der Angaben der Eltern und Lehrer über Gesprächsinhalte bei Elternsprechtagen zeigt, daß Eltern viel weniger häufig als Lehrer Fragen der Erziehung angeben.

²⁴⁰⁾ Vgl. Institut für empirische Sozialforschung, Die Schulen im Spannungsfeld zwischen Schülern, Eltern und Lehrern, Wien 1978.

Als Beispiele sei auf folgende Ergebnisse verwiesen:

Wie schätzen Sie die Bemühungen der Schule, die Kinder zu fördern, ein? Gibt man sich viel Mühe, etwas Mühe, gar keine Mühe? (Angaben in %)

viel Mühe	etwas Mühe	keine Mühe	
45	48	6	N = 1 884

Wie zufrieden sind Sie mit der Schule ganz allgemein?

sehr zufrieden	unzufrieden	weder noch	
68	3	27	N = 1 884

Die Schule war früher besser.

stimmt völlig	stimmt teilweise	stimmt gar nicht	
9	25	62	N = 1 884

Unterricht und Lehrstoff sind besser organisiert (als früher).

stimmt völlig	stimmt teilweise	stimmt gar nicht	
52	28	15	N = 1 884

vor²⁴¹⁾, obwohl verschiedentlich auf erhebliche Probleme hingewiesen wird²⁴²⁾.

Sprechstage und Sprechstunden

Bei einer Lehrerbefragung gaben zwei Drittel der befragten Lehrer an, der Kontakt mit dem überwiegenden Teil der Eltern erfolge an Sprechtagen und/oder in Sprechstunden²⁴³⁾. Eine Befragung der Eltern²⁴³⁾ zeigte, daß die überwiegende Mehrheit der Eltern die Sprechstage besuchen. Mehr als die Hälfte der Eltern besuchen nur einen Teil der Lehrer. Die Gespräche sind in der Regel kurz, 90% der befragten Eltern geben bis zu 10 Minuten an. Der oft zitierte Schichteffekt – je niedriger die Sozialschicht, desto weniger Interaktion mit der Schule – läßt sich aus österreichischen Untersuchungsergebnissen bisher nicht nachweisen²⁴⁴⁾.

Familien, wo beide Elternteile berufstätig sind, und solche, die eine weite Distanz bis zur Schule zu überwinden haben, sehen den Elternsprechtag besonders positiv. Sie hätten sonst nur äußerst eingeschränkte Möglichkeiten, überhaupt mit Lehrern ihrer Kinder Kontakte zu pflegen. Bei Sprechtagen dürfte die Information der Eltern durch die Lehrer eindeutig im Vordergrund stehen²⁴⁵⁾.

Sprechstunden werden von den Eltern weniger häufig besucht als Sprechstage, wobei Eltern von Schülern an allgemeinbildenden höheren Schulen häufiger die Gelegenheit wahrnehmen als Eltern von Hauptschülern oder Schülern berufsbildender Schulen. Die Mehrheit der Eltern besucht Sprechstunden nur bei besonderem Anlaß. Die Mehrheit der Eltern ist mit Zeitpunkt, Organisation der Sprechstage sowie mit der Möglichkeit, über Sorgen mit den Kindern zu sprechen, zufrieden.

Ganz allgemein schätzt die überwiegende Mehrheit der Eltern den Kontakt mit den Lehrern als ausreichend ein; wenn nicht, wird vor allem auf „zu wenig Zeit“ verwiesen.

²⁴¹⁾ Erste quantitative Daten, die einen größeren Schulbereich umfassen, wurden vom Institut für empirische Sozialforschung im Rahmen der Auftragsforschung des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst erhoben. Befragt wurden 1 884 Schüler der Hauptschulen, der allgemeinbildenden höheren Schulen, der berufsbildenden mittleren und höheren Schulen, deren Eltern sowie 404 Lehrer. Zum Zeitpunkt der Berichterstellung lagen erst die Tabellenmaterialien vor. Eine Seitenzitation ist daher nicht möglich. Die weiteren Ausführungen stützen sich vor allem auf diese Umfragedaten.

Institut für empirische Sozialforschung, Die Schulen im Spannungsfeld zwischen Schülern, Eltern und Lehrern, Tabellenbände, Wien 1978.

Institut für empirische Sozialforschung, Die Schulen im Spannungsfeld zwischen Schülern, Eltern und Lehrern, Ergebnisse des Pretests, Wien 1978.

²⁴²⁾ Vgl. z. B. Kampfmüller O., Kritische Analyse schriftlicher Mitteilungen an Eltern, Schulhefte Nr. 3/1977, Elternrecht, Elternsorgen, Wien 1977, Huber J., u. a., Das Schulorganisationsprojekt Klein St. Paul, Projektionsberichte der ÖGGG 1, Klagenfurt 1978.

²⁴³⁾ Institut für empirische Sozialforschung, a. a. O.

²⁴⁴⁾ Dietrich zeigt für seine Stichprobe, daß über 70% der Ober-/Mittelschichtangehörigen und über 87% der Unterschichtangehörigen zweimal oder öfter in der Hauptschule einen Lehrer aufsuchten.

Dietrich A., Art und Ausmaß der Schulkontakte von Eltern, Hausarbeit, unveröffentlicht, Linz 1977, S. 25.

²⁴⁵⁾ Institut für empirische Sozialforschung, a. a. O., Pretest, Wien 1978.

Die Schüler sind allerdings in dieser Einschätzung etwas skeptischer. Während 70% der Eltern den Kontakt als ausreichend bezeichnen, sind es bei den Schülern nur 57% ²⁴⁶⁾.

Elternabende

Die Bedeutung des Elternabends als Kontakt- und Informationsmöglichkeit ist geringer als die der Einzelaussprachen. 38% der befragten Lehrer gaben an, bereits einmal einen Elternabend veranstaltet zu haben. An den Hauptschulen sind es fast zwei Drittel der Lehrer, an den allgemeinbildenden höheren Schulen mehr als die Hälfte. An den berufsbildenden höheren und mittleren Schulen sind es allerdings nur wenige Lehrer. Da die Lehrer, die Elternabende veranstalten, fast zu zwei Drittel angeben, daß fast alle Eltern zu solchen Veranstaltungen kommen, kann auf entsprechendes Interesse der Eltern geschlossen werden ²⁴⁷⁾. Elternabende erfüllen im Verständnis der Lehrer oder Elternvereinsfunktionäre, die sie initiieren, vor allem Informationsfunktion. Sie werden in der Regel getrennt nach Klassen durchgeführt. Der „klassische“ Ablauf: Vortrag mit anschließender Diskussion und Entgegennahme von Wünschen und Beschwerden. Anschließend Diskussionen verlaufen oft „schleppend“. Eltern sind fixiert auf die Zuhörerrolle, aktive Teilnahme ist auf wenige beschränkt. Protokolle von Elterngesprächen, wo dieses Problem thematisiert wurde ²⁴⁸⁾, geben Zeugnis von diesen Schwierigkeiten vor allem bei jenen, von denen die Lehrer behaupten, daß sie eine aktive Teilnahme „am nötigsten hätten“.

Ein Teil der Lehrer nützt auch die Möglichkeit der Kontaktaufnahme durch Teilnahme an Veranstaltungen des Elternvereins oder der Schule.

Tabelle 55: Veranstaltungen des Elternvereins oder der Schule, bei denen Kontakte zu den Eltern möglich sind

Schultyp	Von den befragten Lehrern gaben an	
	daß es solche Veranstaltungen gibt	daß sie daran teilnehmen
	in %	
Hauptschule	61	47
Allgemeinebildende höhere Schule	81	71
Berufsbildende höhere Schule	61	45
Berufsbildende mittlere Schule	46	26

Quelle: Institut für empirische Sozialforschung, Ergebnisse der Lehrerbefragung, Tabellenband, Wien 1978.

Die Lehrer beurteilen diese Formen des Kontaktes in der Mehrheit positiv, wenngleich die Mehrheit die Teilnahme der Eltern als weniger intensiv einschätzt.

Im Vordergrund der Kommunikation zwischen Eltern und Lehrern stehen Probleme der Schulleistung. Eine Befragung von Eltern, Lehrern und Schülern über Gesprächsin-

halte bei Elternsprechtagen zeigt ²⁴⁹⁾, daß Lernerfolg und Noten sowie das Verhalten der Kinder in der Schule die zentralen Gesprächsinhalte sind. In diesen Punkten brachte eine Befragung der Eltern, Schüler und Lehrer nahezu gleiche Ergebnisse. Die Angaben der Lehrer weichen insofern von denen der Schüler und Eltern ab, als die Lehrer das Verhalten der Kinder außerhalb der Schule sowie gegenseitige Unterstützungsleistungen von Eltern und Lehrern als Gesprächsthema wesentlich häufiger angeben. Dies könnte ein Indikator dafür sein, daß die Eltern eine größere Distanz Schule-Elternhaus wünschen als die Lehrer.

Tabelle 56: Gesprächsinhalt bei Sprechtagen

	als Gesprächsinhalt Eltern	Lehrer in %	geben an Schüler
Noten, Schulerfolg	97	93	94
Sonstiges Verhalten des Kindes in der Schule	82	78	76
Sonstiges Verhalten des Kindes außerhalb der Schule	8	24	7
Verhalten der Klasse	21	38	30
Einteilung der Lern- und Freizeit	5	26	9
Wie können die Eltern die Lehrer unterstützen	15	41	10
Wie kann der Lehrer die Eltern unterstützen	8	33	7
Kontaktaufnahme, um den Lehrer kennenzulernen	33	20	24
Kontaktaufnahme, damit der Lehrer das Elternhaus des Kindes kennenlernt	12	28	7
Allgemeine Erziehungsprobleme	18	8	16

N = 1 884 N = 404 N = 1 884

Quelle: Institut für empirische Sozialforschung Tabellenbände, Wien 1978.

Die Antworten auf die Frage nach erwünschten Gesprächsthemen lassen darauf schließen, daß eine größere Minderheit der Eltern über allgemeine Erziehungsprobleme sprechen möchte. Lehrer sehen Defizite vor allem in bezug auf das Verhalten der Kinder außerhalb der Schule sowie im Kennenlernen des Elternhauses. Während Eltern und Lehrer Schulerfolg und Verhalten der Kinder ausreichend besprochen sehen, trifft dies für die Schüler nicht zu.

erwünschte Gesprächsthemen	Schüler	Eltern	Lehrer
Noten, Lernerfolg	51%	—	2%
Sonstiges Verhalten in der Schule	41%	4%	4%

N = 404 N = 1 884 N = 1 884

Quelle: Institut für empirische Sozialforschung, Tabellenbände, Wien 1978.

Ähnliche Ergebnisse hinsichtlich der Kommunikationsinhalte sind auch aus einer anderen Untersuchung ²⁵⁰⁾

²⁴⁶⁾ Institut für empirische Sozialforschung, a. a. O., Tabellenband, Wien 1978.

²⁴⁷⁾ Institut für empirische Sozialforschung, a. a. O., Tabellenbände, Wien 1978.

²⁴⁸⁾ Gintersdorfer M., Zusammenarbeit Eltern-Schule, unveröffentl. Manuskript, Linz 1977.

²⁴⁹⁾ Institut für empirische Sozialforschung, a. a. O.

²⁵⁰⁾ Dietrich A., Art und Ausmaß der Schulkontakte von Eltern, Hausarbeit, unveröffentlicht, Linz 1977.

bekannt. Für die Mehrheit der Eltern zählt die „Feststellung des Leistungsstandes des Kindes“ sowie „Fragen nach Möglichkeiten der Leistungsverbesserung“ zu den wichtigsten Interaktionsinhalten. Die Rangreihe der Inhalte der Interaktion, differenziert nach Schichtzugehörigkeit, zeigt zum Teil erhebliche Unterschiede.

Mittel- und Oberschicht	Unterschicht
1. Feststellung des Leistungsstandes	1. Feststellung des Leistungsstandes
2. Frage nach den Möglichkeiten der Leistungsverbesserung	2. Frage nach den Möglichkeiten der Leistungsverbesserung
3. gemeinsame erzieherische Maßnahmen	3. Kennenlernen des Lehrers
4. Kennenlernen des Lehrers	4. Bitte des Lehrers um Vorsprache
5. Kennenlernen schulischer Arbeit	5. Kennenlernen schulischer Arbeit
6. Kennenlernen der Ziele und Inhalte des Unterrichts	6. Kontrolle des Lehrers
7. Bitte des Lehrers um Vorsprache	7. Kennenlernen der Ziele und Inhalte des Unterrichts
8. Kontrolle des Lehrers	8. gemeinsame erzieherische Maßnahmen
9. Erziehungsprobleme im Elternhaus	9. Erziehungsprobleme im Elternhaus

Diese Ergebnisse zeigen, daß die Leistungsnormen der Schule vermutlich schichtunabhängig vorbehaltlos übernommen werden. Für alle Eltern sind die Feststellung des Leistungsstandes und die Frage nach den Möglichkeiten der Leistungsverbesserung die wichtigsten Interaktionsinhalte. Wieder schichtunabhängig taucht das Motiv „Kennenlernen der Ziele und Inhalte des Unterrichts“ in der neunstufigen Rangreihe erst an sechster Stelle auf. Schichtunterschiede scheint es lediglich im Ausmaß von „Konfliktträchtigkeit“ dieses Identifikationsprozesses der Eltern mit den schulischen Leistungserwartungen zu geben. Dies zeigen die jeweils unterschiedlichen Rangplätze der Themen „Bitte des Lehrers um Vorsprache“, „Kontrolle des Lehrers“, „gemeinsame erzieherische Maßnahmen“ an.

Daß Fragen der Leistungsbeurteilung der zentrale Kommunikationsinhalt zwischen Eltern und Lehrer sind, kann insofern Probleme mit sich bringen, als die vom Schüler zu erbringenden Leistungen in der Regel von der Schule bzw. vom Lehrer definiert werden. Damit wird eine partnerschaftliche Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrern schwieriger²⁵¹⁾.

²⁵¹⁾ Vgl. Seidl, a. a. O., 1977, in: Schulheft, S. 14.

„Die Funktion der Gespräche zwischen dem Lehrer und den Eltern liegt also primär in der Information der Eltern über die Schulleistungen des Kindes. Auch wenn die Leistungsinformationen in Erklärungen und Interpretationen eingebettet sind, ist bereits durch die Ausrichtung des Gesprächs auf das Thema der Schulleistungen, deren Beurteilung in der alleinigen Kompetenz der Lehrer gelegen ist, ein Verhältnis der Ungleichheit vorgegeben. Obwohl das Gespräch zwischen Erwachsenen abläuft ... besitzen die Gesprächspartner einen unterschiedlichen Status. Dem Lehrer steht als Informationsvermittler die aktive Rolle zu. Die Eltern werden in die Rolle des Zuhörers, also in eine passive Rolle, gedrängt.“

4.3 Vertretung der Elterninteressen

Elternvereine

Elternvereine haben an einzelnen Schulen eine beachtliche Tradition, insbesondere durch die materielle Unterstützung der jeweiligen Schule. Über die Dachverbände, die im Elternbeirat beim Bundesministerium für Unterricht und Kunst vertreten sind, haben sie sich eine Möglichkeit geschaffen, die besonderen Interessen der Eltern in schul- und bildungspolitischen Fragen wahrzunehmen. Das SCHUG von 1974 trug diesem Tatbestand Rechnung und hat den Elternvereinen eine gesetzliche Basis gegeben. Damit sind aber auch „bedeutungsvolle Änderungen in den Aufgaben der Elternvereine eingetreten“²⁵²⁾.

§ 63 des SCHUG sieht die Elternvereine als Interessenvertretung der Eltern an den einzelnen Schulen einschließlich der Pflichtschulen und räumt ihnen entsprechende Rechte ein. Den Schulleitern wird die Verpflichtung auferlegt, Errichtung und Aktivität von Elternvereinen besonders zu fördern. Ausgehend vom SCHUG werden die neuen Aufgaben der Elternvereine, um ein Beispiel anzugeben, wie folgt definiert:

„Der Elternverein hat die Aufgabe, die Interessen der Vereinsmitglieder an der Unterrichts- und Erziehungsarbeit der Schule zu vertreten und die notwendige Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule zu unterstützen, insbesondere:

- a) die Wahrnehmung aller Mitspracherechte der Eltern und des Elternvereines gemäß dem Schulunterrichtsgesetz,
- b) in steter Fühlung und gemeinsamer Arbeit mit den Lehrern der Schule den Unterricht und die Erziehung der Kinder in jeder geeigneten Weise zu fördern,
- c) das Verständnis der Eltern für die von der Schule durchgeführte und zu leistende Unterrichts- und Erziehungsarbeit zu vertiefen,
- d) die erzieherischen Maßnahmen des Elternhauses mit denen der Schule abzustimmen,
- e) gelegentlich bei der Fürsorgetätigkeit zugunsten bedürftiger Kinder der Schule mitzuwirken.“²⁵³⁾

Zweifelloso hat das SCHUG die Gründung zahlreicher neuer Elternvereine ausgelöst. So wurden zwischen Jänner 1975 und Feber 1977 571 Vereine eingetragen. Damit konnte bis 1977 die Zahl der Elternvereine auf 2 340 im gesamten Bundesgebiet erhöht werden, womit etwa jede dritte Schule ein Forum für die Realisierung von Mitwirkungs- und Mitbestimmungsrechten besitzt²⁵⁴⁾.

Nach den Ergebnissen einer Befragung²⁵⁵⁾ von Eltern gibt es an 84% der Schulen für die 10- bis 19jährigen einen Elternverein. An Hauptschulen und an berufsbildenden mittleren Schulen gibt es häufiger keinen Elternverein als an allgemeinbildenden höheren Schulen und an berufsbildenden höheren Schulen. Eltern, deren Kinder die Hauptschule oder berufsbildende mittlere Schule besuchen, geben überdies zu einem vergleichsweise hohen Prozentsatz an, über die Existenz eines Elternvereines

²⁵²⁾ Valentin A., Politzer L., Eltern, Schule und Gesetze, Der Elternverein und das Schulunterrichtsgesetz 1974, Wien 1976, S. 7.

²⁵³⁾ Valentin A., Politzer L., a. a. O., S. 7.

²⁵⁴⁾ Schulheft, 1977, S. 109.

²⁵⁵⁾ Institut für empirische Sozialforschung, a. a. O., Tabellenbände, Wien 1978.

nicht Bescheid zu wissen. Im Fall der Hauptschulen zeigt sich ein eindeutiger Zusammenhang zwischen Größe des Schulstandortes und Existenz eines Elternvereines ebenso wie ein starkes Gefälle nach Region.

Tabelle 57: Elternvereine an Hauptschulen nach Region

Region	gibt es an der Schule einen Elternverein			
	ja	nein	weiß nicht	
Ost	87	6	7	N = 204
Süd	51	28	20	N = 103
Oberösterreich	82	4	14	N = 56
West	69	16	15	N = 198

43% der Eltern sind Mitglieder eines Elternvereines. Von den Eltern, die angeben, daß ein Elternverein existiert, sind es 51%. Auch wenn ein Elternteil besteht, sind demnach bei weitem nicht alle Eltern auch Mitglieder dieses Vereins. Der Organisationsgrad ist am höchsten bei den Eltern von Schülern der allgemeinbildenden höheren Schulen. Bei Eltern von Hauptschülern und Schülern berufsbildender Schulen wirkt sich sowohl der niedrigere Anteil der Schulen mit einem Elternverein als auch der niedrigere Anteil der Eltern, die in existierenden Vereinen Mitglieder sind, in einem insgesamt niedrigeren Organisationsgrad aus.

Tabelle 58: Organisation der Eltern in Elternvereinen

Eltern von Schülern der	von den Befragten geben an			
	daß es einen Elternverein gibt	Mitglieder in einem Elternverein zu sein	Veranstaltungen zu besuchen	
		in %		
Hauptschulen	73	32	9	N = 560
Berufsbildenden mittleren Schulen	68	26	6	N = 260
Berufsbildenden höheren Schulen	90	41	11	N = 412
Allgemeinbildenden höheren Schulen	95	60	26	N = 651
Insgesamt	84	43	15	N = 1 883

Quelle: Institut für empirische Sozialforschung, Tabellenbände, Wien 1978.

Eltern, die Mitglieder eines Elternvereines sind, geben zu 60% an, daß der Elternverein auch Veranstaltungen für die Eltern durchführt. In diesem Fall besuchen aber auch nicht alle diese Veranstaltungen. Von allen befragten Eltern besuchen 15% Veranstaltungen eines Elternvereines. Auch wenn es einen Elternverein gibt, sind diese ebenso wie ihre Mitglieder nicht in allen Fällen „aktiv“. Dies zeigt sich auch in der Bewertung der Tätigkeit des Elternvereines durch Elternvereinsmitglieder. Nur eine Minderheit ist mit der Informationstätigkeit und der Vertretung der Schule gegenüber zufrieden. Die Mehrheit der Befragten enthält sich einer Stellungnahme.

Aufgrund dieses Befundes sowie der Tatsache, daß Ende 1977 ein Drittel der Schulen Österreichs einen Elternverein besitzt, obwohl das SCHUG deren Förderung durch Schulleiter verpflichtend vorsieht, stellt sich die Frage nach den Ursachen. Eine naheliegende und wohl nur vordergründige Erklärung ist die Lethargie der Eltern. Erfahrungsberichte verweisen auf verschiedene „Vorurteile“ seitens der Eltern, wie die Angst, dem Kind zu schaden

oder als „Vereinsmeier“ zu gelten, sowie auf eine geringere Motivation der Eltern in ländlichen Regionen ²⁵⁶⁾.

Als plausibler Grund für mangelndes Engagement kann gelten, daß die Eltern das Gesetz zu wenig kennen; sie sind auf dessen Interpretation durch Lehrer bzw. die Schuladministration angewiesen ²⁵⁷⁾. Naheliegend ist dieser Grund deshalb, weil selbst Lehrer oft nicht ausreichend Bescheid wissen, wie eine Untersuchung, die das Bundesministerium für Unterricht und Kunst in Auftrag gab, auch aufzeigte ²⁵⁸⁾.

Über das Ausmaß der Interaktion zwischen Elternvereinsvertretern und der Schule in Österreich gibt es keine ausreichenden Angaben.

Elternbeirat beim Bundesministerium für Unterricht und Kunst

Seit 1958 ist beim Bundesministerium für Unterricht und Kunst ein Elternbeirat eingerichtet. Er erfüllt die Funktion eines Ausspracheforums zwischen der obersten Unterrichtsverwaltung und der Elternschaft vor allem für praktische Fragen des Schullebens. Mitglieder sind die Dachverbände der Elternvereinigungen sowie Familienorganisationen ²⁵⁹⁾. Pro Jahr werden in der Regel fünf Sitzungen abgehalten. Gegenstand der Beratungen sind z. B. Schulreformmaßnahmen, Probleme der Durchführung von Ausbildungsförderungsmaßnahmen, Lehrpläne und Unterrichtsinhalte ²⁶⁰⁾.

Schulgemeinschaftsausschuß

Das Schulunterrichtsgesetz sieht in § 64 „zur Förderung und Festigung der Schulgemeinschaft“ in den polytechnischen Lehrgängen, in den Berufsschulen und mittleren höheren Schulen einen Schulgemeinschaftsausschuß vor, in dem neben drei Vertretern der Lehrer und Schüler auch drei Vertreter der Eltern vertreten sind. Die Elternvertreter werden vom Elternverein entsandt oder gewählt. In den Volks-, Haupt- und Sonderschulen können die Agenden des Schulgemeinschaftsausschusses vom Elternverein in der Form wahrgenommen werden, daß von seiten der Schule diesem Gelegenheit gegeben werden muß, entsprechende Stellungnahmen abzugeben. Die Aufgaben des Schulgemeinschaftsausschusses werden vom Gesetzgeber folgendermaßen definiert:

²⁵⁶⁾ Katholischer Familienverband Österreichs, Elternhaus und Schule, Salzburger Studientagung 1977, Wien 1977, S. 27.
²⁵⁷⁾ Vgl. Seidl, a. a. O., 1977, in: Schulheft 1977.
²⁵⁸⁾ Scholz K., Tätigkeit der Schulgemeinschaftsausschüsse im Schuljahr 1974/75 – Resultate einer Erhebung, in: Pädagogische Mitteilungen (Beilage zum Verordnungsblatt des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst sowie Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung), 1976, S. 40.
²⁵⁹⁾ Im einzelnen sind dies:
1. Bundesverband der Elternvereinigungen an den Mittelschulen,
2. Hauptverband Katholischer Elternvereine Österreichs,
3. Österreichischer Familienbund,
4. Katholischer Familienverband,
5. Bundesorganisation der Kinderfreunde Österreichs,
6. Arbeitsgemeinschaft der Obmänner der Elternvereine an den Wiener Mittelschulen,
7. Österreichischer Verband der Elternvereine an den öffentlichen Pflichtschulen.
²⁶⁰⁾ Tagungsordnungspunkte der Elternbeiratssitzungen in der Zeit vom 16. Dezember 1975 bis 21. Juni 1978.

„Dem Schulgemeinschaftsausschuß obliegen

- die Beratung insbesondere über wichtige Fragen des Unterrichtes, wichtige Fragen der Erziehung, Fragen der Planung von Schulveranstaltungen (insbesondere von Wandertagen, Schullandwochen und Schulschikursen), die Durchführung von Elternsprechtagen, die Durchführung von Sammlungen, die Durchführung von Veranstaltungen der Schulbahnberatung, Baumaßnahmen im Bereich der Schule, Fragen der Schulgesundheitspflege, Vorhaben, die der Mitgestaltung des Schullebens dienen,
- die Festsetzung des Umfanges der Mitwirkungs- und Mitbestimmungsrechte der Schüler und die Festsetzung des Wirkungsbereiches der Schülervertreter,
- die Aberkennung der Wählbarkeit eines Schülers zum Schülervertreter.“

Eine Erhebung über die Arbeit der Schulgemeinschaftsausschüsse, die im Anschluß an das Schuljahr 1974/75 vom Ministerium in Auftrag gegeben wurde, brachte folgende Ergebnisse ²⁶¹⁾: An den allgemeinbildenden höheren Schulen wurden durchschnittlich etwas mehr als zwei Sitzungen abgehalten. In Wien lag der Durchschnitt bei über drei Sitzungen. Schwierigkeiten aus der Sicht der befragten Direktoren ergaben sich vor allem bei der Terminfestlegung und im ländlichen Bereich durch die zum Teil sehr großen Entfernungen zwischen Schule und Wohnort. Die Streuung in der Anzahl der Sitzungen ist außerordentlich groß: Sie schwankt zwischen einer und acht in einem Schuljahr. An den berufsbildenden mittleren und höheren Schulen liegt der Durchschnitt bei etwa zwei Sitzungen pro Schule (Streuung: zwischen einer und sechs Sitzungen). Schwierig ist die Situation an den Polytechnischen Lehrgängen. Hier wurde im Schuljahr 1974/75 durchschnittlich nur eine Sitzung abgehalten. In 20% der Polytechnischen Lehrgänge kam es nicht zur Konstituierung eines Schulgemeinschaftsausschusses. Als Gründe wurden von den Direktoren wieder die große Entfernung zwischen Schule und Wohnort, aber vor allem Desinteresse der Eltern angegeben. Probleme bezüglich der Mitarbeit der Eltern treten auch in den berufsbildenden Pflichtschulen auf. Die bereits mehrfach angesprochene Distanz Schule-Elternhaus fällt hier besonders ins Gewicht.

In den Beratungsinhalten dominieren, nach den Ergebnissen der vorliegenden Erhebung, Fragen der Schulveranstaltungen, die „die Schulgemeinschaftsausschüsse zu einem bedeutenden Teil . . . beschäftigen“ ²⁶²⁾, häufig auch Fragen der Elternsprechtage. Die anderen im Gesetz vorgesehenen Agenden werden viel weniger häufig behandelt: Aus dem Bereich Unterricht sind es vor allem Themen wie Stundenplan und Pausenordnung, aus dem Bereich der Erziehung Beratungen über die Schulordnung. Die Anzahl der besprochenen Probleme nimmt von den allgemeinbildenden höheren Schulen über die berufsbildenden höheren und mittleren Schulen zu den Polytechnischen Lehrgängen und den Berufsschulen hin deutlich ab.

Als wichtige Faktoren für Umfang und Intensität der Wahrnehmung von Mitwirkungsmöglichkeiten im Rahmen des Schulausschusses werden angeführt: die Demokratietradition einer Schule, Dauer des Schulbesuchs der Kinder, Bildungsmotivation und Demokratieverständnis der Eltern

²⁶¹⁾ Scholz K., Tätigkeit der Schulgemeinschaftsausschüsse im Schuljahr 1974/75, Resultat einer Erhebung.

²⁶²⁾ Scholz K., Tätigkeit der Schulgemeinschaftsausschüsse im Schuljahr 1974/75, Resultat einer Erhebung, S. 40.

sowie die räumlichen, verkehrsmäßigen und beruflichen Möglichkeiten der Eltern, an der Arbeit der Schulgemeinschaftsausschüsse mitzuwirken.

Zur Förderung der Arbeit der Schulgemeinschaftsausschüsse veranstaltet das Bundesministerium für Unterricht und Kunst seit 1976 sogenannte Schulgemeinschaftsgespräche, um praxisnahe Modelle und Vorschläge auszuarbeiten, damit der „Grundgedanke des SCHUG“, die „Idee einer schöpferischen Partnerschaft zwischen Schüler, Lehrer und Eltern“ ²⁶³⁾ besser realisiert werden kann.

5 AUSSERFAMILIÄRE EINRICHTUNGEN ZUR BETREUUNG UND UNTERBRINGUNG VON KINDERN UND JUGENDLICHEN IN SCHULE UND AUSBILDUNG

5.1 Beaufsichtigung und Betreuung von Schulkindern und familienergänzende Einrichtungen für Schulkinder

Der Großteil der Schulkinder hält sich in der unterrichtsfreien Zeit innerhalb der Familie auf. Nach den Ergebnissen des Mikrozensus 1973 (Familien mit Kindern) verbringen 88% der Schulkinder die unterrichtsfreie Zeit zuhause mit Eltern(-teil) oder Geschwistern und anderen Kindern. Mit den Großeltern zusammen zuhause oder in der Wohnung der Großeltern sind etwas mehr als 3% der Schulkinder.

Tabelle 59: Schulkinder nach Aufenthalt in der unterrichtsfreien Zeit und Berufstätigkeit der Mutter

	Mutter berufs- tätig	Mutter nicht berufs- tätig in %	insgesamt
Zuhause	88	97	94
Allein	9	1	4
Mit Geschwistern oder anderen Kindern	13	6	9
Mit Eltern(-teil)	62	90	79
Mit den Großeltern	4	.	2
Nicht zuhause			
Bei den Großeltern	3	.	1
Bei Nachbarn	.	.	.
Bei sonstigen Verwandten oder Bekannten	1	.	.
Hort, Tagesschulheim	4	.	2
Internat	2	1	1
Unbekannt	1	1	1
Insgesamt	100	100	100
	N =	N =	N =
	262 300	424 200	688 100

Quelle: Österreichisches Statistisches Zentralamt, Familien mit Kindern, Ergebnisse des Mikrozensus Juni 1973, Wien 1975.

Bei Berufstätigkeit der Mütter haben noch 62% der Kinder Gelegenheit, sich in der unterrichtsfreien Zeit zuhause bei den(m) Eltern(-teil) aufzuhalten. Wenn die Mütter berufstätig sind, sind Kinder sowohl häufiger allein, werden aber auch häufiger in familienergänzenden Einrichtungen oder bei Verwandten und Bekannten untergebracht. Die

²⁶³⁾ Sinowatz 1976, in: Schulgemeinschaftsgespräche I.

Kinder, die zuhause sind, sind in diesem Fall häufiger allein oder mit Geschwistern und anderen Kindern zusammen; es handelt sich dabei allerdings vorwiegend um Kinder zwischen 10 und 16 Jahren. Allein zuhause sind 4% der Kinder, 2% der 6- bis 10jährigen und 7% der 10- bis 15jährigen. 9% der Schulkinder sind mit den Geschwistern oder anderen Kindern zusammen.

Tabelle 60: Kinder im Pflichtschulalter in familienergänzenden Einrichtungen nach Alter der Kinder und Berufstätigkeit der Mutter

	Von allen Kindern im Pflichtschulalter sind in ... untergebracht	
	Horten, Tagesschulheimen in %	Internaten
Alter der Kinder		
6 bis 10 Jahre	2,5	0,5
10 bis 15 Jahre	1,3	1,8
Berufstätigkeit der Mutter		
berufstätig	3,9	2,0
nicht berufstätig	0,4	0,9

Quelle: Österreichisches Statistisches Zentralamt, Familien mit Kindern, Ergebnisse des Mikrozensus Juni 1973, Wien 1975.

Während der Pflichtschulzeit ist nur ein kleiner Teil der Kinder in familienergänzenden Einrichtungen untergebracht, nach den Ergebnissen des Mikrozensus 1973 (Familien mit Kindern) insgesamt 3% aller 6- bis 15jährigen. Die Berufstätigkeit der Mutter dürfte einer der wichtigsten Gründe für die Inanspruchnahme von familienergänzenden Einrichtungen für Pflichtschulkinder sein. Von den Kindern berufstätiger Mütter sind 6%, von den Kindern nicht berufstätiger Mütter 1% in Horten, Internaten oder Tagesschulheimen untergebracht. Insbe-

sondere bei einer Unterbringung in Internaten kann aber auch die Entfernung zwischen Wohnort und Schulort und die Erwartung eines besseren Schul- oder Erziehungserfolges eine erhebliche Rolle spielen.

Die Inanspruchnahme von familienergänzenden Einrichtungen hängt in starkem Ausmaß von der sozialen Stellung der Eltern ab. Bäuerinnen und Arbeiterinnen nehmen solche Einrichtungen kaum in Anspruch. Man kann annehmen, daß die Kosten eine erhebliche Zugangsbarriere darstellen, aber auch unterschiedliche Erziehungsstile. Im Fall der Bäuerinnen kommt sicher auch der Faktor eines Stadt-Land-Gefälles in der Versorgung zum Tragen; da Wohn- und Arbeitsort zusammenfallen, ist es für sie auch leichter, die Kinder selbst zu beaufsichtigen.

Horte, Tagesschulheime und Internate werden in der Regel als familienergänzende Einrichtungen ²⁶⁴⁾ verstanden. Sie sollen die Familie in ihrem Bestreben unterstützen, dem Heranwachsenden Bildung und Wissen zu vermitteln, ihn zeitweise (ganz- oder halbtägig) in seinem Lern- bzw. Studienfortgang zu überwachen, zu motivieren und zu fördern oder ihm Anregung und Hilfen zu sinnvoller Freizeitgestaltung zu geben. Als außerfamiliäre Erziehungseinrichtungen sollen sie „die erzieherischen und erzieherisch relevanten Funktionen der Familie bei der Betreuung von Kindern und Jugendlichen ergänzen oder soweit als möglich und zumindest in einzelnen wichtigen Teilbereichen ersetzen (...). Betreuung und Erziehung einer größeren Anzahl von Kindern und Jugendlichen obliegen dabei Erziehern, die für diese Tätigkeit ausgebildet sind und sie als Beruf ausüben. (...) Wesentliche Aufgabe und damit zentrales Anliegen dieser

²⁶⁴⁾ Im Gegensatz zu familienersetzenden Einrichtungen bei familiärem Ausfall, nach: Dietl/Heitger/Jochum, Heimerziehung, Aspekte zur Neugestaltung, in: Pädagogik der Gegenwart, Wien-München 1976.

Tabelle 61: Aufenthalt der Schulkinder in der unterrichtsfreien Zeit nach der Teilnahme der Mutter am Erwerbsleben und der beruflichen Stellung des Vaters

		von den Schulkindern verbringen die unterrichtsfreie Zeit				
Berufliche Stellung des Vaters	Teilnahme der Mutter am Erwerbsleben	allein zuhause, mit Geschwistern oder anderen Kindern	mit Eltern (zuhause) mit oder bei Großeltern	außer Haus	keine Angabe	gesamt = 100
		in %				
Selbständiger oder mithelfender Familienangehöriger	berufstätig	24	70	5	1	(104 000)
	nicht berufstätig	9	87	3	1	(42 000)
	gesamt	20	75	4	1	(146 000)
Arbeiter	berufstätig	26	65	8	1	(84 000)
	nicht berufstätig	9	89	1	1	(187 000)
	gesamt	15	81	3	1	(271 100)
Angestellter	berufstätig	16	70	12	2	(41 000)
	nicht berufstätig	4	93	2	1	(108 000)
	gesamt	7	87	5	1	(149 900)
Beamter	berufstätig	18	78	8	—	(27 000)
	nicht berufstätig	5	93	1	1	(74 000)
	gesamt	8	88	3	1	(100 600)
Insgesamt		13	82	4	1	(688 100)

Quelle: Österreichisches Statistisches Zentralamt, Familien mit Kindern, Ergebnisse des Mikrozensus Juni 1973, Wien 1975.

Tabelle 62: Aufenthalt von Schulkindern in der unterrichtsfreien Zeit nach Alter der Kinder, Berufstätigkeit und Beruf der Mütter, ausgewählte Kategorien

		Von allen 6- bis 15jährigen halten sich in der unterrichtsfreien Zeit auf			
		allein zuhause	mit Geschwistern, anderen Kinder	in familien- ergänzenden Einrichtungen	bei Großeltern, Verwandten, Bekannten
		in %			
Alter	bis 10 Jahre	2	7	3	5
	10 bis 15 Jahre	5	10	3	3
Berufstätigkeit der Mutter	berufstätig	9	13	6	9
	nicht berufstätig	1	6	1	6
Beruf der Mutter	selbständige oder mit- helfende Angehörige				
	Landwirtschaft	6	21	1	2
	andere Wirtschaftszweige	5	9	10	5
	Arbeiterin	16	12	5	13
	Angestellte	9	8	11	15
	Beamtin	8	2	12	16

Quelle: Österreichisches Statistisches Zentralamt, Familien mit Kindern, Ergebnisse des Mikrozensus Juni 1973, Wien 1975.

Institutionen ist es, den jungen Menschen auch außerhalb der Familie mit den zur Verfügung stehenden Mitteln einen optimalen Lebens- und Entfaltungsraum zu bieten. Dieser hat ihren individuellen entwicklungsbedingten körperlichen, emotionalen, sozialen und seelisch-geistigen Bedürfnissen (Unterkunft, Verpflegung, Bekleidung, persönliche Zuwendung, Betreuung, Führung, Belehrung, usw.) Rechnung zu tragen ²⁶⁵⁾.

Der Frage nach den Erhalten solcher Einrichtungen kommt in diesem Zusammenhang insofern eine große Bedeutung zu, als sich daraus erhebliche Konsequenzen für Führung, pädagogische Leitung und Zielsetzung ergeben können. Wer eine Anstalt errichtet und erhält, besitzt im Rahmen der gesetzlichen Bestimmungen auch das Recht, bestimmte Richtlinien für die Anstaltsführung zu erlassen und besondere Akzente der Anstalterziehung zu setzen.

Die Ergebnisse der Mikrozensus-erhebung legen nahe, daß der Bedarf an familienergänzenden Einrichtungen noch nicht gedeckt ist.

Etwa ein Fünftel der Schulkinder berufstätiger Mütter und 7% Schulkinder nicht berufstätiger Mütter sind in der unterrichtsfreien Zeit ohne Beaufsichtigung. Familien unterer Sozialschichten sind davon besonders betroffen, da die Kosten privater Einrichtungen relativ hoch sind und somit das Familienbudget erheblich belasten, andererseits die öffentlichen Einrichtungen nur eine beschränkte Anzahl von Kindern aufnehmen. Das heißt, daß viele Familien einen geringen Zugang zu außerfamiliären Unterbringungsmöglichkeiten haben, für die die Unterbringung der Kinder eine tatsächliche Notwendigkeit darstellt.

„... durch die mangelhafte Bereitstellung öffentlicher Hilfen werden vorwiegend Frauen und Kinder der unteren Sozialschichten getroffen: vor allem bei Arbeiterfamilien im großstädtischen Bereich „funktioniert“ das Entlastungssystem der erweiterten Familie relativ schlecht; die Kosten

privater Einrichtungen bringen eine ernste Belastung des Familienbudgets mit sich. Mit anderen Worten: die weitgehende Überwälzung der Lösungssuche für die Betreuung der Kinder berufstätiger Frauen auf die Familie und die Angewiesenheit der Familien auf verwandtschaftliche Hilfeleistungen hat primär zur Folge, daß die soziale Benachteiligung der Familien in den unteren Sozialschichten verstärkt wird.“ ²⁶⁶⁾

Den Ausbau von öffentlichen Einrichtungen nicht auf den Bedarf der Bevölkerung abzustimmen, sondern auf einen erzieherisch wünschenswerten Umfang, erscheint daher falsch. „Nicht aufgrund generalisierter Werthaltungen, sondern aufgrund individueller Bedürfnisse und spezifischer Probleme einzelner Bevölkerungsgruppen und Familien werden daher (...) alle Lösungsmöglichkeiten für die Betreuung der Kinder und die Entlastung berufstätiger Frauen zu beurteilen sein.“ ²⁶⁷⁾

Als Alternative zum Ausbau von Horten und Tagesschulheimen zeichnet sich die Möglichkeit ab, den Bedarf an Betreuung und Beaufsichtigung von Schulkindern in der unterrichtsfreien Zeit im Rahmen des Schulbereichs zu lösen (siehe Abschnitt 5.1.3).

5.1.1 Horten und Tagesschulheime

Horte bzw. Tagesschulheime sind familienergänzende Einrichtungen für Kinder, die aus familiären Gründen, vor allem wegen der Berufstätigkeit beider Eltern, tagsüber nicht ausreichend versorgt sind. Die Kinder verschiedener Altersstufen kommen täglich (mit Ausnahme von Samstag und Sonntag, manchmal auch Freitag) meist nach Schulschluß dorthin, um den Nachmittag unter Beaufsichtigung zu verbringen.

²⁶⁵⁾ Dietl/Hadriga/Heller, Verschiedene Heimformen, Strukturen und Aufgaben, in: Pädagogik der Gegenwart, Wien-München 1976.

²⁶⁶⁾ Bundeskanzleramt, Bericht über die Situation der Frau, Die persönliche Situation der Frau, S. 56.

²⁶⁷⁾ Bundeskanzleramt a. a. O., S. 56.

Tabelle 63: Die Kinder in den öffentlichen und privaten Horten und Tagesschulheimen nach Berufstätigkeit der Mutter, Essen im Hort und Dauer ihrer Anwesenheit 1977/78

	absolut	in %
Kinder insgesamt	23 047	100
haben eine berufstätige Mutter	20 341	88
erhalten das Mittagessen in der Anstalt verabreicht	21 497	93
besuchen die Anstalt		
vormittags	50	
nachmittags	7 211	31
ganztägig	15 786	69

Quelle: Österreichisches Statistisches Zentralamt, Die Kindergärten (Kindertagesheime), 492. Heft, Wien 1978, S. 73, 78.

Die familienergänzenden Aufgaben liegen beim gemeinsamen Essen, das aber nicht von allen Kindern eingenommen wird, den Ruhezeiten, in der Überwachung der Hausaufgaben und vor allem in der Beaufsichtigung der Kinder.

5.1.2 Schülerheime und Internate für Pflichtschüler

„Aufgabe dieser Einrichtungen ist es, den jungen Menschen in seiner Persönlichkeitsentfaltung zu fördern, ihn auf das Leben außerhalb des Heimes und auf die Bewältigung später aus eigener Kraft zu meisternder Aufgaben und Schwierigkeiten vorzubereiten. Die Heim-erziehung muß ihn beim Aufbau einer verbindlichen und für das Leben tauglichen Wertorientierung sowie bei der Eingliederung (...) in die Gesellschaft unterstützen und ihn zu einem verantwortungsbewußten und sinnerfüllten Leben in der Gemeinschaft befähigen.“²⁶⁸⁾

Kinder im Pflichtschulalter sind nur zu einem geringen Teil in Internaten untergebracht. Nach den Ergebnissen des Mikrozensus 1973 sind es 0,5% aller 6–10jährigen und 1,8% der 10–15jährigen. Am häufigsten sind es Kinder, deren Mutter Angestellte ist (2,5%)²⁶⁹⁾.

Nach einer vorläufigen Statistik²⁷⁰⁾ gibt es insgesamt zirka 160 Heime, die Pflichtschüler aufnehmen, mit zirka 16 000 Plätzen, die aber nicht alle von Pflichtschülern in Anspruch genommen werden, 68 Internate und Heime mit 5 600 Plätzen nehmen nur Pflichtschüler auf.

1977/78 waren 23 047 Kinder in 447 solchen Einrichtungen untergebracht. Seit 1972/73²⁷¹⁾ hat die Zahl der Kinder in Horten und Tagesschulheimen um ein Drittel zugenommen.

²⁶⁸⁾ Dietl/Hadriga/Heller, Verschiedene Heimformen, Strukturen und Aufgaben, in: Pädagogik der Gegenwart, Wien–München 1976, S. 13.

²⁶⁹⁾ Österreichisches Statistisches Zentralamt, Familien mit Kindern, Ergebnisse des Mikrozensus Juni 1973, Wien 1975.

²⁷⁰⁾ Sonderauswertung des Österreichischen Heimverzeichnisses 1976 des Jugendamtes der Stadt Wien durch das Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (Schüler- und Studentenheime).

Die Statistik umfaßt Schülerheime und -internate für Schüler der Pflichtschulen und weiterführenden Schulen ohne reine Lehrlingsheime (Berufsschulheime), ohne Kinderdörfer und Heime für behinderte (körperbehinderte und geistig behinderte) Kinder und Fürsorgefälle, ohne Bundeserziehungsanstalt und Bundesinternate, inklusive Schülerheime, die auch Externisten aufnehmen.

²⁷¹⁾ Es wurde dieses Vergleichsjahr angenommen, da detaillierte Statistiken erst seit diesem Zeitpunkt vorliegen.

	1972/73	1977/78	Zuwachs in %
Zahl der Horte	326	447	37
Zahl der Kinder	17 316	23 047	33

Die Horten sind ebenfalls Einrichtungen öffentlicher und privater Träger und können in einem eigenen Gebäude, in Räumen eines Schulhauses, eines Wohnhauses, in Pfarrhöfen, Gebäuden politischer Organisationen oder in sonstigen Unterkünften untergebracht sein.

Die wichtigsten Erhalter sind die Gemeinden, die mehr als 50% aller Einrichtungen erhalten, 30% der Horten werden von Vereinen oder Privatpersonen geführt und 15% von Religionsgemeinschaften. Seit 1972/73 hat die Zahl der öffentlichen Anstalten um 32%, die der privaten um 43% zugenommen. In diesen Größenordnungen haben sich auch die Besucherzahlen in öffentlichen und privaten Einrichtungen entwickelt, wenngleich, am absoluten Zuwachs gemessen, die öffentlichen Horten den größten Zuwachs verzeichnen (vgl. Tabellenanhang). Obwohl sich seit dem Vergleichsjahr 1972/73 die Anzahl der Horten und Tagesschulheime und der sie frequentierenden Kinder erhöht hat, besteht nach wie vor ein Mangel an derartigen Einrichtungen, da das vorhandene Potential an Horten beinahe ausgelastet und nicht mehr wesentlich erweiterungsfähig ist.

Tabelle 64: Horten und Tagesschulheime (öffentliche und private), gegliedert nach ihrer Erweiterungsmöglichkeit, bezogen auf ganz Österreich 1977/78

Insgesamt	Gruppen insgesamt	unter den gegenwärtigen räumlichen Verhältnissen ist eine Vergrößerung der Gruppenzahl möglich	
		ja	nein
447	939	20	427

Quelle: Österreichisches Statistisches Zentralamt, Die Kindergärten (Kindertagesheime), 492. Heft, Wien 1978, S. 24.

Tabelle 65: Heime für Pflichtschüler

Die Heime nehmen auf	Zahl der ¹⁾ Heime	Zahl der ²⁾ Heimplätze
Nur Pflichtschüler	68	5 630
Pflichtschüler und Schüler an allgemeinbildenden höheren Schulen	25	3 311
Pflichtschüler und Schüler an berufsbildenden mittleren und höheren Schulen	13	1 355
Pflichtschüler und sonstige	54	5 682
Insgesamt	160	15 978

¹⁾ Einschließlich Heime, die auch Halbinternate führen.

²⁾ Ohne Heimplätze für Externisten.

Zu berücksichtigen ist, daß Heime für Schüler an allgemeinbildenden höheren Schulen ebenfalls Kinder im Pflichtschulalter beherbergen einschließlich der Bundeserziehungsanstalten und Bundesinternate (siehe Abschnitt 5.2.1). Nach den Daten der vorläufigen Statistik gibt es 147 Heime und Internate für Schüler an allgemeinbildenden höheren Schulen mit mehr als 22 000 Heimplätzen.

5.1.3 Ganztagsschulen und Tagesheimschulen

Ein Großteil der Kinder in den westlichen Industrienationen besucht schon seit langem fünf Tage in der Woche eine Ganztagsschule. „In manchen dieser Länder ist diese Art des Schulbetriebes so selbstverständlich, daß es nicht

einmal ein sprachliches Unterscheidungskriterium für ‚Ganztagsschule‘ und ‚Schule‘ gibt.“²⁷²⁾ In Österreich kam die Ganztagsschule in den letzten Jahren wieder stärker ins Gespräch. Grund dafür ist vor allem der Wunsch vieler Eltern nach einer ganztägigen schulischen Betreuung ihrer Kinder. An ihm hat mit Sicherheit die Berufstätigkeit beider Eltern maßgeblichen Anteil.

In den politischen Programmen werden Ganztagsschulen schon längere Zeit thematisiert²⁷³⁾.

Die Erziehungswissenschaft hat folgende Gründe eruiert, die für die Einführung von Ganztagsschulen sprechen: Berufstätigkeit der Mutter (bzw. ihr Wunsch nach anderen Formen der Selbstverwirklichung); unvollständige Familien, die die Erziehungsaufgaben nur eingeschränkt wahrnehmen können; Wohnraumknappheit und ungünstige häusliche Lernbedingungen; organisatorische und curriculare Neuerungen in den Schulen (Fünftagewoche, Gesamtschule, Individualisierung des Unterrichts; Projektunterricht; Engagement der Schule für den weiteren Ausgleich von Bildungschancen durch Betreuung der Schüler bei Hausaufgaben und Prüfungsvorbereitung); schulisches Angebot für eine ‚gelenkte‘ Freizeit (sportliche, künstlerische Betätigung usw.); Anpassung der Schule an den biologisch determinierten Leistungsrhythmus des Tages; bessere Kontaktmöglichkeiten zwischen Eltern und Schule²⁷⁴⁾.

Ein eindrucksvolles Beispiel für wirksame Kooperation liefert die Ganztagsschule Prutz in Tirol. Dort wurde beim Neubau der Schule bereits der Absicht Rechnung getragen, auf die Form einer Ganztagsschule überzugehen. Seit dem Schuljahr 1970/71 wird die Hauptschule als Ganztagsschule geführt. „Der Versuch entstammt einer geschlossenen Initiative von lokaler Schulverwaltung, Eltern, Kommunal- und Bezirkspolitikern. Die Eltern trugen während der ersten vier Jahre auch die Kosten für den Nachmittagsunterricht. Ab Herbst 1974 wurde der

Versuch in das staatliche Schulversuchsprogramm übernommen.“²⁷⁵⁾

Zur systematischen und wissenschaftlich fundierten Vorbereitung des Schulversuches mit Ganztagsschulen in Österreich wurde im Juni 1973 im Bundesministerium für Unterricht und Kunst eine eigene Projektgruppe eingesetzt. Diese gab eine empirische Studie in Auftrag, die zur Klärung der im städtischen Bereich vorhandenen Situation im Hinblick auf die Einführung der Ganztagsschule beitragen sollte. Sie lieferte durchaus ermutigende Ergebnisse für entsprechende Schulversuche²⁷⁶⁾.

Im Schuljahr 1974/75 wurden erstmals Schulversuche mit Ganztagsschulen an Volks- und Hauptschulen eingerichtet. Da diese Schulversuche zu einem guten Teil als familienpolitische Maßnahmen gesehen werden können – und als solche auch in der Öffentlichkeit diskutiert werden –, soll ihre Zielsetzung hier ausführlich beschrieben werden;

- a) Unter Ausnützung der in der Ganztagsschule gegebenen günstigeren Möglichkeiten der Stundenplangestaltung werden in Verbindung mit einem sinnvollen Wechsel von Unterrichts-, Lern- und Übungszeit einerseits und Freizeit andererseits im Wege einer effektiveren Lernorganisation Unterrichts- und Arbeitsformen entwickelt und eingesetzt, die insgesamt eine Verbesserung der gesamten schulischen Bildungsarbeit bewirken und zu einer Steigerung der Bildungserfolge führen.
- b) Die Entlastung der Familie von den hinsichtlich ihrer Effizienz oft überschätzten schriftlichen Hausübungen herkömmlicher Art sowie der mit der Unterrichtsorganisation der Ganztagsschule verbundene schulfreie Samstag ermöglichen günstigere Gelegenheiten für echtes Familienleben und befreien Eltern, die ihre Kinder am Nachmittag nicht selbst beaufsichtigen können, von der Sorge bezüglich physischer und psychischer Gefährdung der Kinder.
- c) In der Ganztagsschule werden bildungswirksame Phasen des weitgehend individualisierten Übens und Wiederholens soweit in die Unterrichtsarbeit einbezogen, daß sich schriftliche Hausübungen im herkömmlichen Sinn erübrigen. Eine tägliche Lern- und Übungsstunde gibt dem Schüler die Möglichkeit des individuellen Lernens und der Festigung des erarbeiteten Lehrstoffes unter der pädagogischen Leitung von Lehrern oder Erziehern.
- d) Ein umfangreiches und vielfältiges Freizeitkursangebot bietet dem Schüler Möglichkeiten eines sinnvollen Freizeitenerlebens. Der Schüler soll gleichzeitig lernen, eigene Wahlentscheidungen selbständig zu treffen.
- e) Den Kindern werden dadurch Möglichkeiten zur Befriedigung ihrer altersentsprechenden Bedürfnisse in Kindergemeinschaften geboten. Das zeitlich längere Beisammensein von Kindern aus verschiedenen sozialen Schichten und die wechselnden Gruppierungen werden zu einem wertvollen Erfahrungsbereich und zum Trainingsfeld sozialer Kontakte und Verhaltensweisen. Damit ergeben sich auch wertvolle Möglichkeiten der Förderung ihrer Kooperationsbereitschaft und

²⁷²⁾ Gruber K., Ganztagsschule – ein Blick nach England, in: Schulheft 1 (1976), S. 66.

²⁷³⁾ Im Schulprogramm der SPÖ heißt es dazu: „Die derzeitige gesellschaftliche Situation erfordert schulische Einrichtungen, die eine ganztägige Betreuung von Schülern ermöglichen. Für alle Schularten sind daher Ganztagsschulen einzurichten, die unentgeltlich in Anspruch genommen werden können. Ganztagsschulen sind zunächst dort vorzusehen, wo der Bedarf besonders dringend ist. In Schulversuchen sind verschiedene Modelle von Ganztagsschulen zu erproben. Dabei ist besonders darauf Bedacht zu nehmen, daß das Recht der Eltern auf Erziehung ihrer Kinder gesichert bleibt. Eine Verpflichtung zum Besuch dieser Schulen soll daher zunächst nicht bestehen.“ (Schulprogramm der SPÖ, 1969, S. 18 f.)

Der entsprechende Abschnitt aus dem Bildungsprogramm der ÖVP lautet: „Bei der Berufstätigkeit beider Eltern bereitet die Betreuung der Kinder große Schwierigkeiten. Die ÖVP schlägt deshalb die Einrichtung von Tagesheimschulen vor. Ihr Besuch soll freiwillig sein. Eine Tagesheimschule kann die Familie nicht ersetzen, sondern nur ergänzen. Ziel der Tagesheimschule ist es, den Kindern bei der schulischen Lernarbeit nach dem Unterricht zu helfen sowie qualifizierte Freizeitbeschäftigungen anzubieten. Eine Tagesheimschule soll die Altersstufe, den Schultyp und die lokalen Voraussetzungen (Verkehrsbedingungen, Arbeitschlusszeiten) berücksichtigen.“ (Bildungsprogramm der ÖVP, Plan IV: Bildung, 1974.)

²⁷⁴⁾ Vgl. dazu Eder A., Ganztagsschule – Wesen und Aufgabe, in: Erziehung und Unterricht 125 (1975), S. 91 f., und Seidl P., Droht die totale Verschulung? Überlegungen zur Organisation der Ganztagsschule, in: Schulheft 1/1976, S. 72 f.

²⁷⁵⁾ Rathmayr B., Die wirkliche Bildungspolitik. Eine realistische Auseinandersetzung um die Ganztagsschule, Prutz in Tirol, in: Schulheft 1/1976, S. 31.

²⁷⁶⁾ Beranek W., Corazza R., Eltern – Kind – Ganztagsschule, Beiträge zur pädagogischen Psychologie, Heft 425, Wien o. J.

Kooperationsfähigkeit im Sinn eines sozialintegrativen Verhaltens.

- f) Der Schülermitbestimmung und Schülermitverwaltung werden realitätsbezogene Entfaltungsmöglichkeiten eröffnet.
- g) Unter voller Ausschöpfung der in der Ganztagschule enthaltenen Möglichkeiten individueller Förderung kann der Grundsatz der Bildungschancengleichheit in verstärktem Maß wirksam werden.

Diesen Zielsetzungen entsprechen die bisherigen Erfahrungsberichte in hohem Ausmaß. Das Interesse der Eltern an Ganztagschulen nimmt weiter zu. Die Diskussion um die Einführung der Fünf-Tage-Woche lenkt die Aufmerksamkeit zusätzlich auf diese Schulform.

Derzeit kann nicht in allen Fällen dem Wunsch der Eltern nach Aufnahme ihres Kindes in eine ganztägige Schule entsprochen werden. In allen Fällen wird jedoch der Elternwunsch hinsichtlich des Besuchs einer Halbtagsklasse oder Ganztagsklasse respektiert. Dabei zeigt sich, daß die Motive der Eltern, ihre Kinder in eine ganztägige Schule zu schicken, sehr vielfältig sind. Sie reichen vom Wunsch nach Abnahme der Versorgung des Kindes am Nachmittag bei doppelt berufstätigen Eltern oder in unvollständigen Familien über die Aussicht auf Entfallen der Nachhilfestunden, bessere Lernmotivation und damit bessere Lernerfolge bis zur Hoffnung auf bessere Sozialkontakte der Schüler untereinander und zwischen Schülern und Lehrern. Auch das Motiv, das Kind völlig abzuschieben, muß in Betracht gezogen werden.²⁷⁷⁾

An den Schulversuchen nehmen insgesamt 10% der Kinder teil. An 17 Hauptschulen (10 Ganztagschulen; 7 Tagesheimschulen), zwei Integrierten Gesamtschulen (1 Ganztagschule; 1 Tagesheimschule), sechs öffentlichen und zwölf privaten allgemeinbildenden höheren Schulen (alle als Tagesheimschulen), zehn Volksschulen und vier Sonderschulen werden solche Schulversuche durchgeführt. An allen Ganztagschulen und an sechs von den 33 Tagesheimschulen wird die Fünftagewoche geführt.

5.1.4 Exkurs: Fünf-Tage-Woche

Im Zusammenhang mit Ganztagschulen bzw. Tagesschulheimen als neuer Organisationsform wird häufig ein anderes Problem angesprochen, das jedoch nicht notwendigerweise damit verbunden werden muß: die Fünf-Tage-Woche.

Traditionell umfaßt eine Schulwoche in Österreich sechs Tage. Das Schulzeitgesetz sieht vor, daß „die durch den Lehrplan bestimmte Gesamtstundenanzahl ... vom Schulleiter möglichst gleichmäßig auf die einzelnen Tage der Woche aufzuteilen (ist).“²⁷⁸⁾ In anderen Ländern (z. B. in England oder den USA) ist der Samstag seit jeher unterrichtsfrei. In den letzten Jahren wird nun auch in Österreich die Fünf-Tage-Woche in verschiedenen Gremien als Alternative diskutiert. Wichtige Impulse hiezu sind von seiten der Eltern ausgegangen. Viele Eltern sind der Auffassung, daß eine Fünf-Tage-Woche in der Schule dem Arbeits- und Lebensrhythmus in der Familie besser entspräche. Dem Beispiel anderer Länder folgend, gab das

Bundesministerium für Unterricht und Kunst eine sozialwissenschaftliche Studie in Auftrag, die vom Institut für empirische Sozialforschung und vom Institut Dr. Fessel 1972 durchgeführt wurde. Sie sollte die Elternmeinungen für das ganze Bundesgebiet repräsentativ erheben. Die Elternmeinungen erwiesen sich jedoch je nach Schultyp, aber auch von Bundesland zu Bundesland als uneinheitlich.

Tabelle 66: Prozentsatz der Eltern, die die Einführung/Beibehaltung der Fünftagewoche befürworten

Bundesland	Volksschule	Hauptschule	Schultyp Unterstufe der allgemeinbildenden höheren Schulen	Oberstufe der allgemeinbildenden höheren Schulen
Wien	49	39	36	37
Niederösterreich/Burgenland	44	40	39	41
Oberösterreich	93	86	82	77
Steiermark/Kärnten	51	54	58	61
Salzburg/Tirol/Vorarlberg	36	32	31	34

Quelle: Institut für empirische Sozialforschung. Dr. Fessel-Institut, 1972.

An der abgebildeten Tabelle fallen die Werte für Oberösterreich aus dem Rahmen. 93% der Eltern befürworten die Fünf-Tage-Woche an Volksschulen und mehr als drei Viertel in der Oberstufe der allgemeinbildenden höheren Schulen. „Darin kann ein gewichtiges Argument (von seiten der Eltern) für die Fünf-Tage-Woche gesehen werden, denn im Bundesland Oberösterreich ist die Fünf-Tage-Woche im Pflichtschulbereich nahezu vollständig durchgeführt. Wenn nun die Eltern, die die Fünf-Tage-Woche aus eigener Anschauung kennen, sie befürworten, wiegt diese Befürwortung schwerer als die Ablehnung der Eltern in Bundesländern, die keinerlei Erfahrungen mit der Fünf-Tage-Woche haben und daher von der unklaren Angst erfüllt sind, ihre Kinder können schulische oder andere Nachteile einhandeln.“²⁷⁹⁾

Spätere Erhebungen – z. B. aus Salzburg (1976) oder der Steiermark (1976) – zeigen jedoch, daß die Eltern in den letzten Jahren immer mehr zur Befürwortung der Fünf-Tage-Woche tendieren. Bei einer Umfrage im Bundesland Salzburg waren je nach regionaler Lage „zwischen 94% und 99% der Eltern für eine Fünf-Tage-Schulwoche“²⁸⁰⁾. Nach Einführung der Fünf-Tage-Woche in Eisenerz, die auf Initiative des dortigen Elternvereins erfolgte, und nach einer geraumen Beobachtungszeit, in der die Lehrer keine negativen Erfahrungen registrieren konnten, ergab eine Umfrage bei den Eltern ein eindeutiges Ja zur Fünf-Tage-Woche²⁸¹⁾.

Der im Zuge der allgemeinen Arbeitszeitverkürzung immer stärker werdende Wunsch der Eltern nach Einführung der Fünf-Tage-Woche wurde im zuständigen Ministerium zur Kenntnis genommen. Man gab die Empfehlung aus, daß die Landesschulräte die Einführung der Fünf-Tage-Woche an jenen Pflichtschulen ins Auge

²⁷⁷⁾ Vgl. Bundesministerium für Unterricht und Kunst, internes Arbeitspapier, 1978.

²⁷⁸⁾ Schulzeitgesetz, BGBl. Nr. 468/1974.

²⁷⁹⁾ Weiss R., Fünftagewoche in den Schulen – ja oder nein? in: Erziehung und Unterricht 127/1977, S. 579.

²⁸⁰⁾ Salzburger Dokumentation, Fünf-Tage-Woche an allgemeinbildenden Pflichtschulen, Enquete am 16. Jänner 1976, Landespressebüro, Salzburg 1976, S. 11.

²⁸¹⁾ Felzmann A., Voraussetzungen für die Fünf-Tage-Woche, in: Unser Weg 31/1976.

fassen mögen, deren Leiter sie aufgrund eines deutlichen Votums der Elternschaft der betroffenen Schüler beantragen.

In den neuen Absätzen 8 und 9 des § 2 des Schulzeitgesetzes (BGBl. Nr. 142/1978) wird die Möglichkeit eingeräumt, an bestimmten Schularten bzw. an bestimmten Schulen, Schulstufen oder Klassen eine Fünf-Tage-Woche zu führen. Vor Erlassung einer entsprechenden Verordnung sind jeweils der Schulgemeinschaftsausschuß bzw. der Elternverein und die Schul- bzw. Klassenkonferenz der betroffenen Schule bzw. Klasse zu hören. „Besteht an der betroffenen Schule kein Elternverein, so ist allen Erziehungsberechtigten der Schüler der betroffenen Schule bzw. Klasse in geeigneter Form Gelegenheit zur Stellungnahme zu geben.“²⁸²⁾ „In der Sitzung der Schulreformkommission am 31. März 1977 wurde einhellig die Meinung vertreten, daß zwar die generelle Führung einer Fünf-Tage-Woche nur im Grundschulbereich und an Polytechnischen Lehrgängen denkbar ist, daß aber dennoch in der Praxis Gründe auftreten können (etwa im Zusammenhang mit der Schülerbeförderung), die die Führung einer Fünf-Tage-Woche auch an anderen Schulen unbedingt notwendig macht. In diesen Ausnahmefällen soll es der neue Abs. 9 ermöglichen, die Unterrichtszeit den Erfordernissen der Praxis anzupassen.“²⁸³⁾

Dementsprechend ist die Situation in den einzelnen Bundesländern stark unterschiedlich. Während in Oberösterreichs Pflichtschulen die Fünf-Tage-Woche seit Jahren nahezu vollständig eingeführt ist, wurde in Wien im Schuljahr 1976/77 die Fünf-Tage-Woche an vier Volksschulen mit insgesamt 43 Klassen als Schulversuch neu eingerichtet. Nunmehr werden Vorbereitungen getroffen, die Schulen auf einen Fünf-Tage-Betrieb umzustellen, wenn die Eltern dies wünschen. In Salzburg sind mit Beginn des Schuljahres 1978/79 145 von 184 Volksschulen auf den Fünf-Tage-Betrieb umgestellt.

5.2 Jugendliche in Schule und Ausbildung in Anstalts-haushalten

Schülerheime, Studenten- und Lehrlingsheime erfüllen eine wichtige Aufgabe beim Ausgleich von regionalen Versorgungsungleichgewichten im Bereich der weiterführenden Schulen und der Berufsausbildung. Die Bedeutung von Heimen wird angesichts einer notwendigen Konzentration von Bildungseinrichtungen in größeren Schulstandorten trotz des Abbaus regionaler Versorgungsungleichgewichte nicht abnehmen, sondern aufgrund der steigenden Bildungsbeteiligung von Jugendlichen eher noch zunehmen. Seitens des Bundes wird diesem Tatbestand durch die Förderung des Baues von Schüler- und Studentenheimen Rechnung getragen. Um die Familien, deren Kinder in Heimen wohnen müssen, finanziell zu entlasten, sind im Rahmen der Ausbildungsförderung entsprechende Maßnahmen vorgesehen (siehe Abschnitt 3.2.4). Damit verbindet sich auch die Erwartung, daß Jugendlichen aus Familien mit geringerem Einkommen der Besuch einer weiterführenden Schule oder die Absolvierung einer Lehrausbildung erleichtert bzw. ermöglicht wird.

Zu den in Anstaltshaushalten untergebrachten Schülern und Jugendlichen in Schule und Ausbildung liegen zurzeit keine aktuellen und ausreichend verlässlichen Statistiken vor. Das Österreichische Statistische Zentralamt führt gegenwärtig eine Erhebung durch, in der Kinder und Jugendliche in Anstaltshaushalten erfaßt werden. Deren Ergebnisse werden erst 1979 vorliegen. Der Bericht stützt sich daher zum Teil auf vorläufige Statistiken, vor allem auf eine statistische Auswertung des Heimverzeichnisses des Jugendamtes der Stadt Wien (Stand 1976). Diese Auswertung zeigt, daß die Trennung der Heime nach Schultypen zugeordneten Typen (Lehrlingsheime, Schülerheime, Studentenheime usw.) nur mehr begrenzt möglich ist, da viele Heime Jugendliche verschiedenen Alters und aus unterschiedlichen Bildungsanstalten gleichzeitig aufnehmen. In allen Fällen sind in den angegebenen Statistiken nicht alle Heime und Heimplätze erfaßt, da diese in der Regel auf der Auswertung nicht vollständiger Heimverzeichnisse beruhen.

5.2.1 Schülerheime und Internate

Internate jeder Art sind Heimen zuzurechnen. Hinsichtlich ihrer Stellung zur Familie und nach ihrer Funktion gegenüber den Kindern bzw. Jugendlichen werden Heime mit ergänzender und Heime mit ersetzender Funktion unterschieden. Internate und Schülerheime sind eher Heimen mit ergänzender Funktion zuzurechnen, da hier das erzieherische Konzept eine positive Zusammenarbeit mit den Eltern voraussetzt. „Die Tatsache, daß sich die Eltern um den Heimaufenthalt ihres Kindes bewerben müssen und ein Großteil der erzieherischen Anliegen weitgehend mit den Erziehungsberechtigten gemeinsam verfolgt werden kann, läßt im allgemeinen eine positive Haltung der Angehörigen zum Heim und eine größere Bereitschaft zur Mitarbeit erwarten.“²⁸⁴⁾

„Aufgabe dieser Einrichtungen ist es, den jungen Menschen in seiner Persönlichkeitsentfaltung zu fördern, ihn auf das Leben außerhalb des Heimes und auf die Bewältigung später aus eigener Kraft zu meisternder Aufgaben und Schwierigkeiten vorzubereiten. Die Heimerziehung muß ihn beim Aufbau einer verbindlichen und für das Leben tauglichen Wertorientierung sowie bei der Eingliederung (...) in die Gesellschaft unterstützen und ihn zu einem verantwortungsbewußten und sinnerfüllten Leben in der Gemeinschaft befähigen.“²⁸⁵⁾

Die in verschiedenen Untersuchungen am häufigsten genannten Gründe für die Unterbringung von Kindern in Internaten sind: geographische (Entfernung des Wohnorts vom Schulort), schulische (durch die gesteigerte Lernbetreuung werden bessere Schulerfolge erwartet) und soziale (z. B. Berufstätigkeit beider Elternteile, beengte Wohnverhältnisse, usw.).

Die in letzter Zeit aktualisierte Diskussion um Erziehung und ihre Methoden problematisierte auch die Rolle des Erziehers und die Erwartungen, die von seiten der Erzogenen an ihn gestellt werden. Zu diesem Thema wurde

²⁸⁴⁾ Dietl/Hadriga/Heller, Verschiedene Heimformen – Strukturen und Aufgaben, in: Pädagogik der Gegenwart 210 „Heimerziehung“, (Hrsg.), Dietl/Heitger/Jochum, Wien-München 1976, S. 13.

²⁸⁵⁾ Dietl/Hadriga/Heller, Verschiedene Heimformen – Strukturen und Aufgaben, in: Pädagogik der Gegenwart, Wien-München 1976, S. 13.

²⁸²⁾ Schulzeitgesetz, § 2, Abs. 9.

²⁸³⁾ Erläuternde Bemerkungen zur Novelle, BGBl. Nr. 142/1978.

von „Internat 70“²⁸⁶) eine Untersuchung von Hans Wurzwaller „Die Erzieherrolle in der Erwartung des Zöglings“ publiziert²⁸⁷). Die Untersuchung ergibt einen Katalog von Eigenschaften, von denen hier die wichtigsten genannt seien: So fordern die Zöglinge vom Erzieher „Verstehen“, „Gerechtigkeit“, „Gleichberechtigung und Großzügigkeit“. „Überheblichkeit, Machtbewußtsein und Selbstüberschätzung“ werden schärfstens abgelehnt, ebenso „Paragrafenreiter und Buckerlmacher“. Neben „Wahrhaftigkeit“, „Geduld“, „Ruhe und Selbstbeherrschung“ werden gleichzeitig „Strenge“ und „Güte und Freundlichkeit“ erwartet. Hier ergeben sich allerdings geschlechtsspezifische Unterschiede: „Auf allen in Frage stehenden Altersstufen wird Strenge von den Jungen sehr signifikant häufiger gefordert als von den Mädchen.“ Umgekehrt stellen Mädchen die Forderung nach Wahrhaftigkeit signifikant häufiger als Jungen. Diese Forderung nimmt allgemein mit zunehmendem Alter der Jugendlichen zu. Die Verhaltenserwartungen überwiegen bei „Gleichberechtigung“ bei den Jungen signifikant, bei „Großzügigkeit“ sehr signifikant gegenüber den Mädchen. Dafür erwarten Mädchen sehr viel häufiger „Gerechtigkeit, Vertrauen und Verständnis“ von den Erziehern/Erzieherinnen.

Eine Untersuchung²⁸⁸) überprüft die Effektivität von Internaten. Nach dieser Untersuchung akzeptieren Kinder den Besuch eines Internates am ehesten aus geographischen Gründen. Liegen andere Gründe zur Internatseinschreibung vor, so fühlen sich viele Kinder „abgeschoben“. Die Befragung der Eltern nach den Gründen, die Tochter ins Internat zu geben, ergab folgende Gründe: An erster Stelle (zirka 50% der Eltern) stehen echte geographische Notwendigkeiten, direkt darauf folgt der Grund, daß beide Eltern berufstätig sind und sich Sorgen machen, dem Kind nicht genügend Lernunterstützung geben zu können. Diese Sorge schlägt sich in den Erwartungen an das Internat nieder: 43% der Eltern setzen die Lernhilfe an erste Stelle. Es folgen die Erziehung zur Gemeinschaft, Charakterformung, Erziehung zur Selbständigkeit und Kritikfähigkeit, Lernen von Ordnung und guten Manieren. Erst an letzter Stelle nennen die Eltern die Erwartung, daß die Kinder ein sinnvolles Freizeitangebot erhalten. Die Untersuchung des Schulerfolgs ergab – kurz zusammengefaßt – folgendes Bild: Überdurchschnittliche Noten hatten die Kinder, die aus intakter Familie stammen und weit vom Schulort entfernt wohnen. Der weite Schulweg wurde von den Schülerinnen ohne schichtspezifische Unterschiede als triftiger Grund für den Internatsbesuch akzeptiert. Schlechtere schulische Leistungen ergaben sich bei den Schülerinnen, die am Schulort wohnen und trotzdem das Internat besuchen. Ausschlaggebend für den Leistungsverfall ist hier vielleicht das Gefühl der Kinder, abgeschoben worden zu sein.

Aufgrund der wachsenden Bedeutung der institutionellen Erziehung und der zunehmenden Zahlen von Internats-

²⁸⁶) Weißmann/Wagerer, in: Beiträge zur Lehrerfortbildung, Band 10, Bundesministerium für Unterricht und Kunst, (Hrsg.) Wien 1976.

²⁸⁷) Weißmann/Wagerer a. a. O., S. 13 ff.

²⁸⁸) Die Untersuchung wurde an vier katholischen Privatschulen in Wien durchgeführt, wobei sie sich auf die Unterstufe konzentrierte, insgesamt wurden 356 Mädchen getestet, ebenso wurde bei den Eltern eine Befragung durchgeführt.

Niernerberger G., Dissertation, Psychologisches Institut der Universität Wien, Abteilung für Kinder- und Jugendpsychologie, Wien 1978.

schülern(innen) wurde 1960 das Institut für Heimerziehung in Baden gegründet²⁸⁹). Als seine drei wesentlichen Aufgaben werden genannt:

- a) Ausbildung von Erziehern,
- b) Durchführung von Forschungsaufgaben auf dem Gebiet der Heimerziehung,
- c) Fortbildung und Nachschulung von Erziehern.“²⁹⁰)

Die Wichtigkeit und Bedeutung des Erziehers für die Jugendlichen hängt auch von der Dauer und Intensität des Aufenthalts jedes einzelnen Zöglings ab. Je nachdem, ob die Schüler Unterkunft und Verpflegung des Internats voll oder nur partiell in Anspruch nehmen, gibt es Voll- oder Halbinternate. Unterschiede gibt es auch hinsichtlich ihrer Beziehung zur Schule. Es gibt „Internatsschulen“, wie etwa die Bundeserziehungsanstalt, wo nur Schüler einer Schultypen betreut werden, und Internate, wie z. B. die Bundeskonvikte, in denen oft Schüler mehrerer Schultypen betreut werden.

Tabelle 67: Zahl der Schülerheime *) und Zahl der Heimplätze 1976 nach Schultypen

Heime für	Zahl der Heime		Zahl der Heimplätze	
	absolut	in %	absolut	in %
Nur Pflichtschüler	68	15	5 630	13
Pflichtschüler und Schüler an allgemeinbildenden höheren Schulen	25	6	3 311	7
Pflichtschüler und Schüler an berufsbildenden höheren und mittleren Schulen	13 ¹⁾	3	1 355	3
Nur Schüler an allgemeinbildenden höheren Schulen	71 ²⁾	16	8 104 ²⁾	18
Nur Schüler an berufsbildenden höheren Schulen	120 ³⁾	27	9 936 ³⁾	22
Schüler an allgemeinbildenden und berufsbildenden höheren Schulen	31	7	3 589	8
Pflichtschüler, Schüler der allgemeinbildenden höheren, berufsbildenden höheren und mittleren Schulen	41	9	3 753	8
Sonstige ⁵⁾	75 ⁴⁾	17	8 620 ⁴⁾	19
Zusammen	444 ⁶⁾	100	44 298 ⁶⁾	100

*) Sonderauswertung des Österreichischen Heimverzeichnisses 1976 des Jugendamtes der Stadt Wien durch das Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (Schüler- und Studentenheime).

Die Statistik umfaßt Schülerheime und -internate für Schüler der Pflichtschulen und weiterführenden Schulen ohne reine Lehrlingsheime (Berufsschulheime), ohne Kinderdörfer und Heime für behinderte (körperbehinderte und geistig behinderte) Kinder und Fürsorgefälle, ohne Bundeserziehungsanstalt und Bundesinternate, inklusive Schülerheime, die auch Externisten aufnehmen.

¹⁾ Inklusive 1 Heim ohne Angabe der Zahl der Heimplätze.

²⁾ Inklusive 4 Heime ohne Angabe der Zahl der Heimplätze.

³⁾ Inklusive 1 Heim ohne Angabe der Zahl der Heimplätze.

⁴⁾ Inklusive 1 Heim ohne Angabe der Zahl der Heimplätze.

⁵⁾ Sonstige: Heime, die außer Pflichtschülern, Schülern an allgemeinbildenden höheren, berufsbildenden höheren und mittleren Schulen auch noch Lehrlinge und Studenten aufnehmen.

⁶⁾ Inklusive 7 Heime ohne Angabe der Zahl der Heimplätze.

Quelle: Österreichisches Heimverzeichnis 1976, Statistische Auswertung des Jugendamtes der Stadt Wien.

²⁸⁹) 1970 wurde auch in Wien ein Institut für Heimerziehung gegründet.

²⁹⁰) Weißmann/Wagerer, in: Beiträge zur Lehrerfortbildung, Band 10, Bundesministerium für Unterricht und Kunst, (Hrsg.) Wien 1976, S. 9.

Das Österreichische Statistische Zentralamt führt gegenwärtig eine Erhebung durch, in der Schülerheime und Internate erfaßt werden, deren Ergebnisse aber erst 1979 vorliegen werden. Nach den Ergebnissen einer statistischen Auswertung des Heimverzeichnisses 1976 des Jugendamtes der Stadt Wien ²⁹¹⁾ gab es 1976 rund 450 Anstalten, die Pflichtschüler und Schüler weiterführender Schulen aufnehmen mit mehr als 45 000 Heimplätzen ²⁹²⁾. 68 Heime nehmen nur Pflichtschüler, 71 nur Schüler der allgemeinbildenden höheren Schulen und 120 nur Schüler der berufsbildenden Schulen auf. 185 Heime nehmen Schüler verschiedener Schultypen auf, von diesen 75 auch Studenten und Lehrlinge. Die Zahl der reinen Schülerheime liegt daher bei 370 mit insgesamt 36 000 Heimplätzen.

Im Vergleich zu familienergänzenden Einrichtungen für Vorschulkinder dominieren nicht-öffentliche Erhalter bzw. Trägerorganisationen. 19% der Heime werden von Gebietskörperschaften erhalten, 3% von Kammern und Interessenvertretungen. Mehr als die Hälfte der Heime werden von kirchlichen Organisationen geführt.

Tabelle 68: Zahl der Heime nach Heimerhalter, 1976

	absolut	in %
Gebietskörperschaften	85	19
Kammern und Interessenvertretungen	14	3
Ordensgemeinschaften, kirchliche Organisationen und kirchennahe Vereine	240	54
Privatpersonen	13	3
Stiftungen und Vereine	92	21

Quelle: Sonderauswertung des Österreichischen Heimverzeichnisses 1976 des Jugendamtes der Stadt Wien durch das Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (Schüler- und Studentenheime).

²⁹¹⁾ Das Heimverzeichnis erfaßt nicht alle Heime.

²⁹²⁾ Nicht bei allen Heimen war die Zahl der Heimplätze eruiert. Die Zahl der Heimplätze ist daher höher anzusetzen als in der Statistik ausgewiesen.

Die Bundeserziehungsanstalten, Bundesinternate und Bundeskonvikte

Die Bundeserziehungsanstalten gingen aus den Offiziers-töchterinstituten und Kadettenschulen hervor. Im November 1919 wurden sie in „Staatserziehungsanstalten“ und später in „Bundenserziehungsanstalten“ umgewandelt und 1962 vom Schulgesetz übernommen.

„Die Höheren Internatsschulen des Bundes (Bundenserziehungsanstalten) sind mit einem Internat organisch verbundene allgemeinbildende höhere Schulen. Sie sehen ihre Hauptaufgabe darin, namentlich jene Kinder, denen die Eltern ein höheres Studium ohne Internat nicht oder kaum ermöglichen konnten, zur Hochschulreife zu führen und ihnen darüber hinaus eine vertiefte und ihre besondere Begabung berücksichtigende Allgemeinbildung zu vermitteln. Die Höheren Internatsschulen des Bundes Graz-Liebenau, Saalfelden und Wien werden nach dem Lehrplan des Neusprachlichen Gymnasiums, Saalfelden und Wien auch mit Sonderformen, die Höhere Internatsschule des Bundes Schloß Traunsee nach jenem des Wirtschaftskundlichen Realgymnasiums für Mädchen geführt.“ ²⁹³⁾

Neben dem Lehrplan bieten diese Internate „Freie Arbeitsgemeinschaften“, Sport, Lehrausgänge, Ausflüge, Reisen, Lektüre, Hausmusik, Erlernen eines Musikinstrumentes und andere Freizeitgestaltungsmöglichkeiten. „Im Sinne der Erziehung der Jugend zum gegenseitigen Verstehen der Völker und im Interesse des Fremdsprachenunterrichts ist geplant, jede Klasse im Rahmen des Schüleraustausches mit Frankreich und England das Ausland erleben zu lassen.“ ²⁹⁴⁾

Grundvoraussetzung für die Aufnahme in die erste Klasse ist die Eignung für den Besuch des Ersten Klassenzuges der Hauptschule (bzw. Aufnahmeprüfung). Besondere Berücksichtigung bei der Vergabe der Heimplätze finden jene Schüler, bei denen bei sonst gleichen Voraussetzungen geographische, familiäre, soziale und wirtschaftliche Gründe gegeben sind.

²⁹³⁾ Merkblatt für die Aufnahme im Schuljahr 1978/79.

²⁹⁴⁾ Merkblatt a. a. O.

Tabelle 69: Zahl der Schülerheime nach Bundesländern und Heimträgern, 1978

Heimträger und Heimerhalter	Bundesland									Österreich gesamt
	Wien	Nieder-österreich	Burgenland	Ober-österreich	Salzburg	Steiermark	Kärnten	Tirol	Vorarlberg	
Gebietskörperschaften	4	27	2	14	3	17	8	9	1	85
Kammern und Interessenvertretungen	1	0	4	0	2	2	2	3	0	14
Ordensgemeinschaften und kirchliche Organisationen und Vereine	31	33	8	46	19	28	30	35	10	240
Privatpersonen	2	3	0	4	1	0	1	2	0	13
Sonstige Stiftungen und Vereine	14	13	2	18	5	13	10	13	4	92
Zusammen	52	76	16	82	30	60	51	62	15	444

Quelle: Sonderauswertung des Österreichischen Heimverzeichnisses 1976 des Jugendamtes der Stadt Wien durch das Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (Schüler- und Studentenheime).

Tabelle 70: Höhere Internatsschulen des Bundes sowie Bundeskonvikte, 1970/71–1977/78, Anzahl der Anstalten sowie der Zöglinge

		1970/71	1977/78
Bundesperziehungsanstalten (Höhere Internatsschulen des Bundes)	Heime	4	4
	Zöglinge	1 470	1 814
Bundeskonvikte	Heime	16	14
	Zöglinge	2 573	2 320

Quelle: Arbeitsberichte 1970 und 1977 des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst.

Mitte der dreißiger Jahre, zur Zeit der Gründung der Bundeskonvikte „aus der damaligen Notsituation heraus, talentierten Schülern, deren Familiensituation einen Internatsaufenthalt erforderlich machte, ein Heim für den Besuch einer höheren Schule zu bieten“²⁹⁵), zählte man 5 mit der Kapazität von insgesamt 409 Plätzen für ausschließlich männliche Zöglinge. 1964 gab es inzwischen 18 Bundeskonvikte. Ihrer Bestimmung nach zählen zirka zwei Drittel der Bundeskonvikte zum Bereich der allgemeinbildenden höheren Schulen, 4 sind für Schüler der höheren technischen und gewerblichen Anstalten sowie der Handelsakademien vorgesehen. 3 zählen zum Bereich der Lehrerbildung. Diese Abgrenzungen sind allerdings nicht allzu streng, denn die meisten Konvikte beherbergen Zöglinge aus mehreren Schulbereichen.

5.2.2 Lehrlingsheime

Lehrlingsheime nehmen als familienergänzende Institution einen weiten Bereich der Heime für Jugendliche ein. Sie sind vor allem für Lehrlinge gedacht, die während ihrer Berufsausbildung nicht am Wohnort der Eltern leben können, da die Entfernung vom Arbeitsplatz bzw. Schulort für die tägliche Fahrt zu weit ist. Lehrlinge, die nur einmal jährlich für die Dauer von sieben bis acht Wochen in die Berufsschule einberufen werden (seminaristischer Berufsschulbesuch) und nicht, wie sonst, einmal wöchentlich neben vier Arbeitstagen die Berufsschule besuchen, wohnen während dieser Zeit im meist der Berufsschule angeschlossenen Berufsschul-Internat.

Der typische Lehrling, der heute in einem Lehrlingsheim wohnt, sieht dieses nur als Hilfe für den Fall an, daß er innerhalb des Familienverbandes (aus geographischen oder sozialen Gründen) keine günstige Wohnmöglichkeit findet. Diese Meinung haben auch die bei den Familien wohnenden Lehrlinge. Die meisten Lehrlingsheim-Bewohner fahren jedes Wochenende nach Hause. Die wichtigsten Heimträger sind neben Bundesbetrieben (Post, ÖBB) die Gemeinden, die Österreichische Jungarbeiterbewegung, das Kolpingwerk und der Gewerkschaftsbund sowie die Interessenvertretungen der Arbeitgeber und -nehmer (Handelskammer und Arbeiterkammer).

Die innere Organisation der Heime reicht von einer familienartigen Betreuung (meist für weibliche Lehrlinge) bis zu Großheimen für 300 Lehrlinge, die hotelartig

²⁹⁵ Bundesminister Sinowatz in: 30 Jahre Bundeskonvikte. Festschrift anlässlich des 30jährigen Bestehens der österreichischen Bundeskonvikte. Wien o. J.

geführt werden. Koedukativ geführte Heime sind selten und begegnen immer noch verschiedenen Widerständen. Von seiten einiger Heimträger wird eine stärkere Integration von Schüler- und Lehrlingsheimen gewünscht und auch gefördert (vgl. Tabellenanhang). Trotz der zeitlich kurzen Dauer des Aufenthaltes der Lehrlinge in den Heimen (sie kommen erst nach der Arbeit ins Heim und sind am Wochenende bei der Familie) verstärken die Heimträger ihr Freizeitangebot für die Bewohner.

Die Sonderposition der Lehrlinge im Gegensatz zu den Schülern erklärt sich daraus, daß sie nach dem Gesetz als Jugendliche verschiedenen Einschränkungen unterworfen sind; dadurch daß sie durch ihre Ausbildung am Arbeitsplatz in die Arbeitswelt integriert sind, wünschen sie aber vielfach eine selbständigere Lebensführung.²⁹⁶)

Nach der Statistik des Österreichischen Statistischen Zentralamtes für das Schuljahr 1977/78 gab es 80 Schülerheime für Berufsschüler mit 18 639 Heimplätzen. Diese Heime nehmen sowohl Lehrlinge, die am ganzjährigen Unterricht, als auch solche, die am lehrgangsmäßigen Unterricht teilnehmen, auf. Beim überwiegenden Teil dieser Heime handelt es sich allerdings um Berufsschulinternate für Teilnehmer am lehrgangsmäßigen Unterricht. Es ist zu vermuten, daß nicht alle Lehrlingsheime in dieser Statistik erfaßt sind, da ein Verzeichnis der Lehrlingsheime des Bundesministeriums für soziale Verwaltung²⁹⁷) mit Stand 1975 108 Lehrlingsheime ausweist.

Tabelle 71: Schülerheime für Lehrlinge 1977/78

Bundesland	Heime insgesamt	davon gesetzlicher		Zahl der Plätze für Lehrlinge
		Schul-erhalter	Kammer, Verein usw.	
Burgenland	3	2	1	568
Kärnten	5	2	3	358
Niederösterreich	22	10	12	6 618
Oberösterreich	13	10	3	2 948
Salzburg	6	1	5	1 106
Steiermark	20	3	17	5 613
Tirol	8	4	4	1 013
Vorarlberg	1	1	–	75
Wien	2	–	2	340
Insgesamt	80	33	47	18 639

Quelle: Österreichisches Statistisches Zentralamt, Die berufsbildenden Pflichtschulen 1977/78.

5.2.3 Studentenheime

Durch die Konzentration der Universitäten, Hochschulen und Akademien auf nur wenige Städte in Österreich ergibt sich für Jugendliche, die nicht in diesen Städten wohnen, die Notwendigkeit, Studentenheime in Anspruch zu nehmen. Nach den Ergebnissen verschiedener Untersu-

²⁹⁶) Ergebnisse einer in Arbeit befindlichen wissenschaftlichen Studie, Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung, Wohnen junger Arbeiter, in der Lehrlinge sowohl als Familienwohner als auch als Heimwohner befragt werden.

²⁹⁷) Verzeichnis der Lehrlingsheime in Österreich, Stand 1. Jänner 1975, Bundesministerium für soziale Verwaltung, (Hrsg.) Sektion III.

chungen²⁹⁸) wohnen 35–37% der Studenten bei den Eltern, 16% in einem Studentenheim, 21% in Untermiete und 22–23% in Hauptmiete; d. h. jeder dritte Student wohnt zuhause bei seinen Eltern, in Wien – dem wichtigsten Hochschulstandort – steigt diese Zahl auf 40%. 9% der Studenten wohnen während des Studiums außerhalb ihres Studienortes, wobei die durchschnittliche Entfernung vom Studienort 30 km beträgt²⁹⁹).

Kein Studentenheim steht unter Bundesverwaltung. Die Heime wurden von öffentlichen Körperschaften (ausgenommen Bund) und privaten Vereinen, Stiftungen usw. errichtet und erhalten. Ein großer Teil der Heime – meist Großheime – werden von vier Organisationen (oft in Zusammenhang mit Heimbewohnern, manchmal auch in Selbstverwaltung) verwaltet: Österreichische Studentenförderungstiftung, Verein Wirtschaftshilfe für Arbeiterstudenten, Katholische Hochschulgemeinde, Studentenunterstützungsverein Akademikerhilfe³⁰⁰).

Das Studentenheim hat für die Bewohner provisorischen Wohncharakter, da es nur eine Übergangslösung darstellt, ist aber vom Erhalter her auf längere Dauer konzipiert, sodaß Investitionen in die Ausstattung dem Heimträger zielführend erscheinen. Es gibt reine Studentenheime, aber auch Heime, wo Studenten mit Schülern verschiedener Schulen bzw. Lehrlingen (siehe Abschnitt Schülerheime und Internate) zusammenwohnen, Heime nur für Burschen bzw. Mädchen, aber auch gemischte. Manche Heime ist eine Mensa angeschlossen, in den meisten gibt es Kochmöglichkeiten. Die Studenten sind in Ein-, Zwei- und Mehrbettzimmern untergebracht, wobei Heimbewohner, die jünger als 23 Jahre sind, zu 70% in Doppelzimmern leben, 58% der älteren in Einbettzimmern wohnen ³⁰¹⁾. Während diejenigen Heime, in denen Doppelzimmer überwiegen, sich auf alle Heimgrößenklassen und Trägerorganisationen ziemlich gleichmäßig verteilen und auch bezüglich des Errichtungsdatums keine besondere Häufung festzustellen ist, entsprechen diejenigen Heime, in denen Einzelzimmer überwiegen, dem Typus des Appartementhauses. Dieser Trend zu Einbettzimmern entspricht zwar im wesentlichen den Wünschen der Studentenheimbewohner, ist aber auch von den Studentenheimträgern im Hinblick auf die günstige Rentabilität der Einbettzimmer in der Sommervermietung ³⁰²⁾ beabsichtigt. Die durchschnittliche Größe der Einbettzimmer beträgt 10,2 m², der Zweibettzimmer 17,1 m² ³⁰³⁾.

Die erzieherische Funktion fällt bei Studentenheimen heute weitgehend weg, sie haben den Charakter von Schlaf- und Lernstätten.

Eine Statistik des Studienjahres 1974/75 ³⁰⁴⁾ weist 102 Heime mit zirka 12 300 Heimplätzen aus, eine Statistik mit Stand 1976 ³⁰⁵⁾ 132 Heime mit 14 000 Heimplätzen. Beide Statistiken erfassen aber nicht alle Heime und vor allem nicht alle Heimplätze ³⁰⁶⁾, sodaß die Zahl der Heime und Heimplätze wesentlich höher anzusetzen ist. Darüber hinaus wurden seit 1976 zusätzlich neue Heime eröffnet.

Tabelle 72: Zahl der Studentenheimplätze

1970/71	10 330
1974/75	12 285
1976/77	14 005

Quelle: 1970/71 und 1974/75 Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung, Materialien zur sozialen Lage der Studenten in Österreich, Wien 1975, S. 159.
1976/77 Sonderauswertung des Österreichischen Heimverzeichnisses 1976 des Jugendamtes der Stadt Wien durch das Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (Schüler- und Studentenheime).

Tabelle 73: Zahl der Studentenheime und Zahl der
Heimplätze

Es nehmen auf	Zahl der Heime	Zahl der Heimplätze
Nur Studenten an Universitäten (Inländer und Ausländer)	99	9 662 ¹⁾
Studenten an Universitäten und an Pädagogischen Akademien	4	625 ²⁾
Nur Studenten an Pädagogi- schen Akademien	3	261
Studenten und andere	26	3 457
Insgesamt	132	14 005

¹⁾ Bei 15 Heimen keine Angabe über die Zahl der Heimplätze.

²⁾ Bei 1 Heim keine Angabe über die Zahl der Heimplätze.

Quelle: Sonderauswertung des Österreichischen Heimverzeichnis 1976 des Jugendamtes der Stadt Wien durch das Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (Schüler- und Studentenheime).

Über die größte Zahl der Heime und Heimplätze verfügen die Hochschulstandorte Wien, Graz und Innsbruck. Die Zahl der Heime, die Studenten und Studentinnen gleichzeitig aufnehmen, steigt tendenziell ³⁰⁷⁾.

Nach einer Statistik des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung nehmen die Heimpreise zu – zwischen 1970 und 1974 waren Steigerungsraten zwischen 34% und 85% zu verzeichnen. 1974 lagen die durchschnittlichen Preise je nach Ausstattungstyp zwischen 500 S und 1 000 S³⁰⁸). Nach Angaben der Österreichischen Hochschülerschaft betragen die Heimpreise 1978 zwischen 900 S und 1 000 S³⁰⁹).

304) Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung, Materialien zur sozialen Lage der Studenten in Österreich, Wien 1975, S. 154 ff.

305) Sonderauswertung des Österreichischen Heimverzeichnisses 1976 des Jugendamtes der Stadt Wien durch das Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung.

³⁰⁶⁾ In der Statistik des Jahres 1976 sind für 16 Heime keine Angaben über die Zahl der Heimplätze enthalten.

³⁰⁷⁾ Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung, Materialien zur sozialen Lage der Studenten, Wien 1975, S. 158 ff.

308) Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung, Materialien zur sozialen Lage der Studenten in Österreich, Tabellenanhang, A 16.

³⁰⁹⁾ Österreichische Hochschülerschaft, Studium in Österreich, Wien 1978, S. 48.

²⁹⁸) Vgl. dazu Institut für empirische Sozialforschung, Die soziale Lage der Studenten, Berichtsband, Teil 1, Wien 1974, S. 29. Institut für Angewandte Soziologie, Die Wohnsituation österreichischer Studenten, unveröffentlichter Forschungsbericht, Wien 1978.

Nach der Hochschulstatistik von 1972 wurden in bezug auf studentische Wohnformen folgende Daten festgestellt: bei den Eltern wohnend 40%, Studentenheim 16%, Untermiete 20%, Hauptmiete 17%.

²⁹⁹⁾ Institut für empirische Sozialforschung, a. a. O., S. 29.

300) Vgl. Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung, Hochschulbericht 1975, S. 153.

301) Dazu und im folgenden vgl. Institut für Angewandte Soziologie, *Die Wohnsituation österreichischer Studenten*, Forschungsbericht, Wien 1978, S. 41 ff.

³⁰²⁾ In den meisten Studentenheimen müssen die Bewohner während der Sommermonate (Juli, August, September) ausziehen, da die Heime als Hotels verwendet werden.

³⁰³⁾ Institut für Angewandte Soziologie, a. a. O., S. 41.

Angeichts steigender Studentenzahlen wird von der Hochschülerschaft auf den steigenden Bedarf an Studentenheimplätzen hingewiesen. Die Österreichische Hochschülerschaft versucht seit 1978 durch die Gründung eines Vereins, der Altbau-Wohnungen anmietet und (zum Teil renoviert) an Studenten weitergibt, neue Wege der Wohnraumbeschaffung für Studenten zu beschreiten³¹⁰⁾. Das Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung unterstützt mit Subventionen den Bau von Studentenheimen (siehe Abschnitt Ausbildungsförderung).

6 AUSSERFAMILIÄRE NICHTSCHULISCHE ERZIEHUNGSEINFLÜSSE

6.1 Kinder- und Jugendorganisationen

6.1.1 Bedeutung der Kinder- und Jugendorganisationen

Um die Breitenwirkung der Jugendorganisationen zu ermitteln, ist es notwendig, das Ausmaß und die Partizipation der Jugendlichen an den diversen Institutionen zu kennen. Derartige Aussagen können den für diesen Bericht zur Verfügung gestellten Unterlagen nicht umfassend entnommen werden. Berechnungen aufgrund der angegebenen Mitgliederzahlen sind deshalb schwierig, weil die von einer Organisation erfaßten Altersgruppen unterschiedlich und nicht vergleichbar sind. Die nachfolgenden Aussagen beziehen sich daher auf eine im Jahr 1975 im Auftrag des Amtes der Oberösterreichischen Landesregierung durchgeführte Untersuchung, in deren Rahmen mittels Fragebogen 1 050 oberösterreichische Jugendliche im Alter von 15 bis 19 Jahren befragt wurden³¹¹⁾. Übereinstimmend mit anderen Untersuchungen liegt dort der Prozentsatz der Jugendlichen, die am organisierten Freizeitangebot teilnehmen, zwischen 50 und 60%. Dazu ist jedoch festzustellen, daß auch die Mitgliedschaft oder die Beteiligung an Sportvereinen berücksichtigt wurde und in diesen Zahlen miteingeschlossen ist.

Mädchen und Burschen sind in unterschiedlichem Maß organisiert. Während 69% der Burschen an Vereinigungen teilnehmen, ist es nur knapp die Hälfte der Mädchen. Unter anderem fällt bei den nichtorganisierten Mädchen ein höherer Informationsmangel bezüglich Jugendorganisationen auf als bei den Burschen. Dennoch dürfte die Hauptursache für die geringe weibliche Teilnahme an Jugendorganisationen in der Herkunftsfamilie bzw. bei den Eltern zu suchen sein. Abendliches Fortgehen der Mädchen wird von den Eltern wesentlich häufiger verboten als bei Burschen. Hier kristallisiert sich offenbar eine Reihe von Merkmalen heraus, in denen sich die Situation der weiblichen Jugendlichen deutlich von der der männlichen Altersgenossen abhebt: nämlich die Tendenz, von den Mädchen stärkere Zurückgezogenheit bzw. geringere öffentliche Partizipation zu erwarten. Dies schlägt sich

auch in der Teilnahme an Jugendorganisationen und am Engagement innerhalb dieser Organisationen nieder. Die elterlichen Restriktionen gegenüber außerfamiliären Freizeitaktivitäten fallen deutlich stärker aus als bei den Burschen. Dies ist einer der Gründe, warum Mädchen auch als Vereinsmitglieder seltener an den Veranstaltungen teilnehmen als ihre männlichen Altersgenossen.

Aus der folgenden Tabelle ist die niedrigere Teilnahmehäufigkeit der Mädchen ersichtlich. Über 40% der männlichen gegenüber 16% der weiblichen Jugendlichen nehmen mehrmals pro Woche an Vereinsveranstaltungen teil.

Tabelle 74: Teilnahmehäufigkeit der organisierten Jugendlichen an Vereinsveranstaltungen

Häufigkeit der Teilnahme	Mädchen	Burschen
	in %	
Mehrmals pro Woche	16	41
Ein- bis mehrmals pro Monat	65	49
Seltener als einmal pro Monat	19	10
Summe	100	100
	(N = 265)	(N = 367)

Die Wahrscheinlichkeit der Teilnahme eines Jugendlichen an einer Jugendorganisation hängt wohl von seinem Geschlecht und dem Ausmaß elterlicher Teilnahmeverbote ab, nicht aber vom Beruf der Eltern, deren Bildungsniveau, seiner eigenen Ausbildung, seinen Schulnoten, seinem Wohnort usw. Der Entscheidung aber, welcher Organisation er beitrifft, sind viele Weichen vorgelagert: Äußere Merkmale, wie etwa die sozioökonomische Lage der Eltern, die regionale Herkunft, die eigene Schulzugehörigkeit usw. wie auch die innere Struktur der Herkunftsfamilie sind entscheidend für die Teilnahme an der einen oder anderen Organisation.

Vor der Frage, welcher Vereinigung sich ein Jugendlicher anschließt, ist zu klären, warum er sich einer Vereinigung anschließt. Drei Gruppen von Faktoren scheinen hierfür von Bedeutung zu sein:

- der Wunsch, mit Personen ähnlicher Lebenssituation zusammen zu sein, um Abstützung und Bestätigung zu erhalten;
- die Suche nach anerkannten Weltdeutungs- und Orientierungsschemata, die auch auf die eigene Lebenssituation Bezug nehmen;
- die Erwartungen und Sanktionen der Eltern, die nichtorganisierte Freizeitbeschäftigungen außer Haus überwiegend ablehnen, der Teilnahme am organisierten Jugendangebot aber überwiegend positiv gegenüberstehen.

Eine Zuordnung der organisierten Jugendlichen zu verschiedenen Typen von Vereinigungen zeigt, daß die Sportvereine mit 46 Prozent der Organisierten die meisten Jugendlichen für sich gewinnen. Mit knapp einem Viertel der Jugendlichen folgen die konfessionellen Vereinigungen. Die folgende Tabelle zeigt die Verteilung der Jugendlichen auf die verschiedenen Organisationstypen³¹²⁾.

³¹²⁾ Auszugsweise Wiedergabe der zitierten Untersuchung der oberösterreichischen Landesregierung, veröffentlicht in der Zeitung „report“ 7/1976.

³¹⁰⁾ ÖH-Expreß, Nummer 1, 1. Jahrgang, 20. Oktober 1978, S. 5.

³¹¹⁾ „Jugend – Freizeit – Jugendorganisation“, Eine soziologische Untersuchung, durchgeführt im Auftrag des Amtes der öö. LRg. von Brunmayr E., Raos J., Eigl K., Linz 1975. Über die Partizipationsraten von Kindern liegen keine einschlägigen Daten vor, doch dürfen diese etwas niedriger als die der Jugendlichen liegen.

Tabelle 75: Teilnehmeranteil der organisierten Jugendlichen nach Organisationstypen

Bezeichnung der Vereinigung	Anzahl der Probanden in %
konfessionelle Vereinigungen	24,2
politische Vereinigungen	4,4
Sportvereine	46,0
Gewerkschaftsjugend	4,6
Pfadfinder	1,4
Alpenverein, Naturfreunde	7,0
örtliche Vereine (z. B. Feuerwehr)	7,8
Jugendclubs und ähnliche Freizeitvereinigungen	4,6
Summe	100,0 (N = 632)

Die Bedeutung der Freunde und Gleichgesinnten ist für die Teilnahme an der Jugendorganisation fundamental, denn nicht das Organisationsziel und etwaige sachliche Erwägungen bestimmen den Beitritt zu einer Jugendorganisation. Der Jugendliche wird vielmehr von Freunden in die Jugendorganisation eingeführt und nimmt daran teil, um mit Freunden und Gleichgesinnten zusammen zu sein (82,2%). Dieser Aspekt ist in praktisch allen Organisationen etwa gleich hoch bewertet. Es ist sowohl in örtlichen als auch in konfessionellen, sportlichen oder politischen Jugendorganisationen das Hauptmotiv der Teilnahme. Allerdings ist die jeweilige Zielsetzung im Rahmen der Organisation nicht gänzlich bedeutungslos. Sie ist zwar oft nicht der Grund für die Teilnahme, prägt aber gewissermaßen die „Kultur“ der jeweiligen Organisation. Unter Kultur sind dabei die in einer Vereinigung üblichen Lebensformen, die Werthaltungen, Regeln des Zusammenlebens usw. zu verstehen ³¹³).

Die Rolle der Freunde hat auch bei der Werbung für eine Mitgliedschaft in der Jugendorganisation Bedeutung. „Knapp 67% der organisierten Jugendlichen geben an, durch Freunde und Kollegen zur Organisation gestoßen zu sein; 13% nennen die Eltern, schriftliche Werbung und Prospekte führen 3% der Organisierten als Anlaß für die Mitgliedschaft an. Ein zusätzlicher Aspekt ist die Hoffnung mancher Jugendlichen, durch die Teilnahme an einer Vereinigung einen Partner (Freund/Freundin) kennenzulernen. Im Durchschnitt betont ein Viertel der organisierten Jugendlichen die Wichtigkeit dieses Aspektes; diese Hoffnung oder auch die Bereitschaft des Eingeständnisses sinkt jedoch mit steigendem Alter und mit der Höhe der Schulbildung. Während Schüler polytechnischer Jahrgänge zu 40% hoffen, in der Vereinigung einen Partner kennenzulernen, bewerten diesen Aspekt nur 12% der Schüler allgemeinbildender höherer Schulen als wesentlich.

In der vorliegenden Untersuchung wird ein starker persönlicher Kontakt und ein intensives Vertrauensverhältnis zum jeweiligen Führer/Funktionär deutlich. Daraus kann sehr wohl die Bereitschaft des Jugendlichen abgelesen werden, Orientierungen aufzunehmen; jedoch erfolgt die Identifikation mit den jeweiligen Werten und Orientierungsmustern nicht abstrakt durch kognitive Lernprozesse sondern vielmehr über das Vertrauensver-

hältnis, die primären Kontakte zum Führer/Funktionär bzw. zur Gruppe als Ganzes.“ ³¹³)

Wenn man die Herkunft und Soziallage der jugendlichen Mitglieder von Organisationen vergleicht, so hat die Ortsgröße Bedeutung. „Die folgende Tabelle zeigt, daß die konfessionell organisierten Jugendlichen zu einem wesentlich höheren Teil aus kleinen Gemeinden – insbesondere aus Orten unter 2 000 Einwohnern – stammen. Jugendliche aus kleinen Orten sind seltener in politischen Jugendorganisationen anzutreffen.“ ³¹⁴)

Tabelle 76: Ortsgröße des Heimatortes der Mitglieder ausgewählter Jugendorganisationen

Ortsgröße	Mitglieder in %			
	KAJ	KJL	Politische Jugendorganisationen	Gewerkschaftsjugend
bis 2 000	44,7	55,7	28,7	28,6
2 000 bis 10 000	25,0	17,4	32,2	21,5
10 000 bis 50 000	17,8	17,4	24,9	32,1
darüber	12,5	9,5	14,2	17,8
Summe	100,0	100,0	100,0	100,0
N = 239				

Hieraus ergibt sich eindeutig, daß die Jugendlichen aus kleinen Orten eher zu konfessionellen Jugendorganisationen tendieren als zu politischen bzw. gewerkschaftlichen. In kleinen Gemeinden sind nicht-konfessionelle Jugendorganisationen weniger im Bewußtsein der Bevölkerung verankert als konfessionelle. Andererseits ist das religiöse Leben dort noch wesentlich stärker in der Familienstruktur verwurzelt und abgestützt als in den Städten.

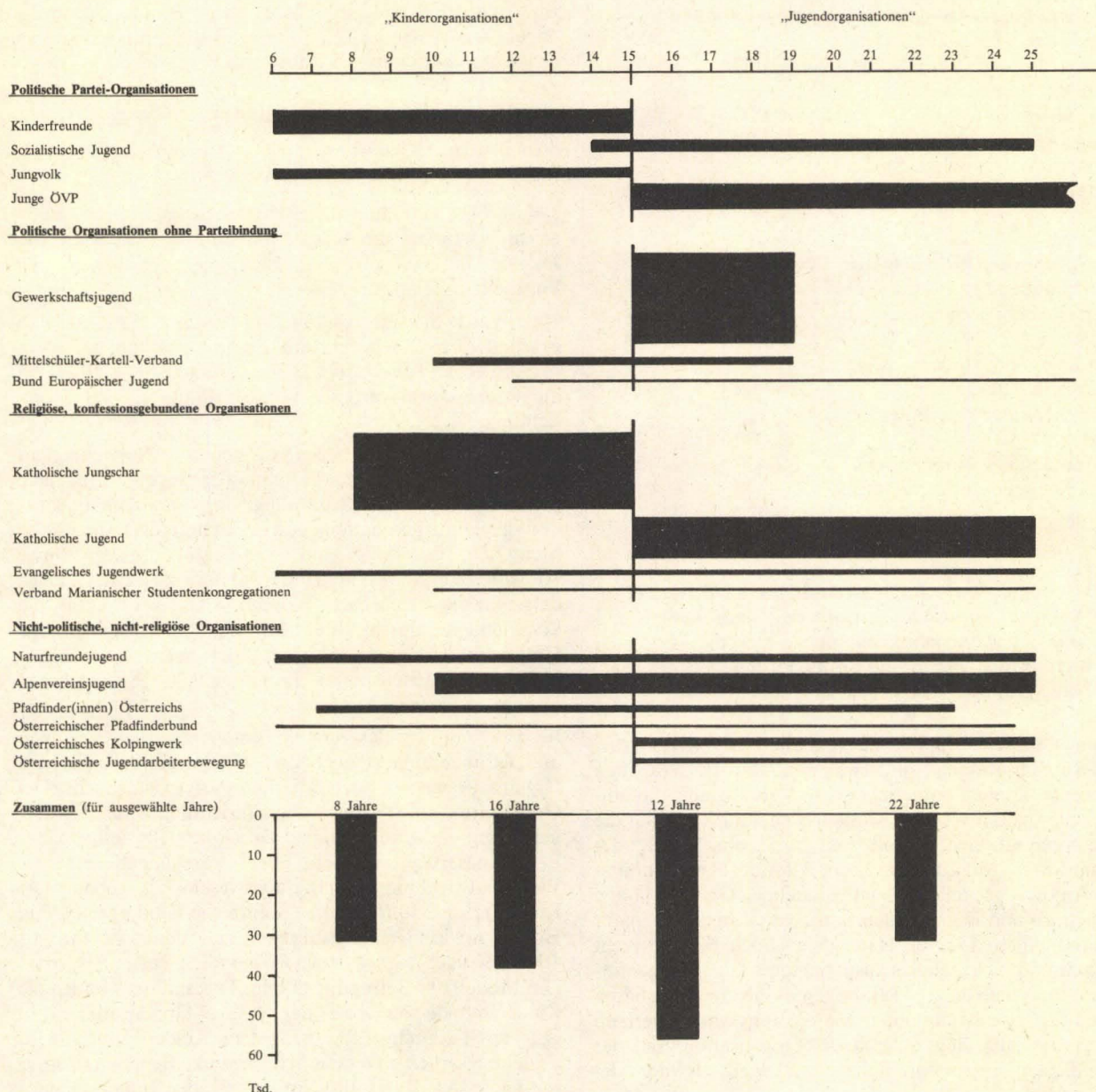
Die Mitglieder der Katholischen Jugend/Land und die der politischen Jugendorganisationen unterscheiden sich sehr deutlich in ihrem Schulbesuch. Berufsschulbesucher und AHS-Schüler sind in der Katholischen Jugend/Land unterrepräsentiert, während Fachschüler und Besucher polytechnischer Jahrgänge dort häufiger anzutreffen sind. Die politischen Jugendorganisationen setzen sich hingegen in erster Linie aus Schülern der allgemeinbildenden höheren Schulen und aus Berufsschülern zusammen. Alle anderen Schultypen sind stark unterrepräsentiert.

Interessant ist die ähnliche schulische Zusammensetzung der Mitglieder der Katholischen Arbeiterjugend und der Gewerkschaftsjugend. In beiden Fällen stellen die Berufsschüler die dominierende Gruppe dar, jedoch bevorzugen jene Jugendlichen, die keine Schule mehr besuchen, eher die Gewerkschaftsjugend. Der Behauptung, „An einer Jugendorganisation würde ich nur teilnehmen, wenn sie sich wirklich politisch einsetzte“, stimmen bei den politischen Jugendorganisationen 21% zu, 68% lehnen dies ab. Das stärkste Ausmaß der Ablehnung politischen Engagements als Aufgabe der Vereinigung ist in den konfessionellen und in den „naturgebundenen“ (Alpenverein, Naturfreunde . . .) Organisationen gegeben. Dort lehnen zwischen 85% und 90% der Jugendlichen politisches Engagement der Jugendorganisation ab.

³¹³) Auszugsweise Wiedergabe der zitierten Untersuchung der oberösterreichischen Landesregierung, veröffentlicht in der Zeitung „report“ 7/1976.

³¹⁴) Auszugsweise Wiedergabe der zitierten Untersuchung der oberösterreichischen Landesregierung, veröffentlicht in der Zeitung „report“ 7/1976.

Graphik 5: Organisationsgrad der Kinder und Jugendlichen (Die Fläche der Stäbe ist proportional zur Mitgliederzahl)



kreativen Freizeitgestaltung. Mit ihren Freizeitangeboten erreichen sie jährlich – nach eigenen Berichten – mehr als 600 000 Kinder. In Ferienheimen finden jährlich etwa 25 000 Kinder Urlaub in der Gemeinschaft und gute Erholung.

Als selbstverwaltete Kindergruppen bestehen die „Roten Falken“. Sie sind die einzigen Gruppen, die nicht von Erwachsenen, Erziehern oder Pädagogen geleitet und betreut werden.

Die Österreichischen Kinderfreunde weisen per 1977 einen Mitgliederstand von 294 000 Personen, 7 300 Funktionären und Mitarbeitern aus.

Sozialistische Jugend Österreichs

Die Sozialistische Jugend Österreichs (SJÖ) ist eine politische Jugendorganisation, deren historische Gründung in das Jahr 1894 als „Verein Jugendlicher Arbeiter“ fällt. Nach einem Verbot in den Jahren 1934–1945 erfolgte nach dem Zweiten Weltkrieg die Wiedergründung. Im Rahmen ihrer Aufgabenstellung vertritt die SJÖ die „politischen und wirtschaftlichen Forderungen der gesamten arbeitenden und studierenden Jugend“³²⁴). Die SJÖ ist eine Nachwuchsorganisation der Sozialistischen Partei Österreichs und vermittelt ihren Mitgliedern „weltanschauliche, kulturelle und politische Bildung“³²⁴).

³²⁴) Broschüre des Österreichischen Bundesjugendringes.

	Mitgliederzahl (nur Kinder/ Jugendliche)	Organisierte Alters- gruppen
Religiöse, konfessionsgebundene Organisationen		
Katholische Jungschar Österreichs	130 000	8–15
Arbeitsgemeinschaft Katholischer Jugend	100 000	15–25
Evangelisches Jugendwerk	22 000	6–25
Verband Marianischer Studentenkongregationen (katholisch)	5 000	10–25
Nicht-politische, nicht-religiöse Organisationen		
Naturfreundejugend Österreichs	35 000	6–25
Österreichische Alpenvereinsjugend	70 000	10–25
Pfadfinder und Pfadfinderinnen Österreichs (PPÖ)	25 000	7–23
Österreichischer Pfadfinderbund (ÖPB)	3 000	6–25
Österreichisches Kolpingwerk	20 000	15–25
Österreichische Jungarbeiterbewegung	10 000	15–25

In der folgenden Graphik sind diese Werte etwas übersichtlicher dargestellt, um die Mitgliederzahlen nach der Zahl der Altersjahre, aus denen sich die Mitglieder rekrutieren, relativieren und Größenordnungen innerhalb von Altersgruppen abschätzen zu können.

Wie aus dieser Graphik zu erkennen ist, werden die Kinderorganisationen zu etwa zwei Drittel von den religiösen, konfessionsgebundenen Vereinigungen dominiert, allen voran von der Katholischen Jungschar; auf die Parteioorganisationen entfällt nur rund ein Viertel der Organisierten. Mit zunehmendem Alter der Kinder nimmt der Anteil der religiös/konfessionellen Organisationen deutlich ab und liegt bei den Sechzehnjährigen nur mehr bei etwa einem Fünftel, etwa gleich hoch wie die nicht politisch und nicht religiös ausgerichteten Jugendorganisationen. Innerhalb der 16–19jährigen ist die Gewerkschaftsjugend fast ebenso dominant wie die Jungschar innerhalb der Kinder, allerdings scheint der Organisationsgrad der Jugendlichen insgesamt höher zu liegen als der der Kinder³²¹⁾.

Der Organisationsgrad dürfte jedoch nicht nur, wie hier dargestellt, nach Altersgruppen, sondern auch nach Geschlecht und sozialer Stellung der Kinder/Jugendlichen sehr stark differieren. Von wenigen Einzelversuchen

³²¹⁾ Wenn man die Mitgliederzahlen ernst nimmt und das Phänomen der Doppelmithgliedschaften außer acht läßt, so würden diese groben Schätzungen bedeuten, daß rund ein Viertel der 6 bis 10jährigen, ein knappes Drittel der 10 bis 14jährigen und etwa die Hälfte der 16 bis 19jährigen einer der oben angeführten Organisationen angehört. Gemessen an der bereits referierten oberösterreichischen Untersuchung, die den Organisierten-Anteil mit etwas über 50% ausweist, wovon wir mit obiger Aufstellung allerdings nur rund die Hälfte erfassen dürften, stellen die von uns errechneten Werte eine Überschätzung dar, die Summe aller von Organisationen des ÖBJR erfaßten Jugendlichen dürfte nicht mehr als etwa ein Viertel der Alterskohorte unter den 16 bis 19jährigen betragen.

abgesehen³²²⁾ liegt jedoch dazu praktisch kein Material vor – die Organisationen selbst scheinen die soziale Struktur ihrer Mitglieder kaum zu erfassen.

Im folgenden sei für jede dem Bundesjugendring angehörende Kinder-/Jugendorganisation ihr Programm sowie ihr Aktivitätsspektrum kurz beschrieben.

(1) Politische Partei-Organisationen

Sozialistische Kinderbewegung – Kinderfreunde Österreichs

„Als größte Familien- und Erziehungsorganisation Österreichs vertreten die Kinderfreunde die Interessen der Familie in politischen, sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen Belangen.“³²³⁾

1908 wurde die Organisation von Anton Afritsch in Graz gegründet, 1923 erfolgte ein Zusammenschluß mit dem sozialistischen Schulverein „Freie Schule“, 1934–1945 war die Organisation verboten, 1945 erfolgte die Wiedererrichtung.

„Die Kinderfreunde bekennen sich zur Notwendigkeit zielgerichteter politischer Erziehung der Jugend: Eine neue gerechtere Gesellschaftsordnung, die sozialistische, kann nur geplant, geschaffen und erkämpft werden durch Menschen, die fähig sind, diese große geschichtliche Aufgabe zu erkennen, und bereit sind, sie zu erfüllen. Es ist daher für die sozialistische Bewegung lebensnotwendig, die kommenden Geschlechter für eine menschenwürdige Umgestaltung der Gesellschaft vorzubereiten, zu erziehen.“ (In: „Eisenstädter Programm“ – „Sozialistische Erziehung“, 1960, S. 16.)

In den neun Landesgruppen bestehen 520 Ortsgruppen und darüber hinaus sogenannte Kinderreferenten in den Organisationen der Sozialistischen Partei Österreichs. Die Organisation führt selbständig Einrichtungen der Kinderbetreuung und Elternbildung. Durch Modelle zeitgemäßer Erziehungsarbeit versucht sie, Anregungen für die Weiterentwicklung des Bildungswesens zu geben. Die Kinderfreunde führen ferner zahlreiche Kindergärten und Horte sowie Neigungsgruppen, in denen mehr als 40 000 Kinder täglich bzw. wöchentlich betreut werden. Das Modell der Betreuung durch „Tagesmütter“ haben die Kinderfreunde als eine der ersten Organisationen in Österreich durchgeführt. In den Kinderdörfern wird Erziehungsarbeit mit dem Schwerpunkt Begabungsförderung geleistet. Rund 300 Kinder aus allen Bundesländern werden in diesen Dörfern betreut. In mehreren Bundesländern haben die Kinderfreunde ständige Elternberatungsstellen eingerichtet. Dazu kommen Schulungskurse und Seminare für Eltern, wie Elternrunden, Familienklubs und Bildungsveranstaltungen für den Mitarbeiterkreis in den Ortsgruppen. Fast 25 000 Menschen werden durch diese Einrichtungen jährlich bildungsmäßig gefördert.

Die Österreichischen Kinderfreunde entwickeln und fördern seit vielen Jahren Einrichtungen zur aktiven und

³²²⁾ Vgl. z. B. die Darstellung von I. Mörtz im Sozialbericht über Ungleichheit (1978, Bd. 2, S. 32 f.), der für die Jugendorganisationen der Katholischen Kirche nachweisen kann, daß sie von allen Jugendlichen im Bereich der Land- und Forstwirtschaft fast 40% erfassen, von den jugendlichen Arbeitern und Lehrlingen jedoch nur etwa 5%, von den höheren Schülern etwa 10%.

³²³⁾ „99 Forderungen an uns alle“, Broschüre der österreichischen Kinderfreunde, Vorschläge für ein kinderfreundliches Österreich.

Alpenvereins- und die Naturfreundejugend gelten.) Andere Organisationen bezeichnen Mitglieder der Gesamtorganisation, sofern sie sich innerhalb bestimmter Altersgrenzen befinden, als Mitglieder der Jugendorganisation, ebenfalls unabhängig vom Aktivitätsniveau (so z. B. die Gewerkschaftsjugend). Andere Organisationen wiederum machen die Beitrittserklärung zum Mitgliedskriterium (so etwa die Katholische Jungschar, die Pfadfinder oder der Mittelschüler-Kartell-Verband). Auch im Wirkungsgrad der Organisation über die „Mitglieder“ hinaus bestehen große Differenzen: Manche Organisationen halten regelmäßig Veranstaltungen ab, bei denen sie Kinder oder Jugendliche weit über ihre Mitgliedergrößen hinaus involvieren (das größte Beispiel dieser Art sind die Kinderfreunde, die mit ihren „offenen“ Veranstaltungen ein Vielfaches ihrer Mitglieder ansprechen, aber auch das Kolpingwerk oder die Österreichische Jungarbeiterbewegung).

Eine weitere Schwierigkeit resultiert daraus, daß über die genaueren Aktivitäten der Organisationen nur wenig bekannt ist. Ob etwa mit den Kindern/Jugendlichen wöchentliche Heimabende veranstaltet werden (und welcher Anteil der Mitglieder daran partizipiert), von welcher Reichweite möglicherweise veranstaltete Ferien- oder Sportaktionen bzw. Schulungsveranstaltungen sind, läßt sich über die Organisationen hinweg nur außerordentlich schwer vergleichen. Einigermaßen zuverlässig ist lediglich festzustellen, welche Altersgruppen organisiert sind (obwohl auch hier die Proportionen zwischen verschiedenen Unterteilungen unbekannt sind) und ob Kinder/Jugendliche beiderlei Geschlechts aufgenommen werden (nicht jedoch die Geschlechterproportionen). Auch die sozialen Zielgruppen der einzelnen Organisationen (Pflichtschüler, Lehrlinge, höhere Schüler, junge Arbeiter oder Bauern) sind nicht systematisch festzustellen.

Eine der Ursachen für die unklare Situation in diesem Bereich mag in der Geschichte der meisten Kinder- und Jugendorganisationen seit dem Zweiten Weltkrieg liegen: Die Nachkriegszeit war durch eine extensive Gründungs- und Neugründungstätigkeit ³¹⁹⁾ von Kinder- und Jugendorganisationen gekennzeichnet, deren Mitgliederzahlen und Aktivitäten auch allgemein rasch expandierten. Mit dem Entstehen einer distinkten (und auch im Bereich der Konsumgüter, von Musik über Kleider bis zu Fahrzeugen, klar abgrenzbaren) Jugendkultur in den späten Fünfzigerjahren wurde die Expansion der „organisierten Jugendarbeit“ stark eingebremst; seither gibt es eher eine rückläufige Tendenz ³²⁰⁾. Da jedoch alle Mutter- bzw. Stammorganisationen von der Wichtigkeit erfolgreicher organisierter Jugendarbeit überzeugt sind, werden solche Veränderungen nur sehr ungern zur Kenntnis genommen und nur in seltenen Fällen datenmäßig präzise dokumentiert.

³¹⁹⁾ Die Kinder- und Jugendorganisationen, die bereits in der Ersten Republik bestanden hatten, waren in der Regel zwischen 1934 bzw. 1938 und 1945 verboten und wurden in dieser Zeit aufgelöst.
³²⁰⁾ Es bedürfte eingehender Studien, um dies im einzelnen empirisch nachzuweisen; auch ist zu berücksichtigen, daß die Schüler- und Studentenbewegungen in der zweiten Hälfte der sechziger Jahre in manchen Organisationen einen – allerdings vorübergehenden – Boom auslöste.

Ebenfalls Schwierigkeiten bereitet eine sinnvolle Gruppierung der Kinder- und Jugendorganisationen nach ihren Zielen, Tätigkeitsschwerpunkten und politischen und konfessionellen Affiliationen. Historisch sind zwei wesentliche Dimensionen auszumachen, die noch heute das Spektrum der Organisationen prägen: die eine Dimension ist eine konfessionelle, allerdings mit mehreren Polen katholisch, evangelisch, religiös, aber konfessionell ungebunden, die zweite Dimension ist eine politische und ebenfalls mehrpolig, wobei jedoch die beiden quantitativ entscheidenden Pole durch die Nähe zu den beiden Großparteien ÖVP und SPÖ konstituiert werden. Aus der Geschichte ergibt sich, daß diese beiden Dimensionen in komplexer Weise verknüpft sind, wobei diese Verknüpfungen auch weiterhin historischen Veränderungen unterliegen, sodaß klare Zuordnungen in manchen Fällen schwerfallen.

Im Bewußtsein all dieser Probleme kann man nun versuchen, die vorhandenen Organisationen in einer groben Übersicht nach ihren Zielen und Größenverhältnissen zu ordnen. Gemäß den Organisationszielen sind vier Gruppen zu unterscheiden:

- (1) Politische Partei-Organisationen sind solche, die explizit politische Sozialisationsziele bei ihren Mitgliedern verfolgen und einer politischen Partei zugehören;
- (2) Politische Organisationen ohne Parteibindung sind solche, die zwar explizit politische Sozialisationsziele verfolgen, aber nicht an eine Partei gebunden sind;
- (3) Konfessionelle Organisationen mit religiöser Zielsetzung sind solche, die explizit religiöse Sozialisationsziele verfolgen und an eine Konfession gebunden sind, und schließlich
- (4) Nicht-politische, nicht-religiöse Organisationen, das heißt solche, bei denen weder die politische noch die religiöse Sozialisation ihrer Mitglieder explizit zu den (Haupt-)Zielen gehört, auch dann, wenn die Organisation in einem Naheverhältnis zu einer Partei oder Konfession steht.

Tabelle 78: Mitgliederzahlen und Zielgruppen (altersspezifisch) der dem Bundesjugendring angehörenden Kinder- und Jugendorganisationen (nach mündlicher Auskunft des Bundesjugendringes) ¹⁾

	Mitgliederzahl (nur Kinder/ Jugendliche)	Organisierte Alters- gruppen
Politische Partei-Organisationen		
Kinderfreunde Österreichs (SPÖ)	50 000	6–15
Sozialistische Jugend Österreichs (SPÖ)	30 000	14–25
Österreichisches Jungvolk (ÖVP)	20 000	6–15
Junge ÖVP	92 000	15–30
Politische Organisationen ohne Parteibindung		
Österreichische Gewerkschaftsjugend	90 000	15–19
Mittelschüler-Kartell-Verband	15 000	10–19
	(nur männlich)	
Bund Europäischer Jugend	4 000	12–30

¹⁾ Diese Angaben stimmen nicht immer mit den Selbstangaben der einzelnen Organisationen auf den folgenden Seiten überein.

Der Wunsch nach politischer Stellungnahme ist, wie die folgende Tabelle zeigt, allgemein wesentlich höher ³¹⁵⁾.

Tabelle 77: Erwünschtheit politischer Stellungnahme

Politische Stellungnahme in der Jugendorganisation	Bezeichnung der konfessionellen Jugendorganisation	Vereinigung politische in %	insgesamt (alle Jugendlichen)
wichtig	36,9	59,0	35,8
teils-teils	34,2	23,2	31,3
unwichtig	28,9	17,8	32,9
Summe	100,0	100,0	100,0
N = 632			

6.1.2 Die Kinder- und Jugendorganisationen im Rahmen des Österreichischen Bundesjugendringes

Im Jahr 1953 wurde die erste konstituierende Vollversammlung des Österreichischen Bundesjugendringes (ÖBJR) abgehalten. Damit wurde eine Dachorganisation von demokratischen Jugendorganisationen gegründet, die in den 25 Jahren ihres Bestehens zu einem bedeutenden jugendpolitischen Faktor geworden ist ³¹⁶⁾.

„Auf innenpolitischer Ebene nimmt der ÖBJR durch seine Organe ständig an der Diskussion über Fragen und Probleme der Jugend in Österreich Anteil, beteiligt sich an der Begutachtung sämtlicher Gesetzesvorlagen, von denen junge Menschen in irgendeiner Weise betroffen werden und formuliert Forderungen im Interesse der österreichischen Jugend. Zur ständigen Beratung verschiedener Aufgaben stehen Komitees bereit, die sich eingehend mit den Problemen beschäftigen und dem Präsidium in diesen Fragen beratend zur Seite stehen. Die Komitees erarbeiten gegebenenfalls auch Stellungnahmen zu aktuellen Tagesfragen.“ ³¹⁷⁾

Innerhalb des ÖBJR besteht ein Schulkomitee, ein Sozialkomitee, ein Bundesheerkomitee, ein Entwicklungspolitisches Komitee und ein Komitee für wirtschaftliche Fragen.

Eine Überprüfung der 17 Mitgliedsorganisationen im Jahr 1976 ergab, daß in den etwa 18 000 Gruppen zirka 720 000 Kinder und Jugendliche erfaßt werden. Die Betreuung der Jugendlichen erfolgt in den meisten Fällen als Freizeit-Jugendgruppen, durch rund 25 000 ehrenamtliche Mitarbeiter.

³¹⁵⁾ Auszugsweise Wiedergabe der zitierten Untersuchung der oberösterreichischen Landesregierung, veröffentlicht in der Zeitung „report“ 7/1976.

³¹⁶⁾ Nicht vertreten sind die sportlichen Vereine (welchen, wenn man die vorhin referierten oberösterreichischen Ergebnisse auf Gesamtösterreich verallgemeinern darf, fast die Hälfte der Jugendlichen Österreichs angehört) und die Jugendherbergsverbände – beides Jugendorganisationen besonderen Typs mit eingeschränktem Aufgabenspektrum. Allerdings wurden auch die Kinder- und Jugendorganisationen der Freiheitlichen Partei Österreichs („Ring Freiheitlicher Jugendorganisationen“) und der Kommunistischen Partei („Kinderland – Junge Garde“) nicht in den Bundesjugendring aufgenommen, ebenso wenig wie die „Landjugend“, die Jugendorganisation der Landwirtschaftskammern. Im ÖBJR nicht zusammengeschlossen sind ferner die Organisationen der studierenden Jugend. Letztere haben eine eigene Dachorganisation, die Österreichische Hochschülerschaft.

³¹⁷⁾ Broschüre „Österreichischer Bundesjugendring“, Wien 1972.

Die österreichischen Jugendorganisationen waren nie in der Lage, ihre Arbeit im Interesse der Jugend aus eigenen Mitteln oder aus solchen ihrer Erwachsenenorganisationen ausreichend zu finanzieren. Mit der Gründung des ÖBJR tauchte der Gedanke auf, die schon bisher vom Staat zur Verfügung gestellten Unterstützungen im Rahmen eines Bundesjugendplanes zu verteilen und einer gezielten Verwendung zuzuführen. Der Nationalrat beschloß erstmals für den Staatshaushalt 1962 eine Summe von 12 750 000 S zur Finanzierung der Arbeiten des ÖBJR, der österreichischen Kinder- und Jugendorganisationen und der Jugendherbergsorganisationen ³¹⁸⁾. Der Bundesjugendplan wurde in den folgenden Jahren immer wieder aufgestockt und betrug für 1977 26 109 000 S. Die zur Verfügung gestellten Mittel dürfen nur für folgende Aufgabengebiete verwendet werden:

- Staatsbürgerliche Jugendernziehung,
- Ausbildungsarbeiten und prophylaktische Jugendbetreuung,
- Bildung, Kultur, Sport,
- Öffentlichkeitsarbeit,
- Internationale Jugendkontakte,
- Stätten der Jugendarbeit ³¹⁸⁾.

Die Mittel kommen aufgrund eines im Österreichischen Bundesjugendring mit den Jugendorganisationen beschlossenen Schlüssels zur Verteilung.

Auf internationalem Gebiet ist in den letzten Jahren eine wachsende Aktivität des ÖBJR und damit eine steigende Einflußnahme vor allem auf die Fragen einer europäischen Zusammenarbeit zu verzeichnen ³¹⁸⁾.

Als Zweigverein des Österreichischen Bundesjugendringes wurde 1965 der Österreichische Jugendrat für Entwicklungshilfe gegründet. Seit diesem Zeitpunkt haben zirka 200 Entwicklungshelfer in 25 Staaten in den verschiedensten Bereichen (z. B. Erziehung, berufliche Ausbildung, Gesundheitswesen, Landwirtschaft) gewirkt, wobei als oberstes Gebot der Slogan „Hilfe zur Selbsthilfe“ stand.

In Zusammenarbeit mit dem Österreichischen Institut für Jugendkunde gibt der ÖBJR die Zeitschrift „report“ heraus, die sich mit der Jugendarbeit und Jugendforschung in Österreich befaßt. Neben der Behandlung aktueller Themen wird in der vierteljährlich erscheinenden Zeitung jeweils ein zentrales Problem der Jugendarbeit von verschiedensten Seiten beleuchtet.

Eine Beschreibung der Programmatik und Tätigkeit der Kinder- und Jugendorganisationen selbst stößt auf große datenmäßige Schwierigkeiten. Einigermaßen erfaßbar waren noch jene Organisationen, welche dem Bundesjugendring als Mitglieder angehören, diese stellen jedoch nur einen Ausschnitt aus dem sehr vielfältigen Spektrum dar. Um jeder einzelnen Organisation einigermaßen gerecht zu werden, ist diesem Abschnitt eine Kurzbeschreibung jeder Organisation angeschlossen, die im wesentlichen auf deren Selbstdarstellung beruht.

Die Schwierigkeiten beginnen schon mit dem Begriff der „Mitgliedschaft“. Bei einigen Organisationen (vornehmlich jenen, die in erster Linie bestimmte Serviceleistungen anbieten) bezeichnet dieser Begriff Personen, die ihren Mitgliedsbeitrag entrichten, ganz unabhängig von ihrem Aktivitätsniveau. (Dies dürfte insbesondere für die

³¹⁸⁾ Broschüre „Österreichischer Bundesjugendring“, Wien 1972.

Die SJÖ umfaßt 28 000 Mädchen und Burschen ³²⁴⁾ im Alter von 14 bis 25 Jahren als Mitglieder.

Die Organisationstätigkeit umfaßt folgende Referate:

- Lehrlingsarbeit: Fragen der Berufsausbildung;
- Schülerarbeit: „Es bestehen zwei Schwerpunktbereiche, und zwar das gewerkschaftsähnliche Engagement an den Schulen und die politische Diskussion und Agitation um die Demokratisierung und Verbesserung des Schulsystems im sozialistischen Sinn.“ ³²⁵⁾
- Bundesheer – Zivildienst: 1976/77 wurde insbesondere die Vorlage zur Novellierung des Wehrgesetzes diskutiert.
- Schulungs- und Gruppenarbeit
- Presse- und Öffentlichkeitsarbeit

Österreichisches Jungvolk

Das Österreichische Jungvolk (Gründung Herbst 1945) ist die Nachwuchsorganisation der Jungen ÖVP und somit einziger Kinderverband innerhalb der Österreichischen Volkspartei.

Der Aufgabenbereich des Österreichischen Jungvolks umfaßt zahlreiche Gebiete der außerschulischen Jugend-erziehung, wobei ein besonderer Schwerpunkt die Heimatkunde und die staatsbürgerliche Bildung ist.

Das ÖJV zählt rund 20 000 Mitglieder (1978) im Alter von 6 bis 15 Jahren und gliedert sich in Kameradschaften und Gruppen auf Bezirksebene; weitere Organe sind Landesleitung, Bundesleitung, Länderkonferenz und Hauptversammlung. „Zu all den aufgezählten Aufgabenbereichen gibt es spezielle Veranstaltungsformen, mit denen den Mitgliedern der Inhalt und die Aussage nach Alter und Schulbildung differenziert nahegebracht wird. Darüber hinaus versteht sich das Jungvolk auch als Serviceorganisation für Kinder und Eltern im Sinne einer aktiven Freizeit- und Feriengestaltung. Die Kinderlager stehen zumeist unter einer bestimmten Thematik bzw. werden für Neigungsgruppen in künstlerischer, aber auch sportlicher Hinsicht ausgerichtet. Dazu bedarf es einer besonderen Schulung für die Jugendleiter und Erzieher, wofür ein eigenes Ausbildungsprogramm erstellt wurde. Zielvorstellung ist der junge mündige Bürger, der der Verpflichtung zur Selbstverwirklichung bewußt nachkommt, Freizeit und Umwelt aus christlich motivierter Verantwortung aktiv mitgestalten kann und zum Dienst am Nächsten und der Gemeinschaft selbstlos bereit ist.“ ³²⁶⁾

Junge ÖVP

Die Junge ÖVP ist die Jugendorganisation der Österreichischen Volkspartei, sie vertritt die jungen Menschen innerhalb der ÖVP sowie in zahlreichen Gremien und Institutionen. Die Junge ÖVP (gegründet 1945) hat im Bericht zum letzten Bundestag im Feber 1978 104 399 Mitglieder ausgewiesen.

Die Arbeit der Jungen ÖVP konzentriert sich vorwiegend auf drei Zielgruppen – auf Lehrlinge, Schüler und Präsenzdienner. Seit 1976 wurde die Bundeskonferenz dreimal einberufen, wobei die Themen „Jugend im Betrieb“, „Bildung – Chance für die eigene Zukunft“ und

„Die junge Familie“ behandelt und diskutiert wurden. Zu diesem Thema wurde ein Konzept über „Die junge Familie“ ausgearbeitet, in der die gegenwärtige Situation, der Funktionswandel und die Aufgabenstellung der Familie sowie Fragen der Erziehung und Ausbildung behandelt wurden. In eigenen Kapiteln wurden Vorschläge zu Wohnen und Freizeit sowie für materielle Maßnahmen erstellt.

Voraussetzung für die Mitgliedschaft in der Jungen ÖVP ist das Bekenntnis zum Grundsatzprogramm der Österreichischen Volkspartei und ein Alter, das zwischen 15 und 30 Jahren liegt. Als politische Jugendorganisation werden politische Veranstaltungen, Diskussionen, Sitzungen von Arbeitskreisen usw. in den Vordergrund der Arbeit gestellt. Darüber hinaus werden auch Freizeitveranstaltungen, Clubabende, Sportveranstaltungen, Filmabende durchgeführt.

(2) Politische Organisationen ohne Parteibindung

Österreichische Gewerkschaftsjugend

Die Österreichische Gewerkschaftsjugend (ÖGJ) ist eine Interessenvertretung junger Arbeitnehmer insbesondere für soziale, wirtschaftliche und kulturelle Belange. Die Betreuung der Mitglieder erfolgt in Jugendgruppen, die in allen Bundesländern bestehen. Zum Teil werden die Gruppen direkt von der ÖGJ geleitet, zum anderen Teil durch die Jugendorganisationen der einzelnen Gewerkschaften. Zu den Aufgaben der ÖGJ gehört unter anderem auch die Mitwirkung an der Jugendgesetzgebung.

Als Gründungsverein gilt der „Verein jugendlicher Arbeiter“ (1894), daneben gab es jedoch in der Zeit der Ersten Republik Gruppen der verschiedensten Gewerkschaften. Ihre Tätigkeit wurde 1934 verboten; 1945 entstand die Gewerkschaftsjugend als Jugendorganisation des Österreichischen Gewerkschaftsbundes.

Die Mitgliederzahl (15- bis 19jährige Jugendliche) betrug am 31. Dezember 1976 88 763, wobei davon 39% oder 34 594 Mädchen waren. Jährlich wird ein Teil der Mitglieder (etwa ein Viertel) der Gewerkschaftsjugend automatisch der Erwachsenenorganisation überstellt, weil sie das 19. Lebensjahr erreichen. Die gewerkschaftliche Jugendarbeit kann daher nur als ein Beginn einer längerfristigen Gewerkschaftsarbeit betrachtet werden und hat nur Übergangscharakter.

Die Jugendgruppenstatistik weist zum oben genannten Berichtszeitpunkt 398 Gruppen in allen Bundesländern aus ³²⁷⁾.

Neben der Führung der Jugendgruppen ist seit einigen Jahren ein weiterer Hauptbereich hinzugekommen. Es sind dies die Jugendvertrauensräte, die in den Betrieben gewählt und dort die Interessen der Jugendlichen zu vertreten haben. In über 600 Betrieben wirken rund 3 000 Jugendvertrauensräte.

Zu den zahlreichen Aktivitäten der Österreichischen Gewerkschaftsjugend gehören darüber hinaus unter anderem: Informationstagen, Bezirkskonferenzen, Landeskonferenzen, Jugendgewerkschaftstage, Jugendkongresse (alle zwei Jahre als höchstes Forum), Zusam-

³²⁴⁾ Broschüre des Österreichischen Bundesjugendringes.

³²⁵⁾ Bericht zum 17. ordentlichen Verbandstag, April 1978.

³²⁶⁾ Selbstdarstellung der Organisation, 1978.

³²⁷⁾ ÖGJ-Bericht 1976.

menarbeit mit den Jugendabteilungen der einzelnen Gewerkschaften und der Landesorganisationen des ÖGB auf Bezirks-, Landes- und Bundesebene, Führung und Verwaltung aller Organisationsteile durch frei gewählte Funktionäre. Zu den Aktionen zählen unter anderem allgemeine, gewerkschaftliche und politische Bildungsarbeit, Freizeitgestaltung in den Jugendgruppen, gewerkschaftliche Aktivitäten in den Betrieben, Auseinandersetzung mit und Beeinflussung der Schul- und Berufsausbildungspolitik, Förderung des Breitensports.

Es kann davon ausgegangen werden, daß etwa ein Drittel der jugendlichen Mitglieder sich an den Veranstaltungen der ÖGJ aktiv beteiligt. Alljährlich werden gemeinsam mit den Kammern für Arbeiter und Angestellte Berufswettbewerbe für die Lehrlinge durchgeführt. 1976 wurden Wettbewerbe in 50 Berufsgruppen mit einer Teilnehmerzahl von mehr als 17 600 durchgeführt. „Eines ihrer (der Gewerkschaftsjugend) wesentlichsten Anliegen muß es sein, die arbeitende Jugend zu befähigen, ihre Stellung als Arbeitnehmer und als Gewerkschafter im Betrieb, in der gesamten Arbeitnehmerschaft und in der Gesellschaft zu erkennen.“ (In: „Grundsätze und Ziele der Gewerkschaftsjugend“, dem 13. Jugendkongreß des ÖGB vorgelegt, 1973, S. 7)

Mittelschüler-Kartell-Verband der katholischen farbentragenden Studentenkorporationen Österreichs

Im gesamten Bundesgebiet arbeiteten 1977 insgesamt 152 selbständige Gruppen (Verbindungen); dem MKV gehören etwa 16 000 (ausschließlich männliche) Mitglieder an.

Als Schwerpunkt der Tätigkeit wird vom MKV die „konkrete Verwirklichung der von jedem Mitglied anzuerkennenden Grundsätze: Brüderlichkeit, katholischer Glaube, Bekenntnis zu Österreich und erfolgreiches Studium bezeichnet. Neben dem Besuch von Schulungen und Bildungsveranstaltungen wird von den Mitgliedern Interesse an schulpolitischen Fragen erwartet. Jedes halbe Jahr wählen die aktiven Mittelschüler aus ihrer Mitte in geheimer und demokratischer Wahl, wer für das nächste Semester die Verbindung führen soll.“³²⁸⁾

Im Zug eines Freizeitangebotes werden Vorträge, Diskussionen, Jugendmessen, Sportveranstaltungen, Dichterlesungen, Ausflüge, Stiftungsfestbesuche, Kneipen, Nachhilfe, Studienberatung, Partys usw. angeboten. Darüber hinaus wird zeitgemäßes studentisches Brauchtum betrieben. In allen neun Bundesländern gibt es einen aus den Verbindungen des jeweiligen Bundeslandes gebildeten Landesverband. Alle Verbindungen zusammen bilden den MKV, der wiederum dem Europäischen Kartellverband angehört, der europaweit Studentenverbände zusammenfaßt.

Bund Europäischer Jugend

Der Bund Europäischer Jugend Österreichs (gegründet 1951) spricht in seiner Arbeit zirka 4 000 Mitglieder im Alter von 12 bis 30 Jahren an. Die Basis sind die einzelnen Gruppen, die hinsichtlich ihrer Zusammensetzung und ihrer Tätigkeit sehr unterschiedlich strukturiert sind. Es sind alle gesellschaftlichen Schichten vertreten, wie z. B. Schüler, Lehrlinge, Studenten und junge Berufstätige.

³²⁸⁾ Selbstdarstellung für eine Broschüre des Österreichischen Bundesjugendringes, 1978.

Die Tätigkeit erstreckt sich auf die verschiedensten Bereiche der Jugendarbeit, wie Sport- und Theatergruppen, Vortrags-, Film- und Diskussionsveranstaltungen, Arbeitskreise zu verschiedensten Projekten und Seminare auf lokaler Ebene oder im eigenen Bildungszentrum. Im besonderen werden Fragen, die mit der europäischen Integration zusammenhängen, behandelt, und es wird versucht, die transnationale Dimension verschiedener Probleme aufzuzeigen. Der spezielle Akzent liegt in der internationalen Arbeit, wobei junge Menschen aus ganz Europa zu internationalen Jugendtreffen und Seminaren zusammenkommen.

(3) Religiöse, konfessionsgebundene Organisationen

Katholische Jungschar Österreichs

„Die Katholische Jungschar Österreichs betreut Buben und Mädchen zwischen dem 8. und 15. Lebensjahr und ist in Zusammenarbeit mit Eltern und Schule als ein Träger der außerschulischen kirchlichen Kinderarbeit für den Heildienst an den Kindern verantwortlich. Die Aufgaben und Ziele der KJSÖ liegen bei folgenden Schwerpunkten:

- die entwicklungspsychologisch notwendige und freiwillig gesuchte Gemeinschaft Gleichaltriger ermöglichen;
- die Kirche als Gemeinschaft aus dem Glauben lebender und in der Liebe tätigen Menschen erlebbar machen und
- die personelle Glaubensentscheidung vorbereiten.“³²⁹⁾

Im Rahmen ihrer Veranstaltungstätigkeit versucht die Organisation mit ihren zirka 130 410 (1976) Mitgliedern in 8 716 Gruppen das Leben des Kindes ganzheitlich (Spiel, Sport, Feier, Diskussion) zu gestalten. Im Rahmen einer entsprechenden Weiterbildung werden die Führungskräfte geschult. Die Tätigkeit vollzieht sich auf nationaler Ebene, auf Diözesanebene, auf lokaler und auf Pfarrebene.

Arbeitsgemeinschaft Katholischer Jugend Österreichs

Die Arbeitsgemeinschaft Katholischer Jugend Österreichs ist eine konfessionelle (katholische) Jugendorganisation und zugleich die Dachorganisation für folgende Organisationen:

- Katholische Arbeiterjugend (KAJ)
- Katholische Jugend-Land (KJ/L)
- Katholische Jugend-Stadt (KJ/ST)
- Katholische studierende Jugend (KSJ)

Das gemeinsame Erziehungsziel der Organisationen wird in folgender Weise dargestellt: „Erziehung junger Menschen zu reifen, kritischen, christlichen Persönlichkeiten; Befähigung zum Einsatz in der Gesellschaft; Wecken und Vertiefung des Bewußtseins einer internationalen Solidarität.“³³⁰⁾

Aus dem vielfältigen Programm sollen nachstehend einige Aktivitäten genannt werden: „Untersuchungen über das Leben junger Menschen in der Berufs- und Arbeitswelt, auf dem Lande, in der Stadt, in der Schule und Freizeit; Sozialpolitische Initiativen, Redewettbewerbe, Karfreitagsaktionen, Aufbau von Jugendzentren; Studententagen, Seminare, Schulungen zur persönlichen, gesellschaftspolitischen und religiösen Weiterbildung, Teilnahme an Entwicklungshilfeprojekten.

³²⁹⁾ Selbstdarstellung für eine Broschüre des Österreichischen Bundesjugendringes, 1978.

³³⁰⁾ Broschüre „Österreichischer Bundesjugendring“, Wien 1972.

Evangelisches Jugendwerk in Österreich

Das Evangelische Jugendwerk in Österreich ist eine konfessionelle Jugendorganisation, deren Anfänge sich bereits in die Mitte des vergangenen Jahrhunderts zurückverfolgen lassen. 1923 erfolgte der erste Zusammenschluß verschiedener unabhängiger Zweige evangelischer Jugendarbeit zum „Evangelischen Jugendring in Wien“. Das Evangelische Jugendwerk in Österreich wurde am 4. Mai 1934 gegründet, war von 1938 bis 1945 verboten und ist seit dem Kriegsende als selbständige Jugendorganisation im Rahmen der Evangelischen Kirche in Österreich tätig.

Die Jugendarbeit wird in etwa 500 Gruppen innerhalb der 190 Evangelischen Pfarrgemeinden und in mehreren freien Jugendverbänden betrieben. Die Mitarbeiter und die Jugenddelegierten der verschiedenen Arbeitszweige sind in sieben diözesanen Jugendwerken und im Jugendwerk H. B. (reformierte Kirche) zusammengefaßt. Die Mitgliederzahl wird mit 29 000 im Alter von 6 bis 25 Jahren genannt. Das Ziel der Arbeit des Evangelischen Jugendwerkes ist „die Sammlung der evangelischen Jugend um das Evangelium von Jesus Christus und die Zurüstung zum diakonischen und missionarischen Dienst. Das Evangelische Jugendwerk ist beauftragt, die außerschulische Jugendarbeit der Evangelischen Kirche A. B. und H. B. Österreichs auf allen Stufen durch geeignete Hilfen zu fördern“.³³¹⁾

Besondere Aktionen sind zum Beispiel Ferien- und Skilager, Sportveranstaltungen, jugendpolitische Seminare, Mithilfe an der Sozialarbeit im Rahmen der Kirche, Jugendgottesdienste, Jugendkantoreien, Laienspiele, Projektgruppen für Entwicklungshilfe und ökumenische Arbeit.

Verband der Marianischen Studentenkongregationen Österreichs

Die Geschichte dieser kirchlichen, überparteilichen Jugendorganisation geht bereits auf 1563 (Gründungsjahr) zurück. Nach einem Verbot in den Jahren 1938 bis 1945 wurde der Verband der Marianischen Studentenkongregationen Österreichs 1953 wiedergegründet. Die Organisation umfaßt 4 800 Mädchen und Burschen als Mitglieder, die verschiedenen Altersgruppierungen angehören: Die 10- bis 14jährigen (Unterstufe) bilden die Marianische Jungschar, die Studenten-MK (Oberstufe) umfassen Jugendliche von 14 bis 19 Jahren, und Studenten zwischen dem 19. und 25. Lebensjahr bilden die dritte Gruppe.

Zu den Aktivitäten gehört religiöse Grundschulung und Einübung in Exerzitien, Liturgie, geistig-religiöse Auseinandersetzung in Gruppenstunden, Seminaren, Studienwochen, schulische, wissenschaftliche, politische, kulturelle, sportliche, gesellschaftliche Fortbildung durch verschiedene Schulungen und Tagungen; Aktionsgruppen; apostolischer Einsatz in Schule, Kirche, Gesellschaft, Einsatz von Entwicklungshelfern u. a.

(4) Nichtpolitische, nichtreligiöse Organisationen

Naturfreundejugend Österreich

Die Naturfreundejugend Österreich ist eine Kultur- und Freizeitorganisation, deren Hauptziel die sinnvolle Frei-

zeitgestaltung als Alternative zur konsumorientierten Freizeitindustrie ist. Die Gründung der Organisation geht auf das Jahr 1895 zurück, nach Verbot während der Jahre 1934 bis 1945 und illegaler Tätigkeit erfolgte 1945 die Wiedergründung.

Ein wesentlicher Bestandteil der Tätigkeit ist die Förderung der sportlichen Betätigung und Ausbildung zu Sportfachwarten. Vor allem die Sportausübung in freier Natur (Wandern, Bergsteigen, Wintersport, Paddeln, Orientierungslauf und verschiedene Disziplinen der Leichtathletik) liegt im Betätigungsfeld dieser Organisation. Ferner werden Kinder- und Jugendferienaktionen durchgeführt. Zum Programm gehört auch eine vielschichtige Kulturarbeit, die vom Volkstanz bis zur Malerei und der Befassung mit moderner Literatur reicht. Neben der sportlichen und kulturellen Tätigkeit ist auch der politischen Bildung in der Jugendarbeit Raum gegeben.

Im Jahr 1977 zählte die Naturfreundejugend Österreich insgesamt 55 000 Mitglieder, wobei diese in zwei Gruppen unterzuteilen sind:

6 bis 19 Jahre	40 000 Mitglieder
19 bis 25 Jahre	15 000 Mitglieder

Österreichische Alpenvereinsjugend

Die Österreichische Alpenvereinsjugend gehört dem Bergsteigerverband „Österreichischer Alpenverein“ an. Die historische Entwicklung der Organisation ist identisch mit jener des Österreichischen Alpenvereins, wobei seit dem Jahr 1912 besonders das Jugendwandern gefördert wird.

Der Mitgliederstand betrug 1972 64 300 und umfaßt Personen zwischen dem 10. und 25. Lebensjahr. Es gibt Burschengruppen, Mädchengruppen und gemischte Gruppen (Alter 10 bis 18 Jahre) sowie erwachsene Führer, Alpenvereins-Jungmannschaften und Alpenvereinsmädelschaften (Alter 16 bis 25 Jahre), ferner Hochtouristen (leistungsfähige Bergsteiger ab 20 Jahre). Die gesamte Organisation – es bestehen 714 (1972) Gruppen – wird von ehrenamtlichen Mitarbeitern geführt. Jedes Bundesland hat eigene Organisationsgruppen nach oben erwähntem Aufbau. Um das Ziel der Organisation, nämlich die „Erziehung des jungen Menschen im Rahmen der Gemeinschaft auf Wanderungen, Kletterfahrten und Berglagern sowie die Vermittlung von theoretischem und praktischem Wissen, heimat- und volkskundliche Schulung in Heimabenden“ zu erreichen, werden „Lehrgänge zur Heranbildung von Mitarbeitern, Jugendführerlehrgänge, Skiausbildungslehrgänge, Ausbilderlehrgänge, Tourenlehrgänge, Tourenführerlehrgänge, Berglager, Volkstanzveranstaltungen, jährliche Höhenfeuer, naturkundliche Lehrgänge, Rednerlehrgänge, Jugendführertagungen, Grundlehrgänge für Klettern im Eis und Urgestein, Jugendwartetagen, Jugendtreffen mit Alpenvereinsgruppen in Südtirol, Deutschland, Schweiz, Bulgarien sowie Bundesskimeisterschaften und Landesskimeisterschaften“³³²⁾ durchgeführt.

Pfadfinder und Pfadfinderinnen Österreichs

Die Pfadfinder und Pfadfinderinnen Österreichs (PPF) sind eine Kinder- und Jugendorganisation, der Buben/Burschen

³³¹⁾ Broschüre „Österreichischer Bundesjugendring“, Wien 1972.

³³²⁾ Broschüre „Österreichischer Bundesjugendring“, Wien 1972.

und Mädchen etwa zwischen dem 7. und 23. Lebensjahr angehören. Es besteht eine Einteilung in verschiedene Altersstufen; in ganz Österreich gibt es per 31. 12. 1977 251 Gruppen, insgesamt gehören der Organisation zirka 30 000 Buben/Burschen und Mädchen an.

In ihren Grundsätzen bezeichnet sich die PPF als eine Organisation, „die allen Bevölkerungsschichten gleich offensteht und bestrebt ist, bestehende Ressentiments und Vorurteile abzubauen. Durch Zusammenarbeit, gemeinsame Unternehmungen und Lager sollen die Jugendlichen (und auch die älteren Pfadfinder) die Situation des anderen kennen und verstehen lernen und gemeinsam Lösungsmöglichkeiten für auftretende Probleme suchen“.³³³⁾

Die Ziele und der Aufbau der Organisation sind darauf ausgerichtet, daß der junge Mensch, der alle vier Altersgruppen der PPF und damit das Ausbildungsziel erreicht und ausscheidet, auch später ein „selbständiger, frei entscheidender Staatsbürger und gläubiger Mensch bleibt und ein Ausscheiden aus der Organisation nicht einer Preisgabe der bisher vertretenen Ideen gleichkommt“.³³³⁾

Österreichischer Pfadfinderbund

Die Gründung des Österreichischen Pfadfinderbundes (ÖPB) geht auf das Jahr 1912 zurück. Damals entstand der „Verein zur Erhaltung und Errichtung eines Wiener Pfadfinderkorps“. Aber schon bald danach entstanden im damaligen Österreich-Ungarn zahlreiche Pfadfindergruppen, die dann 1914 zum Österreichischen Pfadfinderbund vereinigt wurden. Ähnlich wie alle anderen demokratischen Organisationen wurde auch der ÖPB während der Zeit des Hitlerregimes aufgelöst und viele Pfadfinderführer verbrachten Jahre in Konzentrationslagern, bis 1945 der Bund wieder errichtet wurde.

Das Vereinsstatut gilt für das gesamte Bundesgebiet. Der ÖPB ist parteipolitisch und konfessionell ungebunden und betreut Burschen und Mädchen, die auch gemeinsam an den Veranstaltungen teilnehmen. Die rund 2 800 Mitglieder des ÖPB sind in 78 Gruppen erfaßt und in folgende Altersstufen unterteilt:

- 6 bis 11 Jahre (Wölflinge),
- 11 bis 16 Jahre (Pfadfinder[innen]),
- 16 bis 25 Jahre (Rover = Burschen und Mädchen).

Ferner gibt es sogenannte Gildengruppen für die Altpfadfinder, denen man ab dem 21. Jahr angehören kann.

„Der ÖPB ist ein Bund von und für junge Menschen, mit dem Ziel gegenseitiger Erziehung nach den Grundsätzen Lord Baden-Powells of Gilwell, des Begründers der weltweiten Pfadfinderbewegung.“³³⁴⁾ Das Endziel der Erziehungsarbeit wird in der Förderung des „sittlich, körperlich und geistig gesunden starken Menschen und der Charakterbildung“³³⁴⁾ gesehen. Nicht Äußerlichkeiten werden als wichtig angesehen, sondern „die Vermittlung des inneren Erlebnisses in der Gruppenarbeit, die Förderung der Kameradschaft und die Bildung von Freundschaften für das Leben“.³³⁴⁾

³³³⁾ Memorandum der PPF zum Thema „Die Rolle der Pfadfinderorganisation im Rahmen außerschulischer Jugendarbeit Österreichs.“

³³⁴⁾ Selbstdarstellung der Organisation für eine Broschüre des Österreichischen Bundesjugendringes, 1978.

Österreichisches Kolpingwerk

Das Österreichische Kolpingwerk (gegründet 1852) kann als „Bildungsgemeinschaft für junge Erwachsene“³³⁵⁾ bezeichnet werden. Seine Aufgabe liegt hauptsächlich in der „Errichtung von Jugendzentren für die Arbeit mit der Jugend; Schaffung und Führung von Kolpinghäusern, Internaten und Mädchen-Familienheimen für die in der Berufsausbildung stehenden Jugendlichen und jungen Erwachsenen; Schaffung einer Gemeinschaftsfähigkeit durch das Miteinanderleben junger Menschen; Bildungsveranstaltungen; Arbeit nach Grundsätzen christlicher Weltanschauung und Soziallehre“.³³⁵⁾

Dem Bericht des Österreichischen Bundesjugendringes (1972) kann entnommen werden, daß im Zentralverband 79 Kolpingfamilien zusammengefaßt sind. Es bestanden zum Berichtszeitpunkt 63 Kolpinghäuser, davon 51 Jugendzentren mit angeschlossenen Wohnheimen.

Dem Bereich Familie wird große Bedeutung beigemessen, was – wie vom Österreichischen Kolpingwerk betont wird – sich schon dadurch ausdrückt, daß alle örtlichen Gruppen „Kolpingfamilie“ heißen.

Österreichische Jungarbeiterbewegung

Die Österreichische Jungarbeiterbewegung ist eine parteipolitische und konfessionell ungebundene Organisation, zu deren Aufgaben hauptsächlich die „Schaffung von Jugendwohnheimen und Einrichtung von Stätten der Begegnung der Jugend gehört, um den Dialog der Jugendlichen untereinander zu fördern.“³³⁶⁾

Zu den Zielen gehört auch die „Erziehung zum kritischen, problembewußten jungen Menschen, zur Fähigkeit, verantwortungsvoll zu entscheiden.“³³⁶⁾

Die ÖJAB wurde 1946 gegründet und zählt zirka 4 000 ordentliche Vereinsmitglieder (1972).

Das Programm umfaßt Veranstaltungen politischer Bildung, zum Nationalfeiertag und zum Europatag, ferner die Durchführung von Seminaren und Spontanaktionen wie zum Beispiel Katastropheneinsatz, Blutspendeaktionen. Seit 1959 ist die ÖJAB auf dem Gebiet der Entwicklungshilfe tätig. 1968 wurde eine eigene Ausbildungsstätte für Entwicklungshelfer eröffnet. Darüber hinaus bestehen Jugendaustauschaktionen und im besonderen Kontakte mit Japan.

6.1.3 Zur Jugendarbeit der öffentlichen Hand

Landesjugendreferate

Landesjugendreferate sind Einrichtungen der Landesregierungen; sie bestehen in allen neun Bundesländern; haben vielfältige Veranstaltungsprogramme für Kinder und Jugendliche. Die Schwerpunktsetzung der Aktivitäten ist in manchen Bundesländern verschieden, es gibt jedoch Veranstaltungen, die nach Orts-, Bezirks- und Landeswerken überregional durchgeführt werden.

Die Tätigkeit der Landesjugendreferate soll der Jugend des jeweiligen Bundeslandes in ideeller, beratender, fördernder und in eigeninitiativer Weise mit Angeboten und Hilfeleistungen auf verschiedenen Gebieten dienen. Die

³³⁵⁾ Broschüre „Österreichischer Bundesjugendring“, Wien 1972.

³³⁶⁾ Broschüre „Österreichischer Bundesjugendring“, Wien 1972.

Landesjugendreferate wirken „im eigenständigen Erziehungsfeld der außerschulischen Jugendarbeit, gegebenenfalls in Zusammenarbeit mit Familie, Schule, Jugendorganisationen, Sportwesen, Jugendwohlfahrt und Erwachsenenbildung“.³³⁷⁾

Die Aufgaben der außerschulischen Jugendarbeit stellen sich wie folgt dar:

- „Zielsetzungen (ideelle Aufgaben): Bemühungen um
- die politische Bildung und staatsbürgerliche Erziehung der Jugendlichen,
 - die Bereitschaft zu Toleranz, Verständigung und friedlichem Zusammenleben,
 - die Begegnung der Jugend mit den Kulturgütern und die Teilnahme am kulturellen Leben,
 - die Persönlichkeitsbildung (Identitätsfindung und Sozialisationsfindung),
 - die Entfaltung der Anlagen des Einzelnen, besonders im Freizeitbereich,
 - die Vorbereitung auf Partnerschaft und Familie,
 - die gesunde körperliche Entwicklung der Jugend,
 - die Medienerziehung,
 - zeitgemäßen Jugendschutz,
 - soziales Engagement der Jugendlichen.

Tätigkeiten: Förderung

- von Jugendorganisationen und jugendbetreuenden Institutionen,
- der Ausbildung von Jugendleitern, Freizeitbetreuern und Fachkräften für besondere Aufgaben der Jugendarbeit,
- der Errichtung, des Ausbaus, der Erhaltung und der Führung von Stätten der Jugendarbeit (Jugendheime, Jugendklubs, Jugendzentren, Begegnungsräume),
- des Jugendwanderns, Jugendreisens, der internationalen Jugendkontakte, des Jugendherbergswesens,
- kultureller Aktivitäten der Jugend und kultureller Veranstaltungen für die Jugend, insbesondere Pflege echter Volksmusik und des Volksliedes,
- des Jugendschrifttums.

Angebote

- zur Gemeinschaftsbildung: Ferienlager, Erholungsaktionen usw.,
- zur politischen Bildung, staatsbürgerlichen Erziehung und geistigen Landesverteidigung: Seminare, Diskussionsreihen, Redewettbewerbe, Nationalfeiertagsgestaltung, Durchführung von Landeshauptstadt-Aktionen usw.,
- zur musischen Bildung: unter Berücksichtigung auch von Volkslied, -musik, -tanz, in Form von Kursen, Seminaren, Veranstaltungen, wie Österreichisches Jugendsingen, Laienspiel usw.,
- zur körperlichen Betätigung: Sportveranstaltungen, Sportleistungsabzeichen,
- Initiativen zu offener Jugendarbeit: Jugendzentren, Wettbewerbe, Freizeitaktionen, Verkehrserziehung, Fahrschülerbetreuung usw.,
- Aktionen zur internationalen Jugendverständigung,
- Herausgabe von Broschüren und Behelfen zur Jugendarbeit,
- Bereitstellung und Verleih von Materialien: Bücher, Schallplatten, Apparate, Sportgeräte usw.,
- Stellungnahme zu Gesetzen, die die Jugend betreffen,

³³⁷⁾ Bericht 1977 des Landesjugendreferates Kärnten.

- Information der Öffentlichkeit über Jugendfragen auch mit Hilfe der Massenmedien,
- Vergabe von Aufträgen an die wissenschaftliche Jugendforschung und Veröffentlichung der Ergebnisse,
- Kontakte mit den Jugendorganisationen,
- Angebote zur Medienerziehung: Seminare, Diskussionen, Jugendfilmclubs usw.,
- Betreuung landeseigener Jugendstätten, pädagogische Beratung anderer Jugendstätten im jeweiligen Land.“³³⁸⁾

In einzelnen Ländern bestehen Landesjugendbeiräte oder Arbeitsgemeinschaften, in denen zahlreiche Jugendverbände und -organisationen in freiwilliger Gemeinschaft zusammengeschlossen sind. Teilweise werden gemeinsame Veranstaltungen der im Landesjugendbeirat bzw. in den Arbeitsgemeinschaften vertretenen Organisationen (z. B. in der Steiermark) durchgeführt.

In Wien besteht eine sehr enge Zusammenarbeit zwischen dem Landesjugendreferat im Kulturstadtrat der Stadt Wien und dem Verein „Wiener Jugendkreis“. Eine der bekanntesten Aktivitäten dieser Institution ist das Wiener Ferienspiel, an dem sich seit 1973 eine halbe Million Kinder beteiligt haben. Vom „Wiener Jugendkreis“ werden auch 17 Jugendzentren (Herbst 1977) betreut.

Aus der Fülle der Veranstaltungen aller Landesjugendreferate sollen nachfolgend stellvertretend zwei Aktivitäten genannt werden, die bundesweit Bedeutung haben.

- a) Alljährlich wird gemeinsam mit der Liga für die Vereinten Nationen ein Redewettbewerb durchgeführt; 1977 fand der 25. Redewettbewerb statt. Teilnahmeberechtigt sind Schüler der allgemeinbildenden und berufsbildenden höheren Schulen, der berufsbildenden und mittleren Lehranstalten, die werktätige Jugend, die bäuerliche Jugend und Mitglieder des Österreichischen Bundesheeres. Den Teilnehmern war Gelegenheit gegeben, zu aktuellen Problemen der internationalen Beziehungen, zu zeitnahen Jugendproblemen, zu politischen Problemen und staatsbürgerlichen Fragen vor einem Auditorium Stellung zu nehmen.
- b) Alle drei Jahre veranstaltet das Bundesministerium für Unterricht und Kunst gemeinsam mit einem Bundesland das Bundesjugendsingen. 1977 war Wien an der Reihe. Rund 2 000 Chorsänger, Chorleiter und Begleitpersonen aus allen Bundesländern nahmen daran teil. Zahlreiche Chorkonzerte wurden auf verschiedenen Plätzen der Bundeshauptstadt gegeben.

Aufgrund der oben geschilderten Zielsetzungen, Tätigkeiten und Angebote können die Landesjugendreferate als wertvolle und wichtige Einrichtung im Rahmen der außerschulischen Erziehung bezeichnet werden.

6.2 Fernsehen als Sozialisationsfaktor

6.2.1 Fernsehen: Medium und Inhalt in ihren Auswirkungen auf die familiäre Situation

Das Fernsehen greift auf zweierlei Weise in das Leben der Familie ein: durch seine bloße Existenz als Medium und durch die Inhalte, mit denen es unterhält bzw. informiert.

Durch seine bloße Existenz schon erzwingt das Medium Fernsehen einschneidende Veränderungen im Zusammenleben der Familienangehörigen. Fernsehen greift ein in die

³³⁸⁾ Bericht 1977 des Landesjugendreferates Tirol.

Raum(Zeit)abläufe des Familienlebens, indem es ungestörten Raum und ununterbrochene Zeit für sich beansprucht, es greift ein in die Gewohnheiten und Abläufe der familiären Kommunikation. Es reduziert die Anstrengungen des direkten Gedanken- und Interessenaustausches der Familienmitglieder.

Gemäß den Media-Analysen kommen knapp 70% der erwachsenen Bevölkerung täglich mit dem Fernsehen in Berührung; bezogen auf sämtliche (erwachsene) Österreicher beträgt die tägliche Fernsehdauer durchschnittlich zwischen 1,5 und 2 Stunden³³⁹⁾. Stellt man dem eine durchschnittliche Netto-Freizeit³⁴⁰⁾ von etwa 4 Stunden pro Tag gegenüber, so läßt sich ermessen, welches Gewicht dem Fernsehen zukommt.

Bei manchen sozialen Gruppen bedeutet das Fernsehen rein quantitativ noch einen schärferen Eingriff: so etwa bei Berufstätigen, deren gesamte Freizeit niedriger liegt als der obige Durchschnitt (nämlich nur bei etwa 3 Stunden täglich). Auch läßt sich aus mehreren Studien ziemlich übereinstimmend belegen, daß Arbeiter deutlich häufiger und länger fernsehen als Angestellte und Selbständige³⁴¹⁾. Nimmt man nun an, daß schließlich ein Teil der Freizeit nicht gemeinsam mit der Familie verbracht wird, so läßt sich schließen, daß mindestens die Hälfte der mit der Familie verbrachten Freizeit vom Fernsehen (mit)bestimmt wird.

Diese Tatsache kann sich unter Umständen gravierend auf die familiäre Kommunikationsstruktur auswirken.

Die Meinungen, ob sich Fernsehen negativ oder positiv auf die Familie auswirkt, gehen auseinander, u. a. aus folgenden Gründen:

- Wahrscheinlich hat das Fernsehen sehr wesentlich zum Abbau außerhäuslicher Freizeitverbringung beigetragen und damit den Zeitraum, den die Familienmitglieder gemeinsam verbringen, erhöht.
- Fernsehen täuscht über Konflikte hinweg. Zwar sind adäquate Formen der Konfliktaustragung entscheidend wichtig für ein ausgewogenes emotionales Familienklima, doch wird von vielen schon das Vorhandensein solcher Konflikte als Krisensituation gewertet. Auf den ersten Blick bietet eine Familie vor dem Fernsehen sicher ein friedlicheres Bild als im Streit.

So könnte es also sein, daß Fernsehen Familienverhältnisse oberflächlich stabilisiert, indem es ein friedliches Nebeneinander schafft – und dies ist in vielen Fällen sicher ein Fortschritt, gleichzeitig aber schränkt es die Zeit, die für intensivere gemeinsame Tätigkeiten vorhanden wäre, auf ein Minimum ein. Zudem bietet Fernsehen die Möglichkeit zur instrumentellen Beeinflussung der familiären Gruppensituation. Dadurch, daß man sich absondert und vor den

Bildschirm setzt, kann ganz bewußt Schwierigkeiten aus dem Weg gegangen werden. Das Fernsehen kann aber auch Anknüpfungspunkt für neue Gespräche sein, wobei allerdings die Gefahr besteht, daß ein bloß assoziatives Aufgreifen medial vermittelter Eindrücke nur den minimalsten Kommunikationsansprüchen genügt.

Alle diese Überlegungen bleiben solange recht spekulativ, als es – jedenfalls für Österreich – keine eingehenden Studien über die innerfamiliären Veränderungen im Zuge der Durchsetzung des Fernsehens gibt. Man sollte sich jedoch vor den Gefahren allzu einseitiger Auslegungen – Fernsehen als Promotor einer neuen häuslichen Gemeinsamkeit versus Fernsehen als Gesprächszerstörer – hüten.

Auf der inhaltlichen Ebene beeinflusst das Fernsehen die Familie durch die verschiedenen Kategorien von Programmen und Botschaften, die den Zuschauern vermittelt werden.

Inhalte des Fernsehens sind nie nur Ausdruck der Intentionen von Programmachern, sondern ebenso Widerspiegelung einer eingeschätzten und in stabile Gattungen (Krimi, Nachrichten, Show, Quiz, Club usw.) organisierten Bedürfniswelt des Publikums.

Die Maxime der „Realitätsnähe“ im Sinne eines Anknüpfens an die alltäglich erlebte Wirklichkeit der Zuseher dürfte keinen sehr prominenten Stellenwert einnehmen. Dies wäre für die Fragestellung „Familie und Fernsehen“ insofern von Bedeutung, als damit die Frage verknüpft ist, ob das Fernsehen Inhalte anbietet, die möglicherweise ersetzen oder ergänzen, was sie (jedenfalls teilweise) verdrängen: innerfamiliäre Kommunikation.

Eine der wenigen empirischen Untersuchungen über die „Alltagsnähe“ des Fernsehprogramms, die zu diesem Zweck eine repräsentative Stichprobe des Hauptabendprogramms der letzten zehn Jahre analysierte (insgesamt 1 230 Fernsehhabende), kommt allerdings zu Resultaten, die die „Realitätsnähe“ des Fernsehens äußerst gering erscheinen lassen:

Von allen Hauptfiguren der Fernsehsendungen waren nur 8% „normale“ Arbeiter oder Angestellte (im Gegensatz zu mehr als der Hälfte aller Zuseher) und 6% Hausfrauen, alte Menschen oder Kinder (im Gegensatz zu knapp 40% der Zuseher). Gut zwei Drittel der Hauptfiguren rekrutierten sich aus einem Bereich, dem nur ganz wenige Prozent der Zuseher angehören, nämlich den „Spitzen der Gesellschaft“ und der „Intelligenz“. Die gleiche Alltagsferne drückt sich im hauptsächlichen Ort der Handlung aus: Der Arbeitsbereich ist mit 17%, der Wohnbereich mit 20% gemessen an der Wirklichkeit der Zuseher kraß unterrepräsentiert. Die zeitliche Distanz der Handlungen ist allerdings gering: Drei Viertel aller Darstellungen spielten in der Zeit seit dem 2. Weltkrieg, die Hälfte in der Gegenwart³⁴²⁾. Die dem Fernsehzuschauer präsentierte Wirklichkeit ist also in ganz spezifischer Weise eine „falsche“ Wirklichkeit, sozusagen eine auf den Kopf gestellte Welt, die gerade genug an seine eigene herangerückt ist, um ihn zu unterhalten, aber viel zu weit weg, um ihn bei eigenen Problemlösungen anzuleiten.

³⁴²⁾ Fischer/Kowalski M., Bucek J. (Hrsg.) Sozialbericht über Ungleichheit in Österreich Bd. 1 (Forschungsbericht des IHS), Kapitel 5: Kultur (von Fischer/Kowalski M., Schmeikal und Schrage D.), S. 294 f., Wien 1978.

³³⁹⁾ Vgl. die in Fischer/Kowalski M., Bucek J. (Hrsg.): Sozialbericht über Ungleichheit in Österreich Bd. 2 (Forschungsbericht des IHS), Kap. 8 Freizeit (von Fischer/Kowalski M.), S. 107 und 131, Wien 1978.

³⁴⁰⁾ Netto-Freizeit: Durchschnittliche Stundenzahl pro Tag (gemittelt über alle Tage des Jahres, inklusive Wochenende und Urlaub), die nicht mit Nachtschlaf, Berufsarbeit und Arbeitsnbenzeiten, Hausarbeit oder unmittelbarer persönlicher Reproduktion (Waschen, Anziehen, Essen) verbracht wird. Die Schätzungen entstammen Kap. Freizeit, Fischer/Kowalski M., a. a. O., S. 124 ff. und wurden auf Basis mehrerer österreichischer und internationaler Studien erstellt.

³⁴¹⁾ Vgl. z. B. Institut für Freiraum- und Erholungsplanung, Freizeitverhalten der Wiener, Wien 1974.

6.2.2 Kinder und Fernsehen

Die jahrelangen Diskussionen, die zahlreichen Forschungsprojekte zum Thema „Kind und Fernsehen“ haben den Eltern wohl nur wenig Anhaltspunkte darüber geben können, wie dieses Medium wirkt, wie sie sich als verantwortliche Erzieher Kind und Fernsehen gegenüber verhalten sollen³⁴³). So ist es auch nicht verwunderlich, daß sich in den Aussagen der Eltern über die Einschätzung der Wirkungen des Fernsehens auf ihre Kinder häufig die eigene Ohnmachtshaltung spiegelt. „Die Kinder lernen mehr von der Welt kennen“; „das Fernsehen bringt sie auf neue Ideen oder es erweitert den Wortschatz“, sind Aussagen, die den Wunsch nach positiven Wirkungen des Fernsehens augenscheinlich machen. Positive Urteile sind weit häufiger als negative.

Der Einfluß des Fernsehens auf die kindliche Sozialisation läßt sich auf drei Ebenen abhandeln:

- Kinder lernen durch persönlichen Kontakt mit vorbildlich erscheinenden Personen, die in den meisten Fällen die Eltern sind. Die Kinder lernen aus der innerfamiliären Kommunikation, die durch das Fernsehen teils mitbestimmt, teils beeinträchtigt wird.
- Eltern verhalten sich gegenüber dem Fernsehen bestimmter Inhalte auf bestimmte Weise, dieses Verhalten kann von Kindern übernommen werden.
- Kinder lernen von den symbolischen Darbietungen des Fernsehens oder anderer Medien.

Hinsichtlich des Lernens der Kinder aus innerfamiliärer Kommunikation hat das Fernsehen möglicherweise nachteilige Folgen: Die schon eingangs dargestellte Sprachlosigkeit vor dem Bildschirm, die Fernsehinhalte als Ersatz fehlender familiärer Inhalte, das assoziative Aufgreifen von Fernsehinhalten kann dazu führen, daß wesentliche Regeln der Darstellung und Mitteilung von Erfahrung, die als kognitive Schemata das „Gerüst“ für die Bildungsprozesse der Kinder abgeben, für sie nicht erfahrbare und somit nicht lernbar sind.

Das Verhalten während der Sendungen stellt für das Kind eine weitere wichtige Erfahrungsquelle dar. Durch Beobachtung der Eltern – z. B. während der Rezeption gewalttätiger Fernsehinhalte –, ihr Akzeptieren dieser Inhalte (als solche dürfte die Teilnahmslosigkeit von den Kindern zumindest ausgelegt werden) läßt auch sie Gewalt als Mittel der Konfliktlösung akzeptieren. Diese Diskrepanzen zwischen eigenen Sozialisationserfahrungen und den Verhaltensweisen der Fernsehprotagonisten und dem der Eltern würden eine Besprechung des Gesehenen mit den Eltern notwendig machen. Der typische Verlauf des Fernsehens, nach dem die Kinder nach den Sendungen sofort ins Bett müssen, verhindert eine solche Aufarbeitung jedoch. Dies ist umso problematischer, als alle Erhebungen darauf hindeuten, daß Kinder und Jugendliche nicht nur die eigens für sie ausgestrahlten Programme sehen.

Bei Befragungen³⁴⁴) ergab sich, daß die Tagesnutzung der Sendezeit durch die Kinder aller Altersstufen (3–13 Jahre) ungefähr den Tagesnutzungswerten ihrer Eltern entsprach (befragt wurden nicht die Kinder, sondern die im Rahmen

der gesamten Befragung über Sehbeteiligung in diesem Zeitraum interviewten Eltern). Die Tagesnutzungswerte bewegen sich zwischen 50–70% während der Woche bzw. zwischen 75–90% am Wochenende. Vermutlich dürften aber Erhebungen bei den Kindern selbst höhere Werte bringen, da die Kinder nachmittags (und wenn die Eltern nicht zuhause sind auch abends) häufiger fernsehen, als dies die Eltern wissen. Während der Woche werden sowohl die Kindersendungen (unter 10% der Kinder bei allen Altersstufen) als auch die Abendsendungen (und zwar häufiger als die Kindersendungen, nämlich von 20–50% der Kinder) und das sogenannte Familienprogramm (von 40–50% der Kinder aller Altersgruppen) rezipiert. Am Wochenende liegt die Rezeption von Kinder- und Jugendsendungen bei 30–60% der Sendezeit, die Rezeption von Abendfilmen (hauptsächlich Shows, Spiel- und Sportsendungen) zwischen 3–7% der Sendezeit.

Elterliche Einflußstrategien auf das Fernsehverhalten der Kinder beziehen sich vor allem auf die formale Nutzung des Mediums, auf Kontrolle der Sehdauer, Einsatz des Fernsehens als Sanktionsmittel oder als Beschäftigungseratz.

Zuletzt ist die Frage zu stellen, was Kinder und Jugendliche aus den symbolischen Darbietungen des Fernsehens direkt lernen, was sie aus ihnen lernen können und wie sie durch diese geprägt werden. Auf der Grundlage vorhandener Untersuchungen ist festzustellen, daß die Lerneffekte des Fernsehens (jedenfalls in bestimmten Hinsichten) nicht so intensiv sind wie die einer direkten Bezugsperson.

Eine österreichische Untersuchung – „Kleinkind und Fernsehen“³⁴⁵) – beschäftigte sich mit der Frage, ob und wie weit das Fernsehen als ein unpersönliches funktechnisches Kommunikationsmittel für die Erfassung einer „Bilderbuchgeschichte“ durch das Kleinkind (im speziellen durch Kinder im Alter von sechs Jahren) das leisten kann, was man bei der persönlichen Kommunikation zu erwarten gewohnt ist. Der Beantwortung der Frage dienten Versuche, die die Einzelkomponenten des Mediums Fernsehen systematisch variierten und hinsichtlich der Einprägungswirkung mit Arten der persönlichen Darbietung verglichen. Ergebnis dieser Untersuchung war, daß „die Prüfung des Effektes der Geschichte sowohl aufgrund der Reproduktionsleistungen als auch aufgrund der Übertragungsleistung der Kinder ergab, daß diese bei den Kindern, die die Geschichte durch persönliche Darbietung vermittelt erhielten, wesentlich größer war als bei den Kindern, die die Geschichte mittels Fernsehen dargeboten bekamen“.

Ausgeweitet auf andere Vorschulsendungen, die meist nicht unterhaltende sondern belehrende Inhalte haben – z. B. „Am, Dam, Des“ – hieße das, daß Vorschulsendungen in keinem Fall die intensive Beschäftigung einer Bezugsperson, die dem Kind ähnliche Inhalte wie das Vorschulprogramm vermittelt, ersetzen kann.

Fragt man sich, welche Arten von Erfahrung bei Kindern und Jugendlichen das Österreichische Fernsehen zu intendieren scheint, bedarf das Programm der Familienredaktion sowie das einiger aus dieser ausgelagerter Sendungen für die gleichen Altersgruppen einer näheren Prüfung.

³⁴³) IFES und Fessel GfK-Institut, Kind und Fernsehen, Vorbereitungsstudie für ein Elternhilfeprojekt, Wien 1978.

³⁴⁴) TV-Befragung Kinder/16.–31. 10. 1976, Fessel und IFES im Auftrag des ORF, Wien 1977.

³⁴⁵) Watzka Lore, Kleinkind und Fernsehen – eine vergleichende experimentelle Untersuchung, Wien 1968.

Kinder sehen in Österreich im Durchschnitt an 5–6 Tagen in der Woche fern. Die durchschnittliche tägliche Sehdauer liegt bei ungefähr 45 Minuten. Zudem gibt es nach einer Untersuchung, durchgeführt von IFES/Fessel (1978), keine Kinder, die nur Kinderprogramme konsumieren. Vielmehr erstreckt sich die Programmpalette von Kindersendungen über Krimi bis zu Abenteuerfilmen und Serien.

Die Familienredaktion gestaltet derzeit etwa 350 Stunden pro Jahr an Kinderprogrammen (inklusive der für „Jugendliche ab 7 Jahren“ gedachten Sendungen); hinzu kommen Sendungen im Nachmittagsprogramm, die vom „Filmeinkauf“ ausgewählt wurden (z. B. die Serie „Black Beauty“ oder verschiedene Tierfilme) und sich ebenfalls an Kinder oder Jugendliche richten sollen, in der Größenordnung von 50 Stunden jährlich. Zuletzt sind noch die beiden Jugendsendungen zu nennen, die seit einigen Jahren aus der Familienabteilung ausgegliedert sind und sich auf zwei Sendungen beschränken („Ohne Maulkorb“ und „Spotlight“) mit insgesamt etwa 30 Stunden jährlicher Sendezeit. Das heißt, daß das Österreichische Fernsehen im letzten Jahr insgesamt etwa 430 Sendestunden oder 11% seiner Sendezeit der Zielgruppe Kinder/Jugendliche widmete.

Der quantitative Schwerpunkt des Familienprogramms liegt bei den Kindern; 300 Stunden jährlich, das sind 70% der Sendezeit für Kinder/Jugendliche überhaupt, sind für Kinder ab dem 5. bzw. 6. Lebensjahr gedacht, für Jugendliche höherer Altersgruppen speziell gibt es nur etwa 10% Sendezeit (bzw. 1% der Sendezeit des Fernsehens überhaupt).

Von seiten der Familienredaktion wird zwischen unterhaltenden und informativ/instruktiven Sendungen für Kinder unterschieden. Das Schwergewicht liegt dabei eher auf Seite der instruktiven Programme (etwa 60% der durch die Familienredaktion gestalteten bzw. 50% aller Kinder/Jugendsendungen), wobei allerdings das Moment der Belehrung jenes der Information³⁴⁶⁾ zu überwiegen scheint: etwas wie „Nachrichten“ für Kinder/Jugendliche über sie betreffende aktuelle Vorgänge/Ereignisse gibt es im Fernsehen überhaupt nicht.

Auf der Unterhaltungsseite nehmen der traditionelle „Kasperl“ und Verwandtes einen sehr großen Raum ein: Auf solche Weise wird fast die Hälfte der Kinderunterhaltung der Familienredaktion abgedeckt (57 Stunden 1977). Ein weiteres ausgeprägtes Kennzeichen der Kinderunterhaltung ist die Trickfilmserie, in großem Maßstab und in einer Art „Medienverbundsystem“ international produziert (wobei sich Österreichs Anteil an der Produktion meist auf die Synchronisation beschränkt) und verbreitet. Diese Kategorie existiert im Österreichischen Fernsehen etwa seit 1968; ihre populärsten Repräsentanten waren die „Biene Maja“ und „Heidi“, in jüngerer Zeit „Pinocchio“ und „Wickie“. Dabei ist obiger Begriff des „Medienverbundes“ noch fast zu wenig breit: Synchron mit diesen Fernsehserien, die gleichartig auf der halben industrialisierten Welt laufen, werden Bilder- und Malbücher, Kassetten und Schallplatten, aber auch Kleidung, Schuhe,

Schulsachen, Puppen, Shampoos, Kinderseifen, Süßigkeiten und Getränke mit den entsprechenden Emblemen produziert und in großen Mengen auf den Markt gebracht – womit eine Art von kinderspezifischer „Modewelle“ ausgelöst und ausgenutzt wird, wie sie in dieser vereinheitlichten und umfassenden Form wohl für keine andere Altersgruppe existiert noch existiert hat.

6.2.3 Medienerziehung

Die Bedeutung des Sozialisationseffekts des Fernsehens im außerschulischen Bereich, der zum Teil höher eingeschätzt wird als der der Familie, und die Erkenntnis, daß dieser Prozeß weitgehend beeinflusst wird durch den familialen Kontext, impliziert eine zunehmende Beschäftigung mit Medienerziehung, eine Hinwendung zum „richtigen“ Gebrauch von Medien. Da man versucht, die Wirkung von Fernsehen nicht mehr monokausal zu definieren als „stumpfsinniges Beieinander (der Menschen), das die reale Entfremdung vernebelt“, ³⁴⁷⁾ da andererseits die Medieneuphorie moderner Technokraten, die sich von Video u. a. die Modernisierung eines überalterten Schulwesens versprachen, abgeflaut ist, setzt heute zunehmend eine differenzierte Auseinandersetzung über Massenkommunikationsmittel ein. Eine positiv-produktive Nutzung in Richtung auf erweiterte Kompetenz sowohl für demokratische Entscheidungen als auch für Kommunikationsprozesse kann dann erfolgen, wenn die Rezipienten lernen, aktiv mit Medien umzugehen. „Ein emanzipierter Fernsehzuschauer ist dann nicht hinreichend beschrieben, wenn man ihn nur fähig hält zur begründeten Programm-Auswahl und Programm-Kritik; vielmehr muß er in der Lage sein, den Zusammenhang seiner Rezipienten-Rolle zum gesellschaftlichen Ganzen wie auch zu seinen individuellen Bedürfnissen und Interessen herzustellen.“ ³⁴⁸⁾

Das Postulat der Medienpädagogik geht weit über bewußtes und kritisches Konsumieren hinaus, es zielt auf erweiterte Handlungs- und Sprachfähigkeit des einzelnen in dessen jeweiligen sozialen Feldern durch und mit Hilfe von Medien. „Wenn Partner am medialen Kommunikationsvorgang teilnehmen und der Empfänger nicht mehr isoliert und einsam den Reizen des technischen Mediums ausgesetzt wird, kann der Verständigungsprozeß zugleich sprachliches, außersprachliches und soziales Handeln miteinschließen.“ ³⁴⁹⁾ Diese Funktion von Medien wird vielfach auch als Dienstleistungsfunktion bezeichnet. Zur Realisierung dieses Postulats gibt es mehrere Ansätze im Bereich der Medienpädagogik. Zwei Schwerpunkte sind zu unterscheiden:

- a) Die sinnvolle Handhabung bzw. Kenntnisvermittlung über Funktionsweise, Struktur, Eigendynamik von Medien – alles, was sich im weitesten Sinn als Medienkunde bezeichnen ließe.
- b) Emanzipatorische Nutzung von Medien, d. h. Erwerb von Handlungskompetenzen im kommunikativen Zusammenleben der Menschen mit Hilfe der Medien, alles, was im weitesten Sinn als Medienpädagogik zu bezeichnen ist.

³⁴⁶⁾ Wenn man die Differenz zwischen diesen beiden Momenten darin sieht, daß im Fall der Belehrung der Absender einer Mitteilung mit dieser etwas ganz bestimmtes bewirken will („pädagogische Absicht“), während im Fall der Information in weit höherem Maße dem Empfänger der Mitteilung überlassen bleibt, was er damit anfangen kann.

³⁴⁷⁾ Adorno Theodor, Prolog zum Fernsehen, in: Eingriffe. Neun kritische Modelle, Frankfurt am Main 1963.

³⁴⁸⁾ Baake Dieter (Hrsg.), Mediendidaktische Modelle: Fernsehen, München 1975.

³⁴⁹⁾ Bauer Thomas, Rahmenkonzept Medienerziehung MS zum Planungsseminar, „Unverbindliche Übung, Medienkunde“, Graz 1976.

In Österreich gibt es eine Fülle von Aktivitäten im Bereich der Medienerziehung sowohl von Institutionen, Gruppen als auch von einzelnen Engagierten. Im folgenden soll versucht werden, eine Art Systematisierung der bestehenden Aktivitäten nach bestimmten Organisationsformen und -bereichen sowie exemplarisch bestimmte Modelle darzustellen. Daß die exemplarischen Beispiele vor allem aus dem schulischen Bereich kommen, liegt sowohl am Grad der Verfügbarkeit an Materialien sowie an der Perspektive: Sozialisation durch Fernsehen.

1. Bereich Schule – Blickpunkt: Schüler

Die Tatsache, daß Medien die wichtigste Sozialisationsfunktion außerhalb der Schule haben, hat es notwendig gemacht, die Auseinandersetzung mit diesem Bereich auch in der Schule zu führen, will man nicht an der Lebens- und Erfahrungswelt der Schüler vorbeigehen. Der Erlaß des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst vom 6. Juli 1973 trägt dem Rechnung, indem Medienerziehung als Unterrichtsprinzip in allen Fächern gefordert wird. Der wichtigste Absatz lautet:

„Sie (die Medienerziehung) hat den Schüler durch Vermittlung kritischer Einsicht in die Kommunikationsphänomene zu einem in seinem jeweiligen Lebensbereich möglichen, bewußten und mitbestimmenden Konsumverhalten zu führen. Der Schüler soll durch die Medienerziehung befähigt werden, sich in einer Welt zurechtzufinden, über die er zum Teil durch Massenmedien informiert wird; er soll die Struktur, die Gestaltungsmittel und die Wirkungsmöglichkeiten der Kommunikationsmedien erkennen und verstehen; er soll die Massenmedien und ihre Angebote selbständig und kritisch beurteilen können, um sich ihrer sinnvoll zu bedienen und sie eigenverantwortlich in sein Leben einzuordnen.“

Damit dieser Erlaß durchgeführt werden kann, bedarf es konkreter Hilfen im Unterricht für Lehrer und Schüler. Solange Medienerziehung nicht hin- und ausreichend in den einzelnen Lehrplänen verankert wird, steht der Lehrer zudem unter dem Druck, Medienerziehung zusätzlich einbauen zu müssen und damit Gefahr zu laufen, seinen vorgeschriebenen Lehrstoff nicht „durchzubringen“. Die Integration in die Lehrpläne gestaltet sich derzeit noch schwierig, da hierfür die Koordination vieler Abteilungen und Interessen notwendig ist.

In dem Buch „Unter der Oberfläche 1“ (derzeit im Approbationsstadium) wird ein neuer Ansatz der Medienerziehung versucht: Anknüpfend an vorhandenes Bewußtsein und emotionale Beziehung zum Fernsehen bei Kindern wird mit Hilfe konkreter didaktischer Arrangements und Verfremdungen (ein Fernseher spricht, Identifikationsfiguren wie Maja oder Tarzan werden in alltägliche Situationen verpflanzt, Fernsehbilder sollen rundum weitergemalt werden) auf einen aktiven und kommunikationsfördernden Umgang mit Fernsehen gezielt, wobei vermieden wird, Kindern die Freude am Fernsehen durch eine moralisierende Erwachsenenperspektive zu nehmen. Durch den Grad der Konkretheit der Stimuli und Arbeitsvorschläge dürfte auch ein nicht medienversierter Lehrer in der Lage sein, die im Erlaß vorgegebenen Lehr- und Lernziele zumindest ansatzweise zu erreichen.

Lehrern und Schülern der 6./7. Klassen AHS steht zusätzlich noch die Möglichkeit offen, sich in der unverbindlichen Übung „Medienkunde“ intensiver mit Medien zu befassen. Im Lehrplan dazu wird im wesentlichen wiederholt, was im Erlaß zur Lehr- und Bildungsaufgabe gesagt wird, zusätzlich wird die „Selbsttätigkeit und Initiative“ des Schülers hervorgehoben sowie Vorschläge für die Gestaltung des Unterrichts (auf der Konkretionsebene von „Referate der Schüler, Diskussionen und Exkursionen und Heranziehen von Fachleuten aus verschiedenen Bereichen der Massenmedien“ zu finden; die inhaltliche Füllung bleibt den Teilnehmern also überlassen).

Vorschläge für den Lehrer der unverbindlichen Übung Medienkunde wurden in der Steiermark am Institut für Kommunikationswissenschaft Graz ³⁵⁰⁾ erarbeitet.

Aus einem der Projekte, die das Landesjugendreferat für Steiermark und das Institut für Kommunikationswissenschaften erarbeitet haben, entwickelte sich „Studio Mürz“ („Schüler machen Programm für Schüler“). Dieses Projekt ist eine Zusammenarbeit von Eltern, Lehrern und Schülern und vermittelt durch Selbsterfahrungslernen nicht nur die Möglichkeit zum kreativen Arbeiten mit Medien, sondern vor allem „sprachliche Ausdrucksfähigkeit“, „Stärkung des Selbstvertrauens“, „situationsgerechte Gesprächsführung mit Erwachsenen“, „schnelles Reagieren“, „Überwinden von Schwierigkeiten aller Art“, „Förderung der Schulgemeinschaft“.

Ähnliche Zielsetzungen wie das Modell Steiermark verfolgt der Schulversuch „Medienerziehung“, der heuer an 14 Hauptschulen Tirols durchgeführt wird. Von einer Planungsgruppe von sieben Lehrern wurden unter wissenschaftlicher Begleitung 36 Unterrichtseinheiten entwickelt und erprobt; unterstützt wird die Gruppe vom Pädagogischen Institut des Landes Tirol, das auch seit Jahren Publikationen (Winkler „Medienerziehung“) veröffentlicht, in dem Unterrichtsmodelle und Vorschläge für Pflichtschullehrer angeboten werden. Der österreichische Bundesverlag wird nach Abschluß des Schulversuchs 1979 die Materialien veröffentlichen und allen Hauptschulen anbieten.

„Medienerziehung“ ist ein Freigegegenstand (1 Stunde). Die Unterrichtseinheiten sind so aufgebaut, daß der Lehrer eine kurze theoretische Einführung zum jeweiligen Themenkomplex erhält sowie eine genaue Ausarbeitung der Durchführungsmöglichkeiten, wobei er aber eigene Vorstellungen/Schüleraktivitäten/Alternativen einbringen kann: Es handelt sich also um ein offenes Curriculum mit großem Konkretheitsgrad. Die Lehrer, die sich an der Erprobung beteiligen, treffen sich regelmäßig, um die Unterrichtseinheiten zu diskutieren und zu verändern.

2. Bereich Schule – Blickpunkt: Lehrer

Die Defizite der Lehrerbildung in Fragen der Medienkunde und der Medienpädagogik sind bei den AHS-Lehrern am größten; wenn an Universitäten überhaupt Lehrveranstaltungen zum Thema Medien angeboten werden, so sind sie für Lehramtskandidaten nicht verpflichtend. An den Pädagogischen Akademien ist

³⁵⁰⁾ Bauer Thomas, Rahmenkonzept Medienerziehung MS zum Planungsseminar „Unverbindliche Übung Medienkunde“, Graz 1976.

die Medienkunde stärker in die Ausbildung integriert, doch ist die Situation auch hier noch nicht sehr befriedigend ³⁵¹⁾.

3. Der außerschulische Bereich

Auch hier sind die Aktivitäten vielfältig und unkoordiniert. Eine Koordination wird von der IGM (Interessengemeinschaft Medienpädagogik) versucht, die Projektgruppen gebildet hat und in Vortragsreihen und Diskussionsveranstaltungen einen Dialog von Forschern, Pädagogen, allen im schulischen und außerschulischen Bereich mit Medienpädagogik befaßten Personen, Gruppen und Institutionen erreichen möchte. Sitz des Vereins ist Salzburg.

Die katholische Kirche hat in ihren Bildungsprogrammen das Thema Medienerziehung immer wieder aufgenommen, wobei die Einstellung der Kirche zu den Medien sich von der früheren kulturpessimistischen Kritik zu einem positiven Verständnis der Funktion der Medien gewandelt hat.

In der 1976 gegründeten „Österreichischen Gesellschaft für Kommunikationsfragen“ (ÖGK) beschäftigt sich eine „Arbeitsgemeinschaft Massenmedien und Politische Bildung“ intensiv mit Problemen der Medienerziehung. Der Gruppe gehören Medienwissenschaftler, Journalisten, Videopraktiker und Medienpädagogen an. Sie will sich um eine verstärkte Zusammenarbeit von Theoretikern und Praktikern bemühen, die Interesse an einer Realisierung der Ziele der Medienerziehung und Politischen Bildung haben. Journalisten sollen dazu gebracht werden, mit Schulen und anderen Bildungseinrichtungen zusammenzuarbeiten, sei es durch Diskussionen, gestaltende Mitarbeit, Einbezug in die Programmproduktion oder Vermitteln von Exkursionen in Redaktionen und Funkanstalten. Neben der Durchführung einschlägiger Veranstaltungen, der Erarbeitung geeigneter Unterlagen und kritischer Medienanalyse sollen Erhebungen und Forschungsprojekte durchgeführt werden. Die Verbindung von Medienerziehung und Politischer Bildung wird als der geeignete Rahmen gesehen, diese Zielsetzungen – in Kooperation mit dem Unterrichtsministerium, dem Österreichischen Institut für Politische Bildung, dem ORF, verschiedenen Universitätsinstituten, Lehrern und Erwachsenenbildnern zu verwirklichen.

Zusammenfassend ist festzustellen, daß es zahlreiche Initiativen im Bereich der Medienerziehung gibt, deren Koordination noch nicht ausreichend gelungen ist. Die IAK (Internationale Arbeitsgemeinschaft für Kommunikationspädagogik), die jedes Jahr an einem anderen Ort einen Erfahrungsaustausch, Referate, usw. für ihre Mitglieder organisiert, wäre ein möglicher Rahmen für eine solche Koordination.

6.3 Kinder- und Jugendliteratur in Österreich

6.3.1 Historische Entwicklung und besondere Kennzeichen von Kinder- und Jugendliteratur

Im Zusammenhang mit dem Fortschrittsoptimismus der Aufklärung, die besondere Hoffnungen in die Erziehung und Formung des Menschen schon in seinem Kindesalter

legte, wurde erstmals eine Fülle von Büchern geschrieben, die in enzyklopädischer Form Wissen und Unterhaltung für Kinder bieten sollten. Die verbreitetsten Buchgattungen dieser Periode sind: Orbis Pictus (z. T. zwei- bis dreisprachig), Lesebuch, Anthologien und Chrestomathien, Hauspostillen und Gebetbücher (mit eigenem Kinderbeichtspiegel) ³⁵²⁾.

Alle diese Texte standen unter dem erklärten Zweck, „lehrhaft und vergnüglich“ zu sein, der Sittlichkeit und Bildung von Jugendlichen zu dienen. Hand in Hand damit ging die Entfernung aller „anstößigen“ Themen aus der Kinder- und Jugendliteratur: Sexualität, Aggression, Grausamkeit und Derbheit wurden ebenso aus den Texten verbannt wie jegliche Kritik an den politischen und moralischen Zuständen der Zeit. Parallel dazu – und wohl nicht ganz von ungefähr – häuft sich in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts der von „Schundskribenten“ seriell produzierte Kitsch für die unterprivilegierten Mitglieder der Gesellschaft: sei es nun der Kolportageroman, der zur sprichwörtlichen „Dienstmädchenlektüre“ gestempelt war, oder die beschauliche Gartenlaubenästhetik.

Mit der Erfindung der Rotationspresse zu Beginn des 20. Jahrhunderts und der damit möglich und profitwirksam gewordenen Produktion von „Dreigroschenromanen“ begann auch der Kampf der Pädagogen und Lehrer gegen „Schmutz und Schund“. Die zum Teil schon im 19. Jahrhundert geschriebenen Romane etwa eines Charles Sealsfield, Friedrich Gerstäcker oder einer Johanna Spyri, die „Trotzkopf“, „Gulla“- oder „Nesthäkchen“-Bücher und die Science Fiction etwa eines Hans Dominik u. ä. hielten Einzug in die Schüler- und Gemeindebüchereien (Karl May blieb daraus übrigens größtenteils verbannt). In der „Jugendschriftenbewegung“ der Jahrhundertwende wurde diese Literaturgattung einer scharfen, vor allem an literarischer Ästhetik orientierten Kritik unterzogen.

Nach 1918, insbesondere aber nach 1945 hat sich eine literarisch weitaus anspruchsvollere „Jugendliteratur“ als eigene Gattung zu entwickeln begonnen. In diesem Zusammenhang kann man wahrscheinlich einen Funktionswandel der Kinder- und Jugendliteratur konstatieren: von der primären Aufgabe der moralischen Einweisung und Disziplinierung (sei es mit den – recht ungelassen – Mitteln der „Belehrung“, wie sie in den Kinderbüchern des 18. und frühen 19. Jahrhunderts vorherrscht, oder der humanistisch verpackten Abschreckung wie im „Struwwelpeter“ Mitte des 19. Jahrhunderts, bis zu den patriotischen Kriegsermunterungen des 1. wie 2. Weltkriegs) zur Verbesserung der kindlichen/jugendlichen Orientierungs- und Leistungsfähigkeit.

Die technologischen Entwicklungen seit dem Ende des 2. Weltkrieges (Einführung des Taschenbuchs seit den späten fünfziger Jahren, aber auch Durchsetzung des Fernsehens) haben für das Kinder-/Jugendbuch neue Bedingungen geschaffen. Einerseits kann das massenweise aufgelegte „gute“ Kinder-/Jugendbuch bereits zu einem Preis erstanden werden, der den der „Serienkrimis und Groschenhefte“ nicht wesentlich übertrifft, andererseits wird mit dem dominanten Medium Fernsehen die massenweise

³⁵¹⁾ Die Salzburger Landesregierung hat deshalb Dozent Dr. Czuma den Auftrag erteilt, einen Grundkurs für die Lehreraus- und -weiterbildung zu erstellen. Seminare zur Weiterbildung werden auch in Volksbildungsheimen angeboten.

³⁵²⁾ Weder Märchen noch die heute als Jugendbücher geschätzten Romane wie „Robinson Crusoe“, „Lederstrumpf“ oder „Gullivers Reisen“ sind bekanntlich für Kinder oder Jugendliche geschrieben worden, sondern liegen erst seit dem Beginn des 19. Jahrhunderts in „gereinigter Fassung“ zu deren Gebrauch vor.

Verbreitung von Kinder-/Jugendlichenmoden in internationalem Maßstab propagiert³⁵³).

Unter „anerkannten“ Kinder- und Jugendbüchern werden hier solche verstanden, die in Schülerbüchereien und in den Buchklub der Jugend aufgenommen, die gefördert und empfohlen werden durch Literaturwissenschaftler und Pädagogen, in Fachzeitschriften, Rezensionen und Publikationen, bei internationalen Tagungen und Kongressen behandelt und in anerkannten Verlagen gedruckt werden.

„Die Frage, welches Bild von der Welt dem Kinde im Kinderbuch vermittelt werden soll, ist von eminent pädagogischer und gesellschaftspolitischer Bedeutung. Sie hat auch die Lesebuch-Diskussion während der letzten Jahre in erheblichem Maße beeinflusst. Sie spitzt sich auf die Alternative zu: gesellschaftliche Wirklichkeit oder harmonisierende Beschönigung?“³⁵⁴)

Viele der noch gegenwärtig oft gelesenen Bücher schildern die falsche Idylle agrarischer oder vergangener Kulturformen, lassen außer den Familienmitgliedern ausschließlich Tiere zu den primären Bezugsobjekten der jugendlichen Helden werden, sehen die Dritte Welt nicht anders denn als Betätigungsfeld von nimmermüden Missionaren und lassen nicht die geringste Skepsis an tradierten Rollenstereotypen aufkommen. Traditionelle Erzählformen (präzise Sprache, gereinigt von allen „schlechten Wörtern“) und das unerläßliche Happy-End dominieren. Die Kinderwelt wird als in sich geschlossene Seinsform präsentiert, in die die politischen Ereignisse der Zeit – so sie überhaupt thematisiert werden – nicht hineinreichen. Der konkrete historische Kontext der Handlung fehlt zumeist oder unterliegt einer massiven Geschichtsfälschung. Damit Hand in Hand geht die Akzentverlagerung auf rein private Konfliktsituationen, deren Lösung sich dann ebenfalls nur im individualistischen Bereich vollzieht.

Die für diese Texte typische zweigleisige Orientierung als Mädchen- bzw. Bubenbuch sieht für dieses das Schema Konflikt-Kampf-Sieg und für jenes einen Aufbau nach dem Schema Rebellion-Verliebtheit-Heirat vor. Das Faktum der Herausstellung des „Mädchenbuchs“ aus der Gattung des Jugendbuchs ist allein schon bezeichnend für die Konservierung überkommener Rollenvorstellungen.

Allerdings läßt sich seit dem Zweiten Weltkrieg im Bereich der Jugend-„literatur“, aber auch der „Konfektionsware“, eine deutliche Wendung zum Besseren feststellen³⁵⁵), insbesondere was Realitätsnähe, Kritikfreudigkeit und „Wahrhaftigkeit“ der Darstellungen anlangt.

Die Schaffung einer emanzipatorischen Gegenwirklichkeit, die die jugendlichen Leser zu Autonomie und Gruppen-solidarität ermutigen soll, ist das Ziel dieser neuen Richtung innerhalb der Kinder- und Jugendliteratur, die sich selbst als kritisch versteht und auch das Recht des Kindes auf Kreativität und Selbständigkeit anerkennen will. Autoren wie Christine Nöstlinger, James Krüss, H. G. Noack und Günter Herberger, z. T. schon als Erwachsenenschriftsteller bekannt, sehen die unkritische soziale Integration der Jugendlichen nicht mehr als alleiniges Ziel der Sozialisation an.

³⁵³) Vgl. „Biene Maja“, „Heidi“, „Pinocchio“ usw.

³⁵⁴) Dahrendorf W., Aspekte des Kinderbuches in der Bundesrepublik, in: Deutsches Jugendbuch heute, Bielefeld 1974.

³⁵⁵) Bamberger R., Binder, Vanecek, Zehnjährige als Buchleser, Wien 1977, S. 146 ff.

Bilderbücher lehnen sich z. T. an den Inhalt kindlicher Träume an oder verwenden die Formsprache kindlicher Zeichnungen, lassen auch Kinder selbst die Bücher illustrieren. Ausdruckskraft, Kreativität und ein waches Auge für die Umwelt sollen damit gefördert werden.

In Jugendbüchern werden gesellschaftliche Fragestellungen bewußt in das Geschehen hereingenommen, die Existenz der sozialen Hierarchie, patriarchalischer Familien, Herrschafts-, Besitz- und Eigentumsverhältnisse werden nicht verschwiegen, sondern in einer solchen Weise dargestellt, daß eigenständige Überlegungen des Lesers ausgelöst werden.

Damit in Zusammenhang steht auch die neueste Entwicklung auf dem Sektor der „kritischen“ Jugendliteratur, wo das neue „Mädchenbuch“ emanzipatorische Ansprüche vertritt.

Das Sachbuch, sonst vor allem auf Themen wie Reisen, Technik, Kulturgeschichte und Raumfahrt spezialisiert, greift teilweise auch Fragen der Arbeitswelt und der politischen Zusammenhänge auf. Probleme der Jugendarbeitslosigkeit, der Lehrlinge, der Gastarbeiter werden vermittelt, die Cowboy-Indianer-Romantik der Abenteuer-geschichten zurechtgerückt und die Ereignisse neu interpretiert.

Die Frage der tatsächlichen Resonanz dieser „neuen“ Kinder- und Jugendliteratur ist noch nicht geklärt³⁵⁶).

Trivilliteratur

Abseits von der allgemein anerkannten Kinder- und Jugendliteratur (sowie der Literatur als Gesamtheit) existiert eine Grauzone von massenhaft verlegten und gekauften Texten, die üblicherweise mit dem Begriff „Trivilliteratur“ belegt wird. In diese Kategorie fallen Heftromane, Comics, Illustrierte, Magazine, die meisten der sogenannten „Bestseller“, aggressive, pornographische und mystifizierende Literatur, Geschichten, die angeblich vom „Leben“ selbst geschrieben wurden, und Fotoromane. Die Beliebtheit dieser Texte steht außer Frage: nach einer Marplan-Untersuchung des Jahres 1969³⁵⁷) kommen allein an Groschenromanen 6 Millionen Exemplare wöchentlich auf den deutschen und österreichischen Markt und finden jeweils etwa sechs Leser pro Heft³⁵⁸).

Mehr als ein Drittel der Erwachsenen und wahrscheinlich über die Hälfte aller Jugendlichen sind zu den regelmäßigen Konsumenten dieser Literatur zu zählen³⁵⁹) (Untersuchung des Bastei-Verlags). Bei den Comics (Kinder-Comics wie „Micky Maus“ oder „Fix und Foxi“ bzw. Comics à la „Superman“, „Batman“, „The Fantastic Four“ usw.) liegen die Verhältnisse ähnlich: Auflagenzahlen von über einer Million sind keine Seltenheit für das deutsche Sprachgebiet³⁶⁰).

³⁵⁶) Derzeit läuft eine Untersuchung von Bamberger et al., ein Pendant zu „Zehnjährige als Buchleser“ (Bamberger et al., op. cit.), die voraussichtlich im Herbst 1979 erscheinen soll.

³⁵⁷) Quantitative Untersuchung der Marplan-Forschungsgesellschaft für Markt und Verbrauch, zit. nach: Arbeitsgruppe Massenkultur, Verwertbare Unmündigkeit, in: Ästhetik und Kommunikation, 5/6, 1972.

³⁵⁸) Peter Nusser, Romane für die Unterschicht, Stuttgart 1973.

³⁵⁹) Untersuchung des Bastei-Verlags, zit. nach P. Nusser und K. Ehler, a. a. O.

³⁶⁰) Vgl. Reitberger, Fuchs, Anatomie eines Massenmediums, München 1971.

Bereits der in Pädagogenkreisen übliche Terminus technicus „Schmutz und Schund“ läßt die ablehnende Haltung erkennen, mit der diesem Massenmedium bisher vielfach begegnet wurde. Aus diesem Grund scheint es nicht verwunderlich, wenn sich viele Schüler weigern, Auskünfte über ihre Lesegewohnheiten zu geben bzw. daß dem Lehrer Widerstände entgegengesetzt werden, wenn dieser die Untersuchung von massenhaft verbreiteter Literatur zum Unterrichtsgegenstand machen will ³⁶¹⁾.

6.3.2 Das Leseverhalten von Kindern und Jugendlichen

In den letzten Jahren hat eine Reihe von Institutionen Forschungen im Bereich des Leseverhaltens der Österreicher durchgeführt ³⁶²⁾. Ein internationaler Vergleich des Instituts für Buchmarkt-Forschung in Hamburg erhellte, daß Österreich zu den Ländern mit einer relativ niedrigen Lesefrequenz (eingeschränkt auf Buchlesefrequenz) gehört. Von allen Österreichern im Alter zwischen 16 und 70 Jahren hatten 1972 nach eigenen Angaben 43% im vergangenen Jahr kein einziges Buch gelesen (IFES 1974, N = 3 990).

Besser ist die Lesesituation bei Jugendlichen und Kindern: 25% der Zehnjährigen sind „gute und begeisterte Leser“ ³⁶³⁾.

23% der Lehrlinge und 31% der höheren Schüler sind Mitglieder von kommerziellen Buchklubs, 76% der höheren Schüler und 28% der Lehrlinge besitzen mehr als 25 Bücher.

45% der höheren Schüler und 31% der Lehrlinge ergänzten den Satzanfang „wenn ich allein bin...“ spontan mit „dann lese ich“ ³⁶⁴⁾.

Tabelle 79: Lesehäufigkeit von Kindern und Erwachsenen
...% lesen täglich (oder mehrmals in der Woche) ¹⁾

	Erwachsene ²⁾	10jährige Kinder ³⁾
männlich	33 (N = 1 152)	41 (N = 1 287)
weiblich	40 (N = 1 142)	56 (N = 1 099)
Zusammen	37 (N = 2 294)	48 (N = 2 388)

¹⁾ Bei Erwachsenen war die Kategorie formuliert „täglich oder mehrmals die Woche“, bei den Kindern mit „täglich“.

²⁾ IFES 1974.

³⁾ Bamberger a. a. O. 1977.

Wie aus Tabelle 79 und zahlreichen anderen Daten zu erkennen ist, lesen Kinder und Jugendliche insgesamt deutlich mehr als Erwachsene. Nach den Daten des IFES (1974) sinkt die Lesehäufigkeit mit dem Alter rapid ab, und zwar insbesondere bei den Bevölkerungsgruppen mit

niedrigem Bildungsniveau. Nach den Ergebnissen der Media-Analyse (1978) lasen Jugendliche in nahezu allen Bereichen mehr als Erwachsene, d. h. mehr Sachbücher, mehr Unterhaltungsliteratur, mehr „gehobene“ Literatur und auch mehr „Hefterln“.

Dabei gilt nach neueren Forschungsergebnissen nicht ein entweder – oder, also eine scharfe Alternative zwischen „gehobener Literatur“ und „Schmutz und Schund“, sondern es besteht eher ein positiver Zusammenhang: wer „Hefterln“ liest, liest auch Bücher.

Tabelle 80: Die Beziehung zwischen dem Lesen von Büchern und Romanheften (in %)

Lehrlinge, die Bücher mit untenstehender Frequenz lesen	Lesen daneben oft	manchmal	Romanhefte nie
täglich (N = 296)	23	46	31
mehrmals in der Woche (N = 775)	16	54	30
etwa einmal in der Woche (N = 628)	12	55	33
so alle 14 Tage (N = 461)	9	56	35
ungefähr einmal im Monat (N = 623)	12	49	39
seltener (N = 1 064) (IFES 1974)	16	51	33

So wie die Beziehung zur Sprache, so ist auch das Leseverhalten in hohem Maß schichtspezifisch. Arbeiter und Bauern haben im Rahmen ihrer Arbeit mit Sprache – sprachlichem Ausdruck oder Schreiben – unvergleichlich weniger zu tun als die meisten Angestellten oder Selbständigen außerhalb der Landwirtschaft. Ihre berufliche Tätigkeit besteht nur zu einem geringen Teil in der Handhabung von – sprachlichen oder nichtsprachlichen – Symbolen, sondern in der Manipulation von Gegenständen ³⁶⁵⁾. Dies schlägt sich auch in einer unterschiedlichen Beziehung zum Lesen und insbesondere zum „Buch“ nieder.

Tabelle 81: Bücherlesen nach beruflich sozialer Stellung (Mikrozensus 1972, Statistische Nachrichten 3, 1973)

Im einzelnen hatten:	kein oder kaum ein Buch gelesen	mehrmals in der Woche gelesen
	in %	
Freischaffende/Selbständige (N = 476)	56	25
Angestellte (N = 604)	31	42
Arbeiter (N = 1 730)	68	11
Landwirte (N = 528)	78	10

Ähnlich ist auch die Situation bei Kindern und Jugendlichen.

Mittelschichtkinder sind von klein auf an den Umgang mit Büchern gewohnt: die elterliche Bibliothek im Wohnzimmer, die darin enthaltenen Atlanten, Bildbände und Lexika, mit denen die Fragen des Kindes von Vater, Mutter oder älteren Geschwistern beantwortet werden;

³⁶⁵⁾ Vgl. eingehender zum Problem des „restringierten Code“ und des Dialekts, Pollak N., Strategien zur Emanzipation, Wien 1973. Fischer/Kowalski M. et al., Kap. 5, Kultur in: Strukturen der sozialen Ungleichheit, a. a. O., Wien 1978.

³⁶¹⁾ Reitberger/Fuchs, Anatomie eines Massenmediums, München 1971 und Günter Waldmann, Theorie und Didaktik der Trivallliteratur, München 1973.

³⁶²⁾ Insbesondere: das Internationale Institut für Jugendliteratur und Leseforschung (vgl. z. B. Bamberger R., a. a. O. sowie eine in Durchführung befindliche Studie über das Leseverhalten der 14jährigen), des IFES im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst sowie des Fessl-Instituts (vgl. IFES, Buch und Leser in Österreich, Wien 1974).

³⁶³⁾ Bamberger R. et al., a. a. O.

³⁶⁴⁾ Rosenmayr L., Köckeis E., Kreutz H., Kulturelle Interessen von Jugendlichen, Wien-München 1966.

seine eigenen Märchen- und Bilderbücher, aus denen ihm vorgelesen wird. Seine Neugier und Kreativität werden gelobt, zumeist auch mit Hilfe von „Lernspielen“ stimuliert. Vorschulmethodiken sind weit verbreitet.

Unterschichtkinder hingegen wachsen in einem zumeist buchfremden Klima auf, ihrem natürlichen Wissensdurst wird nicht mit der Sachautorität Buch, sondern mit der persönlichen Autorität des Vaters oder der Mutter begegnet.

In Mittelschichtfamilien wird im allgemeinen größerer Wert auf die Verbalisierung von Problemen gelegt ³⁶⁶), in der Unterschicht dominiert hingegen der averbale Gestus („authority is centered upon persons rather than reasons“). Wie Esther Milner ³⁶⁷) gezeigt hat, korrelieren Lesekapazität und verbale Interaktion innerhalb der Familie.

Dieser Unterschied läßt sich bereits bei Zehnjährigen beobachten, wie die Studie von Bamberger ³⁶⁸) demonstriert.

Tabelle 82: Lesefähigkeit der Zehnjährigen nach sozialer Herkunft (Bamberger et al. 1977, S. 28 und 55)

Beruf des Vaters	Ø Lesetempo (Wörter pro Minute)	Ø Inhalts- erfassung	Ø Verständnis seltener Wörter	Ø Buchbesitz der Kinder
Leitende Angestellte (N = 206)	178	83	1,66	37
Selbständige, ausgenommen Landwirte (N = 354)	168	81	1,61	31
Angestellte und Beamte (N = 914)	165	80	1,56	25
Facharbeiter (N = 336)	163	77	1,01	21
Ungelernte Arbeiter (N = 273)	142	71	0,83	12
Landwirte (N = 231)	141	70	0,85	9

Kinder von leitenden Angestellten oder Selbständigen lesen schneller, erfassen mehr vom Gelesenen, haben – jedenfalls gemessen an Wörtern, die in Büchern vorkommen – einen differenzierteren Wortschatz und besitzen nicht zuletzt auch mehr Bücher.

Allerdings bestehen auf all diesen Dimensionen ziemlich fließende Übergänge zu den Kindern der übrigen (mittleren und niederen) Angestellten und Beamten sowie zu den Kindern der Facharbeiter ³⁶⁹). Ein deutlicher Bruch tritt hingegen zwischen diesen und den Kindern ungelernter Arbeiter und Bauern auf.

Allerdings spielt sicherlich nicht nur die Schichtzugehörigkeit der Eltern, sondern auch die „Schulkultur“ eine Rolle. Wie die Daten von Bamberger et al. (1977) belegen, haben von den Zehnjährigen im zweiten Klassenzug der

Hauptschule 87%, im ersten Klassenzug 77% und in den AHS nur 54% der Schüler im letzten Jahr weniger als 6 Bücher gelesen. Nach den verfügbaren Analysen ist schwer festzustellen, inwiefern hier bloß Herkunftsunterschiede „durchschlagen“ oder die Schultype als eigenständiger Faktor eine Rolle spielt. Es ist jedoch zu vermuten, daß die Schulen – und zwar nicht nur im Sinn der „offiziellen“ Einflüsse von Lehrplan und Lehrern, sondern auch im Sinn der informellen Normen der Schulklassen selbst – eine durchaus eigenständige Rolle bei der Stimulation von Leseinteressen spielen.

6.3.3 Öffentliche Einrichtungen zur Förderung des Lesens bei Kindern und Jugendlichen

Es gibt in Österreich eine Anzahl von Aktivitäten, die das – in seiner Bedeutung für die Kultur unumstrittene – Lesen fördern und dies sowohl im Bereich der schulischen als auch der außerschulischen Jugendbildung. Neben dem Buch als Privatbesitz lernt das Kind meist schon sehr früh das „Leihbuch“ in Kindergarten und Schule kennen. Diese Möglichkeit des Heranführens der Kinder an Bücher ist bei guten und adäquaten Beständen sehr wichtig. Darüber hinaus ist es wichtig, die Kinder von den Vorzügen einer öffentlichen Bücherei zu überzeugen. Gerade durch diese Lesemöglichkeit außerhalb der Schule werden die Kinder bereits früh zu Gewohnheitslesern.

Neue Modellversuche (Radkersburg) zeigen, daß sich auch die Schule der Bedeutung der außerschulischen Lektüre der Kinder und einer Hinführung zu öffentlichen Büchereien bewußt ist ³⁷⁰).

Der Lehrplan betont dies für die ersten beiden Volksschulklassen („Die Freude am Lesen guter Bücher – auch außerhalb der Schule – ist zu wecken“) und für die letzten beiden Hauptschulklassen („Der Schule obliegt es, zum Erwerb von Büchern zu ermuntern und zur Benützung öffentlicher Büchereien anzuleiten“). Diese Gedanken werden im „Kommentar zum österreichischen Hauptschullehrplan“ noch einmal erläutert, wie auch der Gedanke der Erziehung der Kinder zu „lebenslangen Lesern“ betont wird ³⁷¹).

Die Erfahrungen haben gezeigt, daß Klassenbüchereien ausgezeichnete Instrumente für Lehrer und Schüler sind, das Lesen zu fördern. Zur Verbesserung des Bücherbestandes der Klassenbüchereien hat der Buchklub der Jugend seit Jahren die Aktion „Zum Lesen verlocken“ durchgeführt. Den Klassen werden leihweise Kassetten mit je 36 Büchern gleichen Titels zur Verfügung gestellt, wodurch für Lehrer und Schüler guter Lesestoff zur Verfügung steht. (Die Kassetten können immer wieder getauscht werden.) Hier ist zu erwähnen, daß die Erhaltung der Klassenbüchereien in die Belange der Schulerhalter fällt und daher der Bestand an Klassen- bzw. Schülerbüchereien so unterschiedlich ist wie die Schulerhalter ³⁷²).

³⁶⁶) Oliver Banks, *The Sociology of Education*, New York 1968.

³⁶⁷) Esther Milner, *A Study of Relationships between Reading Readiness in Grade One School Children and Patterns of Parents-Child-Interaction*, in: *Child Development* 1951.

³⁶⁸) Bamberger R., et al., a. a. O.

³⁶⁹) Die Facharbeiterkinder heben sich allerdings gegenüber den Angestelltenkindern durch eine deutlich geringere Kenntnis „seltener“ (Mittelschichts-)Wörter ab, was auf Unterschiede in den familiären Sprachformen schließen läßt.

³⁷⁰) Crombach H., *Öffentliche Bücherei und Schule in: 30 Jahre Verband Österreichischer Volksbüchereien*, Wien 1978.

³⁷¹) Pädagogische Mitteilungen, Beilage zum Verordnungsblatt des BMUK sowie BMWF, Jahrgang 72, Stück 10, S. 86.

³⁷²) Wie die Studie von Bamberger et al. (1977) zeigt, variiert das Ausmaß der Leseanregungen auch sehr deutlich (und folgenreich für die Schüler) von Lehrer zu Lehrer.

Tabelle 83: Österreichische Volksbüchereien 1976 (aus statistischen Angaben des Verbandes österreichischer Volksbüchereien)

		in % des Gesamt- bestandes
Buchbestand der Kinder- und Jugendbücher	1 124 753	23
Leser:		
– Kinder bis 14 Jahre	209 288	31
– Jugendliche	129 818	19
Entlehnungen:		
– an Kinder bis 14 Jahre	3 278 393	29
– an Jugendliche	1 659 336	15

Wie aus Tabelle 83 zu ersehen, machen Kinder und Jugendliche ein Viertel bis ein Drittel der Klientel der öffentlichen Büchereien aus, die auch etwa ein Viertel ihres Buchbestandes speziell diesen Lesergruppen widmen. Fast die Hälfte der Kinder bezeichnet sich als Bibliotheksleser (wobei bei der Befragung nicht zwischen Schulbibliothek und öffentlicher Bibliothek unterschieden wurde).

Tabelle 84: Partizipation von Zehnjährigen am öffentlichen Leseangebot (Bamberger et al. 1977)

	„Mitglied einer Buchgemeinschaft“ in %	„in Bibliothek eingeschrieben“ in %
ja	57	40
nein	43	60

(N = 2 340)

Diese Angaben stellen sogar eine Unterschätzung dar: allein 800 000 Kinder/Jugendliche sind Mitglieder des Buchklubs der Jugend – so müßten sich rund 80% der Zehnjährigen als Mitglieder einer Buchgemeinschaft deklarieren ³⁷³⁾.

Da die Betreuung der Kinder und Jugendlichen einen Schwerpunkt der bücherpädagogischen Bemühungen der öffentlichen Büchereien darstellt, werden neben der Zusammenarbeit mit den Schulen auch andere Wege beschritten, wie das Zusammenführen von Kind, Buch und Bücherei durch Dichterlesungen (Musterbibliothek in Gleisdorf, Steiermark: Tagung „Kinder und Jugendliche als Leser im ländlichen Raum“, 1977).

Seitens des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst und des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung ist daran gedacht, „Richtlinien zur Vermittlung von Grundkenntnissen der Informationsbeschaffung und -benützung im Unterrichtsbereich“ zu erstellen. Dafür hat der Verband Österreichischer Volksbüchereien einen Zielkatalog für eine Erziehung zum Buch und zur Büchereibenützung von der Vorschule bis zum Polytechnischen Lehrgang aufgestellt, der bereits jetzt in die Lehrerausbildung an den Pädagogischen Akademien eingebaut werden soll.

Die Jugendbucharbeit in Österreich wird zum guten Teil von fünf bundesweiten Einrichtungen getragen: ³⁷⁴⁾

Der Österreichische Buchklub der Jugend

ist die bekannteste und verbreitetste Einrichtung, die 1947 als Verein gegründet wurde mit dem Ziel, „der Jugend und dem Buch zu dienen“. Der Verein hatte 1974 über 800 000 Mitglieder und verfügt über ein dichtes Netz von Landes- und Bezirksorganisationen.

Haupttätigkeiten sind die unmittelbare Verbreitung des guten Buches, Bucharbeit in den Schulen, Lektorierung aller Jugendbücher.

Das Internationale Institut für Jugendliteratur und Leseforschung

Dieses Institut wurde 1965 als selbständige Tochterunternehmung des Buchklubs gegründet und hat eine stark internationale Ausrichtung. Das Institut umfaßt: internationale Arbeits- und Koordinierungsstelle, Dokumentationszentrum, Herausgabe unterschiedlichster nationaler und übernationaler Publikationen, Anregung der internationalen Forschungstätigkeit auf dem Gebiet der Jugendliteratur, Veranstaltung eines Weltkongresses für Lesen (Sommer 1974).

Die Österreichischen Kinderfreunde

sehen seit ihrer Gründung 1908 die Leseerziehung als pädagogischen Grundsatz an. Die Organisation hat sich seitdem auch aktiv diesem Grundsatz gestellt: Gründung einer eigenen Bücherstelle, Gründung eines Verlages (Jungbrunnen), Förderung des Ankaufes guter Bücher, Weihnachtsaktion: Buchgeschenke an Mitglieder, Schulung der Mitarbeiter, Elternservice: Buchabteilungen in verlagseigenen Spielzeuggeschäften.

Studien- und Beratungsstelle für Kinder- und Jugendliteratur

Einrichtung der Bischofskonferenz der katholischen Kirche mit den Aufgaben: Buchempfehlung durch Kataloge und Auswahllisten, beratende Buchpädagogik, Buchausstellungen und Referate in Pfarren, Schulen usw.

Die Österreichische Jugendschriftenkommission beim Bundesministerium für Unterricht und Kunst

Die Kommission ist die offizielle Clearingstelle der Jugendbucharbeit in Österreich, deren Mitglieder alle bedeutenden Einrichtungen der Jugendbucharbeit, der Autoren, der Verleger und Buchhändler sowie der Jugendorganisationen und Schulorganisationen und einzelne Persönlichkeiten sind.

Hauptaufgabe ist es, Empfehlungslisten herauszugeben, (aufgrund von Prädikatisierungen durch die Leitung der Kommission) Maßnahmen zur Information und Weiterbildung der Lektoren zu treffen (z. B. durch Seminare) sowie einen ständigen Jugendbuchratgeber zu veröffentlichen.

Die öffentliche Hand bemüht sich um die Jugendbucharbeit auch in der Form der Verteilung zahlreicher Preise für hochwertige Jugendbücher (Preise des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst, der Stadt Wien, u. a.).

³⁷³⁾ Bamberger R., et. al., a. a. O., S. 41.

³⁷⁴⁾ Steuer H., Bucharbeit im Interesse der Jugend, Wien 1976.

7 GESELLSCHAFTLICHE INTEGRATION DER JUGEND UND DIE BILDUNG JUGENDLICHER SUBKULTUREN

7.1 Die Jugend als Lebensphase und gesellschaftliche Institution

Jugend wird hier verstanden als eine Lebensphase variabler Länge, in der sich der einzelne durch Lernen auf das spätere Leben vorbereitet. Im Unterschied zum Kind kann der Jugendliche diese Rolle des Lernenden aber ablehnen. Der einzelne durchläuft die Lebensphase der „Jugend“ formal freiwillig, er kann die Jugend in seinem Lebenslauf mithin auf ein Minimum reduzieren. Die Bewährung während der Jugendphase ist aber eine wesentliche Voraussetzung für den Erwerb einer Position im Erwachsenenalter. Das Zurückweisen oder das Abbrechen der Jugendphase führt daher zu großen Nachteilen, da in diesem Fall nur eine untergeordnete und stark benachteiligte Stellung unter den Erwachsenen eingenommen werden kann.

Die Jugend als institutionalisierte Phase ist in unserer Gesellschaft von zentraler Bedeutung, da sie eine Vermittlung zwischen der durch Familienangehörigkeit geordneten Kindheit mit der – zumindest dem Anspruch nach – durch Leistung und Chancengleichheit gekennzeichneten Erwachsenenphase darstellt und damit einen strukturellen Grundwiderspruch unserer Gesellschaft überbrückt.

Das Ende der Jugendphase läßt sich nicht eindeutig an bestimmten äußeren Umständen feststellen, da der Übergang zum vollen Erwachsenenstatus letzten Endes auf einer Kooptation des Jugendlichen durch die Erwachsenen beruht und in verschiedenen Schichten und Subgruppen der Gesellschaft unterschiedliche Kriterien für diese Kooptation maßgeblich sind. Kooptation bedeutet, daß die Erwachsenen selektiv frei entscheiden, ob sie einen Heranwachsenden als voll erwachsen anerkennen oder nicht. Die rechtliche Großjährigkeit vermittelt in vielen Hinsichten (z. B. in ökonomischen) nur die Voraussetzung für die volle Selbständigkeit, sie stellt sie aber nicht wirklich her. Durch die Herabsetzung des Alters der Volljährigkeit und durch die zur gleichen Zeit stattfindende erhebliche Verlängerung der Ausbildung ist in den letzten 10–15 Jahren eine neue Lebensphase geschaffen worden, die sich an die herkömmliche Jugendphase anschließt. Es scheint daher der sozialen Wirklichkeit zu entsprechen, heute innerhalb der Jugend zwischen „Jugendlichen“ und „Jungerwachsenen“ zu unterscheiden. Die Phase des Jungerwachsenen schließt an die der Jugendlichen an.

Theoretische Überlegungen wie empirische Daten³⁷⁵⁾ ergeben, daß der Übergang zum Erwachsenen keinesfalls an eine bestimmte feste Altersgrenze gebunden ist. In der Mehrheit der Fälle ist die Lebensphase des Jugendlichen aber heute mit 19–20 Jahren abgeschlossen, die daran anschließende Zeit des Jungerwachsenen reicht bis zur Erreichung der vollen ökonomischen Unabhängigkeit von der Herkunftsfamilie und der Beendigung der Berufsausbildung. Die erst in der jüngsten Vergangenheit allgemein auftretende Phase des Jungerwachsenen ist einerseits für die Integration in die Erwachsenenengesellschaft von

besonderer Bedeutung, andererseits sind in ihr Krisen besonders häufig und gravierend.

Die rezeptive Rolle des Jugendlichen unterscheidet ihn vom Erwachsenen, wenn auch dieser Unterschied manchmal nur graduell sein mag. Gegenüber dem Kind ist eine Abgrenzung damit nicht gegeben. Nun hat zumindest das ältere Kind formal gesehen zweifellos ähnliche Aufgaben zu erfüllen wie der Jugendliche: Es hat ebenfalls vor allem die Rolle, rezeptiv Wissen zu akkumulieren. Der wesentliche Unterschied liegt aber darin, daß das Kind gegenüber seiner Schulpflicht keine Wahl hat, kennzeichnend für die Jugendphase ist hingegen die prinzipielle Freiwilligkeit und Eigenständigkeit der Lernleistung. Der Jugendliche hat somit zumindest theoretisch die Möglichkeit, die Rolle des rezeptiv in einem formalisierten Prozeß Lernenden abzulehnen. Gewiß bedeutet eine solche Entscheidung langfristig gesehen eine Verschlechterung der Lebenschancen; die Möglichkeit dazu ist aber dessenungeachtet gegeben, und selbst in Staaten wie den USA, wo die Schulpflicht gesetzlich bis zum 16. Lebensjahr reicht, findet ein de facto anerkanntes Verlassen der Schule in großem Ausmaß ab dem 14. Lebensjahr statt.

Kennzeichnend für die Jugendlichen und Jungerwachsenen ist in der heutigen Gesellschaft, daß die ökonomische Abhängigkeit vieler von den Eltern trotz Stipendien und eigener fallweiser Erwerbstätigkeit weitgehend bestehen bleibt, obwohl eine formalrechtliche Autonomie und Selbständigkeit zugestanden wird. Man könnte auch überspitzt davon sprechen, daß eine Art marktwirtschaftlicher Umformung der familialen Abhängigkeit der Jugend sich vollzieht. An die Stelle von rechtlicher Unterordnung und emotional-traditional gestützter Autorität der Eltern tritt die einfache ökonomische Abhängigkeit. Auch diese Abhängigkeit kann im Prinzip aufgegeben werden, das bedeutet aber, daß in den meisten Fällen die Jugend abgebrochen und langfristig gesehen eine unterprivilegierte Position in Kauf genommen wird.

Diese Form der Institutionalisierung der Jugendphase gestattet es, den Widerspruch zwischen familiärer Zuweisung und Vererbung einerseits und der universalistischen Leistungsanforderung und dem Ideal der Chancengleichheit andererseits in unserer Gesellschaft aufzuheben. Da das Erfüllen der in der Jugend geforderten Aufgaben und das Standhalten gegenüber den auferlegten Belastungen eindeutig als Leistung interpretiert werden kann, stellt diese Phase somit eine Art Startraum für das Leben der Erwachsenen und die eigentliche berufliche Laufbahn dar. Die Zuordnung des Kindes zur Herkunftsfamilie erscheint durch die relative Autonomie und Eigenverantwortlichkeit der Jugend zurückgedrängt und weitgehend aufgehoben. Eine nähere Analyse der einzelnen Vorgänge wird freilich häufig das Resultat zeitigen, daß diese Aufhebung der familiären Ungleichheit in der Jugendphase nur äußerlich und häufig nicht mehr als ein Anspruch ist.

Während das Kind im Normalfall in Primärgruppen (Familie, Verwandtschaft, Nachbarschaft, Freundesgruppe) eingebunden ist und selbst in Organisationen, wie z. B. der Schule unter Führung von Erwachsenen in kleingruppenhafte Bezüge (Schulklasse, Lerngruppe) gestellt ist, muß der Jugendliche und vor allem der Jungerwachsene lernen, sich selbständig in Großorganisationen zu bewegen. Hier sind vor allem die Institutionen der Arbeitswelt, Hochschule, Heer, Gewerkschaft und

³⁷⁵⁾ Robert Blancpain & Erich Häuselmann, Zur Unrast der Jugend, Frauenfeld-Stuttgart, 1974, S. 35 ff.

verschiedene andere Formen von Interessenvertretungen, Staat und Behörden aller Art, politische Parteien und nicht zuletzt alle marktbezogenen kommerziell orientierten Organisationen zu nennen.

Da in unserer Gesellschaft u. a. Berufsvererbung mittlerweile eine seltene Ausnahme ist und Neolokalität, d. h. Beschaffung einer eigenen Wohnung und Wegzug von den Eltern spätestens bei der Heirat üblich geworden ist, müssen sich der Jugendliche und noch viel stärker der Jungerwachsene mit den unterschiedlichsten Institutionen, wie Arbeitsmarkt, Wohnungsmarkt u. a. auseinandersetzen. Der Jungerwachsene sieht sich durch diese vielfältigen Aufgaben und Problemen mit einer Situation konfrontiert, in der eine Diskrepanz zwischen seinen faktischen Handlungsmöglichkeiten und den ihm zugestandenen Rechten besteht. Er ist rechtlich volljährig, und seine Eltern sind nicht mehr für ihn verantwortlich, er ist aber gleichzeitig ökonomisch noch abhängig³⁷⁶).

Eine solche Situation führt dazu, daß sich die Jugend nicht selten ausgeschlossen fühlt und keine Möglichkeiten sieht, sich in die Erwachsenenengesellschaft zu integrieren. In manchen Fällen können Jugendliche oder Jungerwachsene diese benachteiligte Situation dadurch kompensieren, daß sie sich zu informellen Gruppen zusammenschließen. Dies ist z. B. bei der Entstehung von Wohngemeinschaften gelungen, die als neue Lebensform zunächst unter Studenten entstanden ist. Ein solcher Zusammenschluß, der zunächst eine rationale Reaktion auf ökonomische Probleme war und durch die besondere Stellung der Jugend in unserer Gesellschaft nahegelegt ist, entwickelte sich Ende der sechziger Jahre nicht selten zu Ansätzen einer Sezession der Jugend aus der Erwachsenenengesellschaft oder gar zu dem Versuch, eine Art Gegengesellschaft zu errichten. In diesem Zusammenhang wurde und wird häufig von der Existenz einer „jugendlichen Subkultur“, in manchen Fällen sogar von einer „Kontrakultur“ gesprochen. Will man über die gesellschaftliche Integration der Jugend ein zusammenfassendes Bild gewinnen, so ist es unerlässlich, die Frage zu diskutieren, inwieweit heute jugendliche Subkulturen bestehen.

7.2 Jugendliche Subkultur: Integration oder Sezession?

Von einer jugendlichen Subkultur kann gesprochen werden, wenn ein Interaktionssystem innerhalb der umfassenden Gesellschaft entstanden ist, das von Jugendlichen dominiert ist und zumindest in einer der folgenden Hinsichten von anderen Interaktionssystemen der gleichen Gesellschaft abweicht: Symbolwelt, Interaktionsformen, Normen, Werthaltungen, Zielsetzungen, Verhaltensmuster, Prüfkriterien für Wahrheit und Realität³⁷⁷).

³⁷⁶) Soweit der Jungerwachsene noch in Ausbildung ist, kann er nur in den seltensten Fällen für seinen Lebensunterhalt selbst zur Gänze aufkommen und bleibt von daher in jeder Hinsicht ökonomisch (meist von den Eltern) abhängig. Selbst wenn er voll erwerbstätig ist, übersteigen die Beschaffung einer eigenen Wohnung, die Einrichtung dieser Wohnung, die Anschaffung der zum heutigen Lebensstandard gehörenden dauerhaften Konsumgüter, die Gründung einer eigenen Familie oft seine eigenen finanziellen Möglichkeiten.

³⁷⁷) Eine eingehende Untersuchung der Relation zwischen Werten, Normen und Verhaltensmustern wird versucht in Henrik Kreutz, Einige Überlegungen zur empirischen Signifikanz des Wertbegriffs, in: Angewandte Sozialforschung, Jg. 3, Nr. 1, 1973, S. 1–22.

Die Existenz einer Subkultur setzt ein eigenes System direkter und/oder indirekter zwischenmenschlicher Interaktionen voraus. Zumindest auf einer der menschlichen Verhaltensebenen (Symbole, Werte, Verhaltensmuster usw.) treten dabei Regelmäßigkeiten auf, die im umfassenden Interaktionssystem nicht in dieser Form gegeben sind.

Es ist empirisch belegbar, daß jugendliche Gruppen von sich aus das Bestreben entwickeln, mit abweichenden Interaktionssystemen in Kontakt zu kommen, diese zu adaptieren und in einem zweiten Schritt als Neuerungen im konformen Interaktionssystem anzubieten. Wird eine solche Spontaneität behauptet, so muß allerdings auch angegeben werden, wieso es zu solchen Tendenzen kommen kann, welche Motive für eine solche Aktivität ausschlaggebend sind. Zum Teil sind es entwicklungsbedingte Impulse, die Stellung der Jugendlichen in der Gesellschaft und die Eigendynamik der Beziehungen unter Jugendlichen, die dazu führen können, daß von Interaktionssystemen, die von Jugendlichen gebildet werden, deviante oder auch innovative Impulse ausgehen.

Man muß aber auch die Möglichkeit mit in Betracht ziehen, daß die Jugendlichen mehr oder weniger bewußt nach Verhaltensmustern, Werten und Vorbildern suchen, die von den gesellschaftlich akzeptierten abweichen, weil dies durch ihre Stellung in der Gesellschaft nahegelegt ist. Die aus der Verarbeitung in der „peer group“ oder in der jugendlichen „peer“-Gesellschaft entstehenden abweichenden Impulse sind daher im Normalfall nicht in dem Sinn innovativ, daß sie völlig neue Inhalte darstellen. Vielmehr sind sie zumeist Rückgriffe auf frühere, untergegangene Traditionen der Kultur oder Entlehnungen von devianten Interaktionssystemen von Erwachsenen. Aus dieser ihrer Beschaffenheit aber ableiten zu wollen, daß eine eigenständige Jugendkultur nicht bestehe, ist ein Fehlschluß.

Hätte die Jugendsoziologie zwei Indikatoren in ihrer zeitlichen Entwicklung in der Nachkriegszeit zuverlässig erfaßt, so wäre sie durch die Jugendunruhen der sechziger Jahre nicht überrascht worden. Diese zwei Indikatoren sind:

- a) Interaktionshäufigkeit und Intensität der Beziehungen zu Mitgliedern von Gruppen von etwa gleichaltrigen Jugendlichen;
- b) formelle Zugehörigkeit und faktische Partizipation bei etablierten Jugendorganisationen, die unter der (direkten oder indirekten) Kontrolle von Erwachsenen stehen.

Während die Bedeutung der „peer groups“ ständig zunahm, war in fast allen westeuropäischen Staaten ein, wenn auch langsamer, so doch kontinuierlicher Verlust des direkten und indirekten Einflusses der Jugendorganisationen zu verzeichnen, die in irgendeiner Weise politische oder weltanschauliche Zielsetzungen verfolgen. Die Entwicklung beider Indikatoren deutete eine zunehmende Sezession der Jugend aus der Erwachsenenengesellschaft an, die Ende der sechziger Jahre ein so großes Maß an Entfremdung erreicht hatte, daß die Form der Distanzierung von der Erwachsenenengesellschaft schlagartig geändert werden konnte³⁷⁸).

³⁷⁸) Vgl. Henrik Kreutz, Youth and Social Change, Straßburg, Europarat, 1973.

Die Sezession war zunächst mit zunehmender Entideologisierung verbunden, bis in der Studentenbewegung der sechziger Jahre wieder eine starke Ideologisierung einsetzte. Dieses neue Engagement eines Teiles der Jugend war mit der Gründung bzw. Bildung von neuen Organisationen verbunden, die formell nicht unter der Kontrolle von Erwachsenen, sondern von Jugendlichen und jungen Erwachsenen standen.

Inzwischen hat sich das Erscheinungsbild der Jugend wieder gewandelt. An die Stelle offener Widersprüche ist teils äußerliche Anpassung, teils resignative Zurückhaltung getreten. Dies bedeutet nicht, daß die grundlegende Tendenz der Sezession unterbrochen wurde. Vielmehr kann man annehmen, daß lediglich ein Rückgang der Ideologisierung, nicht aber der subkulturellen Ausdifferenzierung der Jugend eingetreten ist.

Nicht zu verkennen ist, daß gerade durch die strukturellen Grunddeterminanten die Interaktionen der Jugendlichen in den letzten zwanzig Jahren entscheidend verändert wurden und heute noch werden. Alle tiefgreifenden strukturellen Veränderungen wirken dahingehend, daß Interaktionen zwischen Gleichaltrigen wahrscheinlicher werden und die Häufigkeit von Kontakten zwischen Jugendlichen und Erwachsenen herabgemindert wird. Diese strukturellen Veränderungen sind einerseits mit der wachsenden Dauer der Ausbildung verbunden, andererseits mit der Ausdehnung formaler, schulischer Ausbildung auf immer größere Teile der Bevölkerung. Die phasenspezifische Spezialisierung auf rezeptive Rollen wird immer länger und allgemeiner. Dadurch wird bewirkt, daß der Anteil der Jugendlichen an der Gesellschaft bei unveränderter Altersstruktur größer wird und daß die Interaktionen zwischen Gleichaltrigen immer häufiger werden.

Gemäß den Ergebnissen von Fend et al.³⁷⁹⁾ tendiert der Einfluß der Gleichaltrigen in allen Schultypen dazu, in Hinblick auf die Schulziele deviante Einstellungen und Verhaltensweisen zu erzeugen. In jeder Klasse gibt es informelle Meinungsführer, deren Meinung für die Majorität der Schüler von großem Einfluß ist. Gute Schulleistungen sind zwar Kennzeichen der Meinungsführer. Diese selbst führen aber ihre guten Leistungen nicht auf vermehrte Anstrengung, sondern auf größere Begabung zurück und sind auch in der Tat eher unterdurchschnittlich leistungsmotiviert. Diese Ergebnisse, die sich zwar auf die Bundesrepublik beziehen, aber als Trend auch für Österreich relevant sind, lassen sich folgendermaßen zusammenfassen: Die einflußreichen Eliten in der Schule werden zwar durch die Bewertungskriterien der Schulen und durch die Bewährung der einzelnen Schüler vor diesen Kriterien gebildet, die so zustandegekommene Schicht der Meinungsführer verstärkt aber die schulischen Ziele nicht, sondern betont eher deviante Verhaltensformen. Man kann daher annehmen, daß in erster Linie Intelligenz und nicht Lerneifer in der Schule positiv bewertet werden. Diese Vermutung kann sich auf eindeutige diesbezügliche Ergebnisse in Österreich stützen³⁸⁰⁾.

Vor allem am Gymnasium und an der Gesamtschule ergibt sich, daß die informellen Führer in den Schulklassen

kritischer gegenüber der bestehenden Gesellschaft eingestellt sind als die (nichtgewählte) Mehrheit der Schüler. Auch an Haupt- und Realschule ergeben sich ähnliche, aber nicht so stark ausgeprägte Tendenzen. Bemerkenswert ist, daß bei den Mädchen die Meinungsführer sich noch stärker von der weniger einflußreichen Mehrheit abheben als bei den Jungen. Generell kann gesagt werden, daß Meinungsführer aktiver sind, weniger solitäre Tätigkeiten ausüben und weniger Zeit mit der Rezeption von Massenmedien verbringen (mit Ausnahme der Hauptschule), dafür aber häufiger Nebenjobs annehmen als die Mehrheit. An Realschulen, Gesamtschulen und Gymnasien sind die Meinungsführer auch politisch interessierter und beschäftigen sich häufiger mit diesbezüglichen Problemen. Dem entspricht, daß an Gesamtschulen, in denen im Unterschied etwa zu Gymnasien Gesellschaftslehre auf der 9. und 10. Schulstufe unterrichtet wird, dieses Fach eine zentrale Bedeutung hat für den informellen Status der Schüler. Meinungsführer schneiden in diesem Fach weitaus überdurchschnittlich ab. Ähnliche Bedeutung haben nur noch die Fächer Sport und Deutsch. Während in den weiterführenden Schultypen im traditionellen Schulsystem das Fach Deutsch im Vordergrund steht, ist es in der Hauptschule einzig und allein der Sportunterricht. Körperliche Tüchtigkeit steht hier im Vordergrund.

Aus diesen und anderen^{381), 382)} Untersuchungen geht darüber hinaus eindeutig hervor, daß es sich beim Zusammenschluß von Gleichaltrigen um umfassende Formen der Vergesellschaftung handelt. Unmittelbar wird dies daran sichtbar, daß in jeder Schule so etwas wie eine „leading crowd“ entstanden ist, d. h. also eine Clique, deren Verhalten für alle Schüler sichtbar ist und die den Ton angibt. Die einzelnen peer groups entwickeln einen gemeinsamen Bezugs- und Orientierungspunkt und beziehen ihre Maßstäbe von dieser allgemein anerkannten „leading crowd“. Unmittelbare Folge ist, daß sich ein jugendspezifisches Statussystem entwickelt; in diesem sind Allokationsvorgänge und Mobilitätsprozesse feststellbar. Desgleichen bewirkt die Entstehung einer umfassenden Vergesellschaftung die Herausbildung einer eigenen, wenn auch verdeckten Tradition der jugendlichen Subkultur zunächst in den einzelnen großen Ausbildungsorganisationen, die dann aber zunehmend ganze Regionen und Gesellschaften erfaßt. Modifikationen der von den Erwachsenen übernommenen Symbolwelt in Vokabular, Ausdrucksweise, Kleidung, Umgangsform usw. sind die weitere Folge³⁸³⁾.

Organisationen, die von Erwachsenen geschaffen und kontrolliert werden, wirken sich massiv auf die informellen Interaktionen der Jugendlichen aus. Dies zeigt sich auch bei Jugendlichen, die bereits die Schule verlassen haben. Eine wichtige Rolle für die Einstellungen und das Verhalten der Jugendlichen spielt die Tatsache, ob sie in Lehrwerkstätten zusammengefaßt sind oder vereinzelt

³⁷⁹⁾ Helmut Fend et al., Gesamtschulsystem oder traditionelles Schulsystem, Konstanz, 1974, mimeogr., S. 166 ff.

³⁸⁰⁾ Henrik Kreutz, Lernumwelt, intellektuelle Leistungsfähigkeit und Lernmotivation, in: H. Walter, (Hrsg.), Sozialisationsforschung, Stuttgart 1973, S. 131–135.

³⁸¹⁾ So zeigen alle betriebssoziologischen Untersuchungen, daß der wichtigste positive Faktor der Arbeitszufriedenheit in der Beziehung und der Bestätigung durch die Arbeitskollegen zu suchen ist. Vgl. z. B. Henrik Kreutz, Arbeit und Entfremdung in der österreichischen Industrie, Angewandte Sozialforschung, Jg. 4/1975, S. 109–138 und 220–239.

³⁸²⁾ J. S. Coleman, The Adolescent Society, Glencoe III, 1961; Bengt-Erik Andersson, Adolescent Behavior, Stockholm, 1969;

³⁸³⁾ Vgl. z. B. U. Alfassio/Grimaldi & J. Bartoni, I giovani degli anni sessanta, Bari, 1964; Ernest Smith The American Youth Culture, New York, 1962; B. E. Andersson 1969, a. a. O.

unter Erwachsenen arbeiten. Indirekt geht dies auch aus einer Hamburger Lehrlingsstudie hervor und wird von Untersuchungen aus anderen Ländern voll bestätigt³⁸⁴).

Die Intensivierung der gewerkschaftlichen Jugendarbeit im Gefolge der durch die Studentenbewegung gesetzten Impulse dürfte diese Entwicklung in der Gegenwart noch verstärken. Gemäß Befragungen in der Bundesrepublik scheint sich auch bei Lehrlingen zunehmend eine eigene Jugendidentität herauszubilden. Sympathisierte bereits zu Ende der sechziger Jahre ein erheblicher Teil der Lehrlinge mit den protestierenden Studenten und war dieser Anteil der Sympathisierenden unter den Lehrlingen unvergleichlich größer als unter den erwachsenen Arbeitern, so scheint diese Jugendidentität in der Gegenwart auch auf die eigene Situation und das eigene Handeln der Lehrlinge bereits konkrete Auswirkungen zu haben. In erster Linie erwarten sich die Lehrlinge eine Verbesserung ihrer eigenen Situation und die Durchsetzung ihrer spezifischen Interessen durch Lehrlingsvertreter und durch Jugendsprecher in den Betrieben und nicht von erwachsenen Funktionären der Gewerkschaft, der Parteien oder der Arbeitgeberverbände³⁸⁵).

Die umfassende Vergesellschaftung der Jugend, die in großen Ausbildungsorganisationen empirisch nachgewiesen werden kann, ist zu einem wesentlichen Teil mitbedingt und verstärkt durch die Massenmedien. Dies wird an einer Reihe von gut abgesicherten Fakten deutlich: Die Jugendlichen verbringen einen erheblichen Teil ihrer Freizeit mit der Rezeption von Angeboten der Massenmedien, die Beschäftigung mit Massenmedien ist in die Interaktionen der Jugendlichen sehr stark integriert, für die Beliebtheit und den Status unter Gleichaltrigen spielen Vertrautheit und Konformität mit den von den Massenmedien angebotenen Inhalten eine große Rolle, Starkult und gemeinsame Imitation von Heroen bilden den Kristallisationskern für die Entstehung solcher Gruppen. Für die heterosexuellen Beziehungen der Jugendlichen und die Wahl des Partners ist der von den Massenmedien geprägte Geschmack von größter Bedeutung. Die Jugendlichen beziehen einen wesentlichen Teil ihrer Vorstellungen über die umfassenden gesellschaftlichen Zusammenhänge und Vorgänge aus den Massenmedien³⁸⁶). Darüber hinaus bieten die Massenmedien den Jugendlichen die Möglichkeit zu überlokaler Information über die Jugend. Berichte über die Jugend ermöglichen Imitation und die suggerierte Verbindung von Jugend, Leistungsfähigkeit, Anpassungsfähigkeit und sozialem Wandel und rufen ein illusionäres Bewußtsein hervor, das Modernität und Jugend gleichsetzt. Dadurch, daß Jugendliche und junge Erwachsene in den Massenmedien direkt als Handelnde erscheinen und Taten setzen, die zumindest dem Schein nach nicht von Erwachsenen dirigiert sind oder vermittelt werden, kann eine überlokale Orientierung an Gleichaltrigen erfolgen.

Die Entstehung von jugendlichen Moden und Ideologien wird so ermöglicht³⁸⁷).

Die Massenmedien sind somit einerseits integrale Bestandteile der Interaktionsvorgänge unter den Jugendlichen und ermöglichen erst die Entstehung überlokaler Vergesellschaftung der Jugend außerhalb der formellen Jugendorganisationen. Andererseits bilden sie jene Kanäle und Zugänge, über die vor allem die jugendlichen Subkulturen indirekt gelenkt und kontrolliert werden können.

7.3 Die Tradierung von Werthaltungen und die Rückwirkung der Jugend auf die Gesamtgesellschaft und ihre Institutionen

Die Tatsache der „Wertprävalenz“ der Jugend und ihrer Empfindlichkeit gegenüber Korruption und Verletzung der internalisierten Normen und Werte ist durch empirische Untersuchungen hinreichend gesichert. Danach gefragt, welche Einschränkungen ihrer Freiheit durch die Gesellschaft ihnen die größten Probleme bereiten und am schwersten akzeptiert werden können, antworteten beispielsweise über 90% der 1970 in Italien und 95% der 1968 in den USA befragten Jugendlichen zwischen 17 und 25 bzw. 18 und 24 Jahren, daß es ihnen schwerfiel, untätig zuzusehen, wenn andere heuchlerisch gemeinsame Werthaltungen zwar verbal bejahen, aber in ihrem tatsächlichen Verhalten verletzen³⁸⁸). Ebenso fällt es 90% der Jugendlichen und „jungen Erwachsenen“ schwer, Personen Respekt und Ehrerbietung zu erweisen, die es nicht verdienen. In dieser Hinsicht bestehen keine nennenswerten Unterschiede zwischen Arbeiterjugend, Studenten und Schülern. Große Unterschiede bestehen hingegen hinsichtlich der Frage, ob es den Jugendlichen schwerfällt, ein äußerlich angepaßtes, „respektables“ Verhalten zu zeigen, um Karriere machen zu können. Während dies rund 75% der Studenten schwerfällt, hat mehr als die Hälfte der Arbeiterjugend in dieser Hinsicht keine Schwierigkeiten. Vielleicht haben Arbeiter hier keine Schwierigkeiten, weil sie von vornherein keine „Karriere“ machen können; dessenungeachtet ist es aber offensichtlich zutreffend, daß die privilegierten, höheren Positionen in unserer Gesellschaft von den Jugendlichen und „jungen Erwachsenen“ mit mehr innerem Widerstand angestrebt werden als die normale Stelle eines durchschnittlichen Arbeitnehmers.

In einer rezenten Untersuchung in der Schweiz zeigte sich ebenfalls, daß das Problem der persönlichen Identität, der Übereinstimmung von Werthaltungen und tatsächlicher Lebensführung für die Jugendlichen von größter Bedeutung ist³⁸⁹).

Zusammenfassend kann gesagt werden, daß Werthaltungen während der Jugend vor allem aus folgenden Gründen eine große Rolle spielen:

1. Die kognitive Entwicklung erreicht während der Jugend ein Stadium, das eine systematische Konfrontation von implizit und explizit gelernten Werten überhaupt erst möglich macht.
2. Ein Großteil der Jugendlichen wird in vielen Belangen nicht mit der gesellschaftlichen Wirklichkeit, sondern mit Normen und wertenden Urteilen konfrontiert. Die

³⁸⁴) J. Daviter, *Der Lehrling im Betrieb*, München, mimeogr. 1973; Nicole de Maupeou-Leplâtre, *Les blousons bleus*, Paris, 1968.

³⁸⁵) Vgl. die Zusammenfassung der entsprechenden Befunde bei H. Kreutz, *Die gesellschaftlichen Kräfte* . . . , a. a. O., Kap. II.

³⁸⁶) Vgl. die schon zitierten Arbeiten von Coleman, Andersson und G. Comstock & E. Rubinstein, *Television and Social Behavior*, Washington, 1972; H. Kreutz, *Der Einfluß der Massenmedien, persönlicher Kontakt und formelle Organisation*, in: F. Ronneberger (Hrsg.), *Sozialisation und Massenmedien*, Stuttgart, 1971, S. 172–241.

³⁸⁷) G. Cohen-Seat & P. Fougeyrolles, *Wirkungen auf den Menschen durch Film und Fernsehen*, Köln–Opladen, 1966.

³⁸⁸) DOXA, *Questi i Giovani*, Genova, 1970, S. 63 f.

³⁸⁹) Claudio Casparis, *Zur Unrast der Jugend*, Stuttgart, 1975, S. 106 ff.

Sozialisierung geschieht vor allem in weiterführenden allgemeinbildenden Schulen, nicht im und durch den praktischen Lebensablauf, sondern durch die (abstrakte) Indoktrination von Werten und Normen.

3. Es kann während der jugendlichen Entwicklung zu einer „moral precocity“ kommen, die zu einer einseitigen und radikalen Dogmatisierung von Werten führt. Diese „moral precocity“ ist durch einseitige kognitive Entwicklungsvorgänge bedingt³⁹⁰) und durch die Tatsache begünstigt, daß Toleranzspannen noch nicht erlernt wurden.
4. Die sozio-ökonomische Stellung des Jugendlichen in der heutigen Gesellschaft macht es wahrscheinlich, daß Werturteile dazu benützt werden, die sozial überlegene Stellung der Erwachsenen zu attackieren. Da die Jugendlichen selbst von fast allen gesellschaftlich entscheidenden Vorgängen ausgeschlossen sind, können sie an die Erwachsenen in diesen Kontexten Wertmaßstäbe anlegen, ohne ihr eigenes Verhalten an den gleichen Standards messen zu müssen.
5. Ebenfalls aufgrund ihrer sozio-ökonomischen Stellung ergibt sich für die Jugendlichen eine Diskrepanz zwischen ihrem Vermögen und ihren tatsächlichen Handlungschancen. Diese Diskrepanz, die früher besonders augenfällig bei der Sexualentwicklung war, impliziert eine Distanz zur aktuell gegebenen gesellschaftlichen Realität und legt nahe, diese auf der Basis von Werturteilen zu attackieren.
6. Die Jugendlichen haben in vielen Hinsichten den Höhepunkt der individuellen physischen und kognitiven Entwicklung erreicht. Sie verfügen aber aufgrund ihrer Ausbildung nur über allgemeines Wissen. Ihr Ausschuß von relevanten Entscheidungsvorgängen kann daher durch das Fehlen von spezialisierten Kenntnissen und Fähigkeiten begründet werden. Dies legt wiederum nahe, daß sie sich an allgemeinen Werten orientieren und diese gegenüber „technokratischem“ Spezialwissen betonen.

Bedenkt man nun, daß Werthaltungen überlieferte Elemente der Kultur einer Gesellschaft sind, daß sie somit Bestandteile der kulturellen Tradition sind, so ist es einleuchtend, daß gerade die Betonung von Werthaltungen gegenüber den aktuell bestehenden Verhältnissen im Normalfall konservativ ist. Werthaltungen, Normen und deren gesetzliche Fixierung entspringen ganz bestimmten Situationen, ihre Ausformulierung erfolgt aber so, daß sie offizielle Gültigkeit auch nach Jahrzehnten oder nach Jahrhunderten beanspruchen. Das gegenwärtige Erziehungssystem nimmt das Kind und den Jugendlichen aus den realen Lebensvollzügen heraus und sozialisiert sie in einer tradierten Wertwelt. Werte und Normen werden unbedingt, ohne die in der tatsächlichen Wirklichkeit bestehenden Verhaltensspielräume gelehrt; den Werthaltungen wird Primat vor den tatsächlichen Verhaltensweisen eingeräumt. Dieser Umstand bildet nun einerseits einen weiteren Grund dafür, daß Jugendliche Werthaltungen sehr stark betonen, andererseits aber bewirkt er, daß Jugendliche in ihren Werturteilen frühere gesellschaftliche Zustände unbewußt reproduzieren und in den Vorder-

grund stellen, die von der realen gesellschaftlichen Entwicklung schon überholt sind.

Diesen Thesen könnte man nun entgegenhalten, daß es so etwas wie neuentwickelte Werte, „progressive Werte“ geben kann und daß die Einseitigkeit, de facto nur traditionale Werte zu verteidigen oder zu propagieren, nicht naturgegeben ist. Diesem Argument muß man zugestehen, daß eine logische Notwendigkeit für die prinzipiell konservative Funktion von Werturteilen nicht besteht, daß aber dennoch selbst dann, wenn neue Werthaltungen formuliert werden sollten, es immer näher liegt, aufgrund der erfolgten Sozialisationsprozesse bereits vorhandene Werthaltungen zu adaptieren, zu modifizieren und sie für die eigenen Zwecke einzusetzen.

Akzeptiert man diese Überlegungen, so wird es einsichtig, daß je nach dem Zustand der Gesellschaft die Jugend einmal revolutionär und umstürzlerisch erscheint, zu anderen Zeiten wiederum als anpaßlerisch, realitätsbezogen und konform mit den Zielsetzungen der Gesamtgesellschaft.

7.4 Innerfamiliäre Dynamik und Entfremdung von der Gesellschaft

Die große und noch wichtiger werdende Rolle formaler Organisationen hat die Familie in der industriellen Gesellschaft keinesfalls bedeutungslos gemacht. Ihr Einfluß verschränkt sich einerseits mit dem von Organisationen, andererseits werden die Rahmenbedingungen für das Wirksamwerden der Herkunftsfamilie von großen Organisationen gesetzt³⁹¹). Dieser zumindest graduell veränderten Rolle der Herkunftsfamilie in der Gesellschaftsstruktur entspricht ein Sachverhalt, der mit einiger Übereinstimmung aus allen ernst zu nehmenden wissenschaftlichen Arbeiten hervorgeht. Und zwar richtet sich heute der Protest der Jugendlichen, sofern er auftritt, primär nicht wie in früheren Jahrzehnten gegen die Eltern, d. h. der politische Protest erwächst nicht direkt aus Konflikten zwischen Eltern und Kindern. Er kann durchaus gepaart sein mit einer relativ großen Übereinstimmung mit den Eltern und ist weiterhin vereinbar mit durchschnittlichen Beziehungen zu den Eltern. Die unmittelbare Auseinandersetzung erfolgt auch nicht mit den Eltern, sondern mit außerfamiliären Personen, zunächst den Lehrern und Professoren, sodann anderen Autoritätspersonen, die in erster Linie in sekundären Organisationen beheimatet sind³⁹²). Dieser Sachverhalt schließt eine Reihe von psychologisierenden und psychoanalytisch orientierten Erklärungsversuchen jugendlichen Protests, so wie er in der Gegenwart gegeben ist, aus. Dies bedeutet nicht, daß man innerfamiliäre Prozesse als vollkommen unwesentlich ansehen darf. Es bedeutet lediglich, daß man die Erklärung der Devianz in den Werthaltungen der Jugendlichen und ihrer auch in faktischem Verhalten geäußerten Ablehnung

³⁹⁰) Die einschlägige entwicklungspsychologische Literatur dazu wird referiert bei: Rolf Oerter, *Moderne Entwicklungspsychologie*, Donauwörth, 1972, S. 236 ff., vgl. auch Rolf Oerter, *Die Entwicklung der Werthaltungen während der Reifezeit*, München, 1966.

³⁹¹) Eine sorgfältige Analyse der Situation in der Bundesrepublik findet sich in der Stellungnahme der Expertenkommission im zweiten Familienbericht der Bundesregierung: Der Bundesminister für Jugend, Familie und Gesundheit (Hrsg.), (1975), Zweiter Familienbericht, Teil II, Bericht der Sachverständigenkommission, Bonn-Bad-Godesberg.

³⁹²) Vgl. dazu: Klaus R. Allerbeck, *Soziologie radikaler Studentenbewegungen*, München-Wien, 1973 und Rudolf Wildenmann & Max Kaase, *Eine Untersuchung zu Politik und Demokratie in der Bundesrepublik*, Mannheim, 1968, mimeogr., 2 Bände.

der bestehenden Gesellschaft nicht ausschließlich in bestimmten innerfamiliären Beziehungen und in der besonderen Form der familiären Sozialisation sehen kann.

Das Verhalten der Jugendlichen und jungen Erwachsenen in und gegenüber sekundären Organisationen und der Gesamtgesellschaft kann daher nicht, wie es vielfach geschieht, auf Kausalfaktoren zurückgeführt werden, die allein in der Herkunftsfamilie zu suchen sind. Politischer Protest und abweichende Werthaltungen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen sind nicht selten mit einer tatsächlichen Rebellion gegen die Eltern verbunden, sie sind aber mindestens ebenso häufig mit einer Haltung gepaart, die den Eltern gegenüber Verständnis offenbart, sie entweder tatsächlich weitgehend akzeptiert oder sie als relativ unbedeutende, die gesellschaftlichen Vorgänge nicht beeinflussende Personen ansieht. Es gibt somit keine enge Korrelation zwischen ablehnender Haltung gegenüber sekundären Organisationen und dem Verständnis gegenüber den Eltern. Alle möglichen Formen familiärer Sozialisation und alle möglichen persönlichen Beziehungen zu den Eltern können in politischen Protest gegen sekundäre Organisationen und die Gesamtgesellschaft münden. Man könnte auch sagen, daß jugendlicher Protest sich von den Eltern und der Herkunftsfamilie emanzipiert hat.

Über langdauernde Auswirkungen der familiären Sozialisation in der industriellen Gesellschaft auf die Einstellungen und Aktivitäten der Jugendlichen wurde eine Reihe von interessanten theoretischen Aussagen gemacht, die zwar noch nicht empirisch abgetestet sind, aber wahrscheinlich machen, daß ein Zusammenhang zwischen veränderter familiärer Sozialisation und veränderter Jugend besteht. Eine Grundposition sieht in dem schwachen Vater, der keine Möglichkeit zur Identitätsbildung bietet, eine wesentliche Ursache für die im außerfamiliären Raum sich zeigende Auflehnung und Fehlanpassung³⁹³). Solche Erklärungsversuche beziehen sich auf Auswirkungen familiärer Sozialisation, die nicht Resultat bewußter Handlungen und angestrebter Erziehungsziele der Eltern sind. Sie ergeben sich de facto, ohne daß die Eltern auch nur davon wissen, geschweige denn, daß sie steuernd bewußt eingreifen. Die angenommenen Wirkungen sind somit eher Realität der in unserer Gesellschaft eingespielten Familienverfassung und der sozio-ökonomischen Zwänge, unter denen die Eltern und die Familie insgesamt stehen, als Ergebnis bewußter Erziehungsmittel. Die Eltern spielen die Rolle von Personen, die zeitlich und gesellschaftlich übergreifende Einflüsse weitergeben, sie konkretisieren den Einfluß, der letztlich von anderen Instanzen ausgeübt wird und stellen keine autonomen Einflußpersonen dar.

Resultat des Sozialisationsprozesses in der Kindheit ist, daß das Kind vom Vater Sicherheit, Führung und Abschirmung vor allen gravierenden Problemen erwartet. Spätestens in

der Jugend ergibt sich aber, daß der Vater in Wirklichkeit relativ schwach und ohne großen Einfluß ist. Er ist weder in der Lage, in Situationen außerhalb der Familie (etwa in der Schule) den Jugendlichen abzuschirmen, noch kann er seine eigenen beruflichen und sonstigen außerfamiliären Probleme von der Familie fernhalten. Der tatsächliche Vater, so wie er in der Jugend erlebt wird, stimmt damit in keiner Weise mit dem Idealbild des internalisierten Vaters überein. Daraus folgt, daß beim Jugendlichen ein kognitives Ungleichgewicht auftritt, das nur durch eine grundlegende Umstrukturierung beseitigt werden kann.

Die klassische Form der Auflösung des kognitiven Ungleichgewichts in der Jugend, die Rebellion gegen den Vater, ist in einer solchen Konstellation unwahrscheinlich, da es sich ja nicht mehr darum handelt, eigene Bedürfnisse und Handlungsintentionen gegen einen zu stark kontrollierenden Vater durchzusetzen. Im Gegenteil, es handelt sich in der gegenwärtigen Situation darum, daß der Vater in der Jugend zu unsicher, zu wenig zielbestimmt und zu wenig mächtig erscheint, wenn er mit Erwartungen gemessen wird, wie sie in der Kindheit aufgebaut wurden³⁹⁴). Die Auflösung des Ungleichgewichts in der Jugend erfolgt daher wahrscheinlich so, daß die Relationen zur weiteren Umwelt in einer ganz bestimmten Form in die kognitive Struktur einbezogen werden, und zwar so, daß außerfamiliären Determinanten des elterlichen Verhaltens, „der Gesellschaft“, Schuld für das Auseinanderbrechen der eigenen Ansprüche an Führung und Sicherheit und dem tatsächlichen Verhalten des Vaters gegeben wird. Damit läßt sich eine positive Beziehung zum Vater, gleichzeitig aber auch zum eigenen Sicherheitsbedürfnis retten, allerdings um den Preis einer negativen Einstellung gegenüber „der Gesellschaft“. Auch hier gilt, daß nicht die Ebene der Argumentation und des Bewußtseins gemeint ist, sondern die der handlungsrelevanten Impulse und des tatsächlichen Verhaltens. Der von der Familie nach außen gelenkte Protest wird sich vielmehr zunächst gerade so artikulieren, wie die bewußt gesteuerten familiären Interaktionen verstanden werden und wie das Selbstverständnis der Beteiligten ist. Diese projizierte Entfremdung muß sich keineswegs immer in offenem Konflikt niederschlagen. Wie im vorhergehenden Abschnitt dargelegt, kann die Ablehnung der vorherrschenden Gesellschaftsstruktur auch den Charakter der Sezession annehmen. An die Stelle offenen politischen Protests kann auch ein privatistisches Sich-Zurückziehen auf kleingruppenhafte Bezüge treten.

³⁹³) Günther Hartfiel, Das Unbehagen der jungen Generation, in: G. Hartfiel (Hrsg.), Die autoritäre Gesellschaft, Opladen, 1969, S. 126–154.

³⁹⁴) Gegen die hier referierte Auffassung könnte nun eingewendet werden, daß sie auf einer Voraussetzung beruht, die möglicherweise nicht zutrifft. Eine Reihe von Arbeiten hat versucht, glaubhaft zu machen, daß die Familie in Mitteleuropa nicht mehr autoritär sei und daher auch die Sozialisation des Kindes in anderen Formen verlaufe. (Vgl. z. B. E. C. Devereux, Jr., Sozialization in cross cultural perspective, in: R. Mill & R. König, (Hrsg.), Families in East and West, Paris–Den Haag, S. 12–106. R. F. Farnen & D. B. German, 1972, Youth, Politics and Education, in: B. G. Massialas, (Hrsg.), Political Youth, Englewood Cliffs, S. 161–177.) Alle diese Arbeiten beruhen aber auf Befragungen und erfassen somit kaum mehr als die bewußten Intentionen und das normativ gefärbte Selbstverständnis der Beteiligten, von dem nicht angenommen werden kann, daß es die hier angesprochenen unbewußten Komponenten voll wiedergibt.

ANHANG

Literaturanhang zu 2.1:

SPÖ

- Anträge der Bundesfrauenkonferenz 1978.
- Bereit für die 80er Jahre – SPÖ, Entwurf für das neue Parteiprogramm, Wien 1977.
- Bildung der Gesellschaft von Morgen, Das Hochschulkonzept der SPÖ, Wien 1969. Das Schulprogramm der SPÖ, Wien 1969.
- Bundesfrauenkonferenz der SPÖ, 1974.
- Das neue Parteiprogramm der SPÖ, beschlossen am 20. Mai 1978.
- Im Mittelpunkt der Mensch, Humanprogramm der SPÖ, Wien 1969.
- Linzer Programm der Sozialdemokratischen Arbeiterpartei Österreichs, 1926.
- Parteiprogramm der Sozialistischen Partei Österreichs, 1958.
- Parteitag 1965: Vorentwurf für ein Programm für Österreich, Wien 1965.
- Sicherheit und eine gute Zukunft, Wien 1975.
- Wir – die Sozialistische Partei Österreichs, Wien 1976.

ÖVP

- Alles für Österreich, Programmatische Grundsätze der Österreichischen Volkspartei, 1952.
- „bildung“ – Grundlage der freien Gesellschaftsordnung, Konzept zur Verwirklichung der Bildungsgesellschaft, Diskussionsgrundlage, ÖVP, Wien 1975.
- Das Klagenfurter Manifest der ÖVP, 1965.
- Das Österreich von morgen – Modell für eine bessere Welt, Diskussionsgrundlage für ein Grundsatzprogramm der ÖVP, Wien 1971.
- Diskussionsgrundlage für ein Konzept der jungen ÖVP über „Die junge Familie“ zum 12. Bundestag in Graz.
- Fortschritt und Sicherheit, Das Arbeitsprogramm der ÖVP, Wien 1971.
- Hurdes Felix: Erziehungs- und Schulprogramm der ÖVP, Wien 1947.
- Junge Initiativen – Manifest der Jugend, Wien 1975.
- Kurze Selbstdarstellung des Österreichischen Jungvolks 1978 für den Bericht der Bundesregierung zur Lage der Familie in Österreich.
- Lebensqualität, ÖVP-Plan 4, Bildung, Wien 1975.
- Programm der Christlich-Sozialen Partei, 1926.
- Salzburger Programm der ÖVP, 1975.
- Überblick über die Arbeit der Jungen ÖVP auf Bundesebene im Zeitraum vom 15. Juni 1975 (11. Bundestag) bis 26. Feber 1978.

FPÖ

- Formel 70, Damit die Richtung stimmt, FPÖ, 1969.
- Freiheitliches Manifest zur Gesellschaftspolitik, 1973.
- Sicherheit durch Leistung, Arbeitnehmerprogramm der FPÖ, Wien 1967.

Stix Gerulf: Referat für die Freiheitliche Partei Österreichs auf der Salzburger Studententagung 1972, des Katholischen Familienverbandes Österreichs. „Die Familie zwischen den Parteien“

KPÖ

- Die Gesamtschule – ein entscheidender Schritt, Protokoll der schulpolitischen Konferenz, abgehalten am 13. Feber 1971 in der Wielandschule Wien. Hrsg. ZK der KPÖ.
- Die politisch ideologischen Grundlagen des Kampfes der KPÖ, Diskussionsgrundlage für den 22. Parteitag, 1973.
- Emanzipation der Frau – Schlagwort oder revolutionäre Aufgabe?, Protokoll der Konferenz der KPÖ, Wien 1974.
- Im Interesse aller die arbeiten – Kommunisten ins Parlament!, Referat des Parteivorsitzenden Franz Muhri auf der Parteikonferenz der KPÖ in Wien am 25. Jänner 1975.
- Programm des Bundes Demokratischer Frauen, Wien 1976.
- Statut der Kommunistischen Partei Österreichs, 20. Parteitag, Wien 1969.
- Was will die KPÖ?, Wien 1976.

SONSTIGES

- „Die Europabrille“, Informationszeitschrift des Bundes Europäischer Jugend, o. J.
- „Europa Jugend 78“, Broschüre des Bundes Europäischer Jugend.
- „Europa Stimme“, Überparteiliches Organ der Europäischen Föderalistischen Bewegung Österreichs und des Bundes Europäischer Jugend Österreichs, Heft 3, Mai/Juni 1978, Heft 2, März/April 1978.
- Kurze Selbstdarstellung des Bundes Europäischer Jugend Österreichs für den Bericht.
- „Bildung macht den Meister“, Zeitschrift 1: „Lehrlingsausbildung in der Wirtschaft: Weg zum Erfolg“, Zeitschrift 2: „Lehrlingsausbildung: System mit Zukunft“, Hrsg: Bundeskammer der gewerblichen Wirtschaft.
- Bildungsprogramm der Bundeskammer der gewerblichen Wirtschaft, Wien, o. J.
- Grundsatzprogramm der Handelskammerorganisation, Wien 1978.
- „Caritas“, Zeitschrift der Caritas Österreichs für sozialcaritative Dienste, Nr. 4/1978: „Familie“, Nr. 3/1978: „Sorgenkinder“.
- Europäische Familienministerkonferenz, Bonn, 7. bis 9. September 1977, V. a. Schlußkommuniqué.
- Aufgaben und Ziele des Evangelischen Jugendwerks in Österreich, in: Text für die Neuauflage der ÖBJR-Broschüre.
- Beitrag des Österreichischen Arbeiterkammertages zur Erstellung eines familienpolitischen Programms, Wien 1972.
- Symposium des Österreichischen Arbeiterkammertages aus Anlaß des Jahres der Frau, Wien 1975: Ergebnisse des Arbeitskreises „Bildung und Ausbildung“.
- Badener Symposium: „Die Familie im Wandel der Industriegesellschaft“, 1976, Schriftenreihe des Katholischen Familienverbandes.
- Die Familie als gemeinsames Anliegen von Pfarre und Gemeinde, Salzburger Studententagung 1975, Hrsg.: Katholischer Familienverband Österreichs und Institut für Ehe und Familie.

Familienförderungsprogramm des Katholischen Familienverbandes Österreichs, März 1972.

Katholischer Familienverband Österreichs: Enquete: 28. Feber 1975: „Tagesmütter“, Bericht.

Österreichischer Katholikentag 11. bis 13. Oktober 1974.

Österreichischer Synodaler Vorgang, Dokumente, Wien 1974, II Kirche und Gesellschaft von heute, Ehe und Familie.

Salzburger Studientagung des Katholischen Familienverbandes Österreichs, 1973: Ehe und Familie seit dem II. Vatikanischen Konzil.

„dynamic“, Führungszeitschrift der Katholischen Jungschar Österreichs, Heft 4/1976: „Kind und Gesellschaft“, Heft 4/1975: „Jungschar und Familie“, Heft 1/1976: „Jungschar und Gemeinde“.

Erziehungs- und Bildungsziele für die außerschulische kirchliche Kinderarbeit, Hrsg.: Katholische Jungschar Österreichs, Wien 1975.

„Jugend und Kirche“, Vierteljahresschrift für Jugendarbeit und Jugendseelsorge, Hrsg.: Katholisches Jugendwerk Österreichs, Heft 1/September 1973, Heft 1/September 1974, Heft 2/Dezember 1975.

„js-lebenslauf“, Lebenslauf der Katholischen Jungschar Österreichs, JS-Studio 6, Wien, o. J.

Kinder in Gruppen, Sozialpsychologische Untersuchungen an Buben der KJO, Janig/Kirsch/Stary, Wien, Klagenfurt 1976.

Mädchen in Gruppen der außerschulischen Jugendarbeit, Janig Herbert, Klagenfurt 1978.

Statut der Katholischen Jungschar Österreichs, Wien 1971.

„Familie“, Österreichische Zeitschrift für Familienpolitik, hrsg. vom Österreichischen Familienbund: Hefte 101, 102, 106, 107, 109, 110, 116, 118, 120, 121, 122, 123, 123 a (1973 bis 1978).

Resolution des 25jährigen Bestandes des Österreichischen Familienbundes, beschlossen von der außerordentlichen Generalversammlung am 10. Dezember 1976.

Resolution, beschlossen von der 20. ordentlichen Generalversammlung des Österreichischen Familienbundes in Wien am 18. Mai 1978.

Österreichischer Familienbund – Presseinformationen.

Österreichischer Familienbund – Selbstdarstellung, 1978.

30 Jahre ÖGB-Jugend, Die Zukunft bewältigen, Bericht, 1975.

Grundsätze und Ziele der Gewerkschaftsjugend, dem 13. Jugendkongreß des ÖGB vorgelegt.

Österreichische Gewerkschaftsjugend: Arbeitsrichtlinien, 1973.

ÖGJ, Bericht, 1976.

Für ein kinderfreundliches Österreich: Bericht über die Arbeit der Jahre 1974 und 1975 – anlässlich der Bundeskonferenz 1976.

„Kinderfreunde – aktiv für die Familie“, Broschüre.

„Lernend spielen – spielend lernen!“, eine Dokumentation der Wiener Kinderfreunde.

99 Forderungen an uns alle, Vorschläge für ein kinderfreundliches Österreich.

Österreichische Kinderfreunde: Sozialistisches Erziehungsprogramm, „Eisenstädter Programm“.

„Sozialistische Erziehung“, Nr. 1, März 1978: „70 Jahre für ein kinderfreundliches Österreich“.

Die Satzungen des Pfadfinder- und Pfadfinderinnenbundes Österreichs.

Pfadfinder und Pfadfinderinnen Österreichs: Memorandum für den Bericht der Bundesregierung.

Bildungspolitisches Programm der Vereinigung Österreichischer Industrieller, Wien 1975.

Tabellenanhang zu 2.2:

Quellen: Veröffentlichte und unveröffentlichte Tabellen des Österreichischen Statistischen Zentralamtes. Die absoluten Zahlen in den Tabellen 1 bis 9 sind auf 100 gerundet und können bei der Summation Rundungsdifferenzen ergeben. Die Relativzahlen sind von den ungerundeten Absolutzahlen berechnet.

Tabelle 1: Haushalte, Wohnbevölkerung und Familien 1971 nach Haushaltstypen

Haushaltstypen	Haushalte		Wohnbevölkerung		Familien	
	1 000	%	1 000	%	1 000	%
Haushalte insgesamt	2 538,7	100,0	7 456,4	100,0	1 929,7	100,0
Privathaushalte	2 535,9	99,9	7 360,4	98,7	1 929,0	100,0
Familienhaushalte	1 833,0	72,2	6 556,9	87,9	1 929,0	100,0
1 Familie ohne andere Personen	1 503,1	59,2	4 822,3	64,7	1 503,1	77,9
1 Familie mit anderen Personen	236,7	9,3	1 145,9	15,3	236,7	12,3
2 und mehr Familien	93,2	3,7	588,6	7,9	189,2	9,8
Nichtfamilienhaushalte	702,9	27,7	803,5	10,8	–	–
Einpersonenhaushalte	623,0	24,5	623,0	8,4	–	–
Mehrpersonenhaushalte	79,9	3,2	180,5	2,4	–	–
Anstaltshaushalte	2,8	0,1	96,0	1,3	0,6	0,0

Tabelle 2: Familien 1971 nach Familien- und Haushaltstypen

Familientypen	Haushaltstypen						
	Insge- samt ¹⁾	1 Familie ohne mit andere(n) Personen		2 und mehr Familien	1 Familie ohne mit andere(n) Personen		2 und mehr Familien
		1 000			% (Insgesamt-Spalte = 100)		
Familien insgesamt	1 929,7	1 503,1	236,7	189,2	77,9	12,3	9,8
Ehepaare ohne Kinder	617,4	500,8	50,4	65,7	81,1	8,2	10,6
Familien mit Kindern	1 312,2	1 002,3	186,3	123,5	76,4	14,2	9,4
Ehepaare mit Kindern	1 087,8	854,1	152,2	81,5	78,5	14,0	7,5
Elternteile mit Kindern	224,5	148,2	34,1	42,0	66,0	15,2	18,7
Väter mit Kindern	24,0	15,2	4,2	4,7	63,1	17,5	19,4
Mütter mit Kindern	200,4	133,1	29,9	37,4	66,4	14,9	18,7
Nichtledige Mütter mit Kindern	158,7	118,3	21,8	18,6	74,5	13,7	11,7
Ledige Mütter mit Kindern	41,7	14,7	8,2	18,8	35,4	19,6	45,0

¹⁾ Einschließlich 600 Familien von Insassen in Anstaltshaushalten (überwiegend Ehepaare ohne Kinder).

Tabelle 3: Familien und familienzugehörige Bevölkerung 1971 nach Familientypen

Familientypen	Familien		Zugehörige Bevölkerung		Familienvorstände, Ehefrauen		Kinder aller Altersstufen		Ø
	1 000	%	1 000	%	1 000	%	1 000	%	
Familien insgesamt	1 929,7	100,0	6 250,6	100,0	3 634,9	100,0	2 615,7	100,0	1,36
Ehepaare ohne Kinder	617,4	32,0	1 234,9	19,8	1 234,9	34,0	—	—	—
Familien mit Kindern	1 312,2	68,0	5 015,7	80,2	2 400,0	66,0	2 615,7	100,0	1,99
Ehepaare mit Kindern	1 087,8	56,4	4 463,9	71,4	2 175,5	59,9	2 288,4	87,5	2,10
Elternteile mit Kindern	224,5	11,6	551,7	8,8	224,5	6,2	327,3	12,5	1,46
Väter mit Kindern	24,0	1,2	59,4	0,9	24,0	0,7	35,3	1,4	1,47
Mütter mit Kindern	200,4	10,4	492,4	7,9	200,4	5,5	292,0	11,2	1,46
Nichtledige Mütter mit Kindern	158,7	8,2	399,2	6,4	158,7	4,4	240,5	9,2	1,51
Ledige Mütter mit Kindern	41,7	2,2	93,2	1,5	41,7	1,1	51,5	2,0	1,24

Tabelle 4: Kinder in Familien 1971 nach dem Alter und Familientypen

Familientypen	Familien mit Kinder ¹⁾	Kinder unter 6 Jahren		Kinder von 6 bis unter 15 Jahren		Erhaltene Kinder ²⁾ von 15 bis unter 27 Jahren		Sonstige Kinder ³⁾	
	%	1 000	%	1 000	%	1 000	%	1 000	%
Familien mit Kindern insgesamt	100,0	709,5	100,0	1 086,4	100,0	325,0	100,0	494,8	100,0
Ehepaare mit Kindern	82,9	656,3	92,5	997,5	91,8	284,2	87,4	350,5	70,8
Elternteile mit Kindern	17,1	53,2	7,5	89,0	8,1	40,8	12,6	144,3	29,2
Väter mit Kindern	1,8	3,5	0,5	9,1	0,8	4,8	1,5	17,9	3,6
Mütter mit Kindern	15,3	49,7	7,0	79,9	7,4	36,0	11,1	126,4	25,6
Nichtledige Mütter mit Kindern	12,1	25,7	3,6	65,7	6,1	32,3	9,9	116,8	23,6
Ledige Mütter mit Kindern	3,2	24,0	3,4	14,1	1,3	3,7	1,2	9,6	1,9

¹⁾ Prozentverteilung der Familien mit Kindern; Absolutzahlen in Tabelle 3.

²⁾ Einschließlich Lehrlinge.

³⁾ Nicht erhaltene Kinder unter 27 Jahren sowie Kinder von 27 und mehr Jahren.

Tabelle 5: Familien mit Kindern sowie Kinder in Familien 1971 nach dem Alter des jüngsten Kindes und Familientypen

Familientypen	Familien mit jüngstem Kind im Alter von ... Jahren				Kinder in Familien mit jüngstem Kind im Alter von ... Jahren			
	unter 3	3 bis unter 6	6 bis unter 15	15 und mehr	unter 3	3 bis unter 6	6 bis unter 15	15 und mehr
	1 000				1 000			
Familien mit Kindern insgesamt	295,2	212,7	431,8	372,5	674,7	517,1	932,8	491,1
Ehepaare mit Kindern	269,0	193,6	378,3	246,9	633,6	482,4	835,3	337,0
Elternteile mit Kindern	26,2	19,1	53,5	125,7	41,1	34,7	97,5	154,1
Väter mit Kindern	1,4	1,6	5,7	15,4	2,4	3,0	10,6	19,3
Mütter mit Kindern	24,8	17,5	47,8	110,3	38,6	31,8	86,8	134,8
Nichtledige Mütter mit Kindern	9,6	11,3	37,9	99,9	19,8	23,5	73,8	123,4
Ledige Mütter mit Kindern	15,2	6,3	9,9	10,3	18,9	8,3	13,0	11,4
	% ¹⁾				Ø ²⁾			
Familien mit Kindern insgesamt	22,5	16,2	32,9	28,4	2,29	2,43	2,16	1,32
Ehepaare mit Kindern	24,7	17,8	34,8	22,7	2,36	2,49	2,21	1,37
Elternteile mit Kindern	11,7	8,5	23,8	56,0	1,57	1,82	1,82	1,23
Väter mit Kindern	5,8	6,5	23,5	64,1	1,75	1,88	1,88	1,25
Mütter mit Kindern	12,4	8,8	23,9	55,0	1,56	1,81	1,82	1,22
Nichtledige Mütter mit Kindern	6,1	7,1	23,9	63,0	2,06	2,08	1,95	1,23
Ledige Mütter mit Kindern	36,4	15,0	23,8	24,8	1,24	1,32	1,31	1,10

¹⁾ Anteil an allen Familien gleichen Familientyps; Absolutzahlen in Tabelle 3.

²⁾ Durchschnittliche Zahl der Kinder aller Altersstufen pro Familie mit jüngstem Kind im angegebenen Alter.

Tabelle 6: Familien mit Kindern sowie Kinder in Familien 1971 nach Kinderzahl, Alter der Kinder und Familientypen

Familientypen	Familien					Kinder									
	ins- gesamt	davon nach der Kinderzahl				ins- gesamt	davon nach der Kinderzahl				ins- gesamt	davon nach der Kinderzahl			
		1	2	3	4 u. m.		1	2	3	4 u. m.		1	2	3	4 u. m.
						in 1 000							in %		Ø
Kinder aller Altersstufen															
Familien mit Kindern insgesamt	1 312,2	591,5	397,0	182,1	141,6	2 615,7	591,5	794,1	546,3	633,8	22,6	30,4	20,9	26,1	1,99
Ehepaare mit Kindern	1 087,8	431,7	354,8	168,6	132,7	2 288,4	431,7	709,7	505,7	641,3	18,9	31,0	22,1	28,0	2,10
Elternteile mit Kindern	224,5	159,9	42,2	13,5	8,9	327,3	159,9	84,4	40,6	42,5	48,8	25,8	12,4	13,0	1,46
Väter mit Kindern	24,0	17,0	4,6	1,4	1,0	35,3	17,0	9,2	4,3	4,8	48,0	26,1	12,3	13,5	1,47
Mütter mit Kindern	200,4	142,9	37,6	12,1	7,9	292,0	142,9	75,2	36,2	37,7	48,9	25,7	12,4	12,9	1,46
Nichtledige Mütter mit Kindern	158,7	108,3	32,3	10,9	7,3	240,5	108,3	64,6	32,7	35,0	45,0	26,9	13,6	14,5	1,51
Ledige Mütter mit Kindern	41,7	34,6	5,3	1,2	0,6	51,5	34,6	10,6	3,6	2,7	67,2	20,5	6,9	5,3	1,24
Jüngstes Kind unter 15 Jahren															
Familien mit Kindern	939,7	312,9	322,3	167,1	137,4	2 124,6	312,9	644,6	501,2	665,9	14,7	30,3	23,6	31,3	2,26
Ehepaare mit Kindern	840,9	256,2	298,2	157,0	129,5	1 951,4	256,2	596,4	471,0	627,7	13,1	30,6	24,1	32,2	2,32
Elternteile mit Kindern	98,8	56,7	24,1	10,1	7,9	173,2	56,7	48,2	30,2	38,1	32,7	27,8	17,4	22,0	1,75
Väter mit Kindern	8,6	4,6	2,2	1,0	0,8	16,0	4,6	4,4	2,9	4,1	28,6	27,6	18,1	25,6	1,86
Mütter mit Kindern	90,1	52,1	21,9	9,1	7,0	157,2	52,1	43,8	27,3	34,0	33,2	27,8	17,3	21,6	1,74
Nichtledige Mütter mit Kindern	58,8	27,0	17,4	8,0	6,5	117,1	27,0	34,8	24,0	31,4	23,0	29,7	20,5	26,8	1,99
Ledige Mütter mit Kindern	31,4	25,2	4,5	1,1	0,6	40,1	25,2	9,0	3,3	2,6	62,8	22,4	8,2	6,6	1,28
Kinder unter 15 Jahren															
Familien mit Kindern	939,7	431,2	297,7	127,8	83,0	1 795,9	431,2	595,3	383,3	386,1	24,0	33,1	21,3	21,5	1,91
Ehepaare mit Kindern	840,9	361,4	278,0	121,8	79,7	1 653,7	361,4	555,9	365,4	371,0	21,9	33,6	22,1	22,4	1,97
Elternteile mit Kindern	98,8	69,8	19,7	6,0	3,3	142,2	69,8	39,4	17,9	15,0	49,1	27,7	12,6	10,6	1,44
Väter mit Kindern	8,6	6,0	1,8	0,5	0,3	12,6	6,0	3,6	1,6	1,4	47,3	28,7	12,7	11,3	1,46
Mütter mit Kindern	90,1	63,9	17,9	5,4	3,0	129,5	63,9	35,8	16,3	13,6	49,3	27,6	12,6	10,5	1,44
Nichtledige Mütter mit Kindern	58,8	37,6	13,9	4,6	2,6	91,4	37,6	27,9	13,9	12,0	41,1	30,5	15,2	13,1	1,55
Ledige Mütter mit Kindern	31,4	26,3	3,9	0,8	0,4	38,1	26,3	7,9	2,4	1,6	68,8	20,7	6,2	4,3	1,22
Kinder unter 6 Jahren															
Familien mit Kindern	507,9	344,3	131,1	27,7	4,8	709,5	344,3	262,2	83,0	19,9	48,5	37,0	11,7	2,8	1,40
Ehepaare mit Kindern	462,6	305,9	125,2	26,8	4,7	656,3	305,9	250,4	80,5	19,5	46,6	38,2	12,3	3,0	1,42
Elternteile mit Kindern	46,3	38,4	5,9	0,8	0,1	53,2	38,4	11,8	2,5	0,4	72,2	22,2	4,7	0,8	1,15
Väter mit Kindern	3,0	2,5	0,4	0,1	0,0	3,5	2,5	0,8	0,2	0,0	70,4	22,9	5,4	1,3	1,19
Mütter mit Kindern	43,3	36,0	5,5	0,8	0,1	49,7	36,0	11,0	2,3	0,4	72,4	22,1	4,7	0,8	1,15
Nichtledige Mütter mit Kindern	21,9	16,8	3,5	0,5	0,1	25,7	16,8	6,9	1,6	0,3	65,6	27,0	6,2	1,2	1,17
Ledige Mütter mit Kindern	21,4	19,1	2,0	0,2	0,0	24,0	19,1	4,1	0,7	0,1	79,6	16,9	3,0	0,4	1,12

Tabelle 7: Familien mit Kindern unter 15 Jahren sowie Kinder unter 15 Jahren 1971 nach Zahl der Kinder unter 15 Jahren, Familientypen und Gemeindegrößenklassen

Familien- typen	Gemeindegrößenklassen (Einwohner)	Familien						Kinder								
		ins- gesamt	davon nach der Kinderzahl				ins- gesamt	davon nach der Kinderzahl				1	2	3	4 u. m.	Ø
			1	2	3	4 u. m.		1	2	3	4 u. m.					
			in 1 000						in %							
Familien mit Kindern	Insgesamt	939,7	431,2	297,7	127,8	83,0	1 795,9	431,2	595,3	383,3	386,1	24,0	33,1	21,3	21,5	1,91
	Bis 1 000	70,0	25,3	21,5	12,7	10,6	156,0	25,3	42,9	38,1	49,7	16,2	27,5	24,4	31,9	2,23
	1 001-2 000	190,9	72,3	60,0	32,9	25,7	411,9	72,3	120,0	98,7	120,9	17,5	29,1	24,0	29,3	2,16
	2 001-5 000	224,7	91,6	72,4	35,5	25,3	460,8	91,6	144,8	106,5	117,9	19,9	31,4	23,1	25,6	2,05
	5 001-10 000	80,7	36,6	26,7	11,1	6,3	152,2	36,6	53,4	33,3	28,8	24,1	35,1	21,9	18,9	1,88
	10 001-20 000	60,9	29,4	19,9	7,7	4,0	110,1	29,4	39,7	23,0	18,0	26,7	36,1	20,9	16,4	1,81
	20 001-100 000	63,2	32,2	20,4	7,2	3,5	110,3	32,2	40,8	21,5	15,9	29,1	36,9	19,5	14,4	1,75
	100 001-250 000	80,6	43,6	25,7	8,0	3,2	133,7	43,6	51,4	24,1	14,6	32,6	38,5	18,0	10,9	1,66
Wien (1,6 Mill.)	168,7	100,3	51,1	12,7	4,5	260,9	100,3	102,2	38,1	20,3	38,5	39,2	14,6	7,8	1,55	
Ehepaare mit Kindern	Insgesamt	840,9	361,4	278,0	121,8	79,7	1 653,7	361,4	555,9	365,4	371,0	21,9	33,6	22,1	22,4	1,97
	Bis 1 000	63,5	21,0	20,2	12,2	10,2	146,0	21,0	40,3	36,6	48,2	14,4	27,6	25,1	33,0	2,30
	1 001-2 000	173,9	60,9	56,5	31,6	24,9	385,8	60,9	113,0	94,9	117,0	15,8	29,3	24,6	30,3	2,22
	2 001-5 000	204,1	77,5	68,2	34,1	24,4	429,9	77,5	136,4	102,2	113,9	18,0	31,7	23,8	26,5	2,11
	5 001-10 000	73,0	31,3	25,1	10,6	6,0	141,0	31,3	50,3	31,8	27,7	22,2	35,6	22,5	19,7	1,93
	10 001-20 000	54,6	24,9	18,6	7,3	3,8	101,1	24,9	37,2	21,9	17,1	24,6	36,8	21,6	16,9	1,85
	20 001-100 000	56,1	27,1	19,0	6,8	3,3	100,2	27,1	37,9	20,3	14,9	27,0	37,9	20,2	14,9	1,79
	100 001-250 000	69,0	35,0	23,5	7,5	3,0	118,0	35,0	47,1	22,5	13,5	29,6	39,9	19,0	11,4	1,71
Wien (1,6 Mill.)	146,7	83,9	46,9	11,8	4,2	231,7	83,9	93,7	35,3	18,7	36,2	40,5	15,2	8,1	1,58	
Elternteile mit Kindern	Insgesamt	98,8	69,8	19,7	6,0	3,3	142,2	69,8	39,4	17,9	15,0	49,1	27,7	12,6	10,6	1,44
	Bis 1 000	6,5	4,4	1,3	0,5	0,3	9,9	4,4	2,6	1,4	1,5	43,9	26,1	14,6	15,5	1,54
	1 001-2 000	17,0	11,4	3,5	1,3	0,8	26,1	11,4	7,0	3,8	3,9	43,6	26,9	14,6	14,9	1,54
	2 001-5 000	20,6	14,1	4,2	1,4	0,9	30,9	14,1	8,4	4,3	4,0	45,7	27,2	14,0	13,1	1,50
	5 001-10 000	7,7	5,3	1,6	0,5	0,2	11,2	5,3	3,2	1,6	1,1	47,9	28,5	14,0	9,5	1,45
	10 001-20 000	6,3	4,5	1,3	0,4	0,2	9,0	4,5	2,5	1,1	0,9	50,0	28,2	11,9	9,9	1,42
	20 001-100 000	7,1	5,1	1,4	0,4	0,2	10,1	5,1	2,8	1,2	1,0	50,4	27,8	12,0	9,9	1,42
	100 001-250 000	11,6	8,6	2,2	0,6	0,2	15,7	8,6	4,4	1,7	1,0	54,9	27,7	10,7	6,7	1,35
Wien (1,6 Mill.)	22,0	16,4	4,2	0,9	0,3	29,3	16,4	8,5	2,8	1,6	56,1	29,0	9,5	5,4	1,33	

Tabelle 8: Familien mit Kindern unter 15 Jahren sowie Kinder unter 15 Jahren 1971 nach Zahl der Kinder unter 15 Jahren, Familientypen und höchster abgeschlossener Ausbildung der Eltern

Höchste abgeschlossene Ausbildung		Familien					Kinder									
		ins- gesamt	1	2	3	4 u. m.	ins- gesamt	1	2	3	4 u. m.	1	2	3	4 u. m.	Ø
des Familien- vorstandes	seiner Ehefrau	in 1 000														in %
Ehepaare mit Kindern																
Insgesamt		840,9	361,4	278,0	121,8	79,7	1 653,7	361,4	555,9	365,4	371,0	21,9	33,6	22,1	22,4	1,97
Hochschule		31,4	13,9	11,8	4,2	1,6	56,9	13,9	23,6	12,6	6,8	24,4	41,5	22,2	11,9	1,81
Höhere Schule		55,8	27,5	20,0	6,1	2,1	95,2	27,5	40,0	18,4	9,2	28,9	42,0	19,4	9,7	1,71
Fachschule		42,4	19,1	14,6	5,7	2,9	78,6	19,1	29,1	17,3	13,1	24,3	37,1	21,9	16,7	1,86
Lehre		361,1	168,7	123,3	46,0	23,1	658,0	168,7	246,5	138,0	104,7	25,6	37,5	21,0	15,9	1,82
Pflichtschule		350,2	132,1	108,3	59,7	50,1	765,1	132,1	216,7	179,1	237,2	17,3	28,3	23,4	31,0	2,18
Insgesamt		7,6	3,7	2,7	0,9	0,3	13,3	3,7	5,4	2,8	1,4	27,8	40,4	21,1	10,6	1,74
"	Hochschule	38,1	18,5	13,6	4,4	1,6	65,8	18,5	27,2	13,2	7,0	28,1	41,3	20,0	10,6	1,73
"	Höhere Schule	80,8	40,1	28,0	9,1	3,6	139,4	40,1	56,0	27,4	15,8	28,8	40,2	19,7	11,4	1,72
"	Fachschule	140,6	71,8	49,5	14,2	5,0	235,7	71,8	99,0	42,6	22,2	30,5	42,0	18,1	9,4	1,68
"	Lehre	573,8	227,2	184,2	93,1	69,2	1 199,6	227,2	368,4	279,3	324,6	18,9	30,7	23,3	27,1	2,09
"	Pflichtschule	5,4	2,5	1,9	0,7	0,3	9,6	2,5	3,9	2,1	1,1	26,0	40,2	22,1	11,7	1,78
Hochschule		10,7	4,5	4,1	1,5	0,6	19,9	4,5	8,2	4,6	2,7	22,6	41,2	23,0	13,3	1,86
"	Höhere Schule	7,0	3,1	2,6	0,9	0,3	12,5	3,1	5,3	2,8	1,4	24,4	42,1	22,6	10,9	1,80
"	Fachschule	3,0	1,4	1,2	0,4	0,1	5,3	1,4	2,4	1,1	0,4	25,6	46,1	20,3	8,0	1,75
"	Lehre	5,3	2,5	1,9	0,7	0,3	9,4	2,5	3,8	2,0	1,2	26,0	40,0	21,1	12,8	1,79
"	Pflichtschule	1,4	0,7	0,5	0,2	0,0	2,3	0,7	1,0	0,5	0,2	31,0	42,3	19,8	6,9	1,66
Höhere Schule		14,0	7,0	5,0	1,6	0,5	23,8	7,0	9,9	4,7	2,2	29,3	41,8	19,7	9,1	1,70
"	Höhere Schule	14,3	7,1	5,2	1,6	0,5	24,1	7,1	10,4	4,7	2,0	29,4	43,0	19,4	8,1	1,69
"	Fachschule	10,5	5,2	4,0	1,1	0,3	17,7	5,2	7,9	3,2	1,4	29,1	44,6	18,3	8,0	1,68
"	Lehre	15,6	7,6	5,4	1,8	0,8	27,3	7,6	10,8	5,4	3,5	27,7	39,7	19,7	12,9	1,75
"	Pflichtschule	0,2	0,1	0,1	0,0	0,0	0,3	0,1	0,1	0,1	0,0	38,0	36,4	18,2	7,3	1,57
Fachschule		2,6	1,3	1,0	0,3	0,1	4,5	1,3	1,9	0,9	0,4	28,9	42,4	19,6	9,1	1,70
"	Höhere Schule	10,7	4,9	3,8	1,4	0,7	19,7	4,9	7,6	4,2	3,1	24,6	38,4	21,3	15,7	1,84
"	Fachschule	9,2	4,6	3,3	0,9	0,3	15,5	4,6	6,5	2,8	1,5	29,8	42,1	18,3	9,8	1,69
"	Lehre	19,6	8,3	6,5	3,1	1,8	38,6	8,3	13,0	9,3	8,1	21,4	33,7	24,0	20,9	1,97
"	Pflichtschule	0,4	0,2	0,1	0,0	0,0	0,7	0,2	0,3	0,1	0,0	35,9	41,5	16,3	6,3	1,58
Lehre		7,5	4,1	2,5	0,7	0,2	12,2	4,1	5,0	2,0	1,1	33,5	41,2	16,4	8,9	1,62
"	Höhere Schule	36,1	19,1	12,2	3,5	1,2	59,3	19,1	24,4	10,6	5,2	32,3	41,1	17,8	8,8	1,64
"	Fachschule	92,2	48,4	32,2	8,7	2,9	151,6	48,4	64,3	26,2	12,7	31,9	42,4	17,3	8,3	1,64
"	Lehre	225,0	96,9	76,3	33,0	18,8	434,3	96,9	152,5	99,1	85,7	22,3	35,1	22,8	19,7	1,93
"	Pflichtschule	0,2	0,1	0,1	0,0	0,0	0,4	0,1	0,1	0,1	0,1	32,1	38,6	15,5	13,9	1,67
"	Hochschule	3,2	1,7	1,1	0,3	0,1	5,4	1,7	2,1	1,0	0,6	30,4	38,6	19,0	11,9	1,70
"	Höhere Schule	12,8	6,0	4,2	1,7	0,9	23,7	6,0	8,4	5,2	4,2	25,2	35,3	21,7	17,8	1,85
"	Fachschule	25,7	12,3	8,9	3,1	1,4	45,6	12,3	17,8	9,3	6,2	26,9	39,0	20,4	13,7	1,78
"	Lehre	308,3	112,1	94,1	54,5	47,6	689,9	112,1	188,3	163,5	226,1	16,2	27,3	23,7	32,8	2,24
"	Pflichtschule	8,6	6,0	1,8	0,5	0,3	12,6	6,0	3,6	1,6	1,4	47,3	28,7	12,7	11,3	1,46
Insgesamt		0,3	0,2	0,1	0,0	0,0	0,5	0,2	0,2	0,0	0,1	42,2	33,1	9,3	10,7	1,52
Hochschule		0,6	0,4	0,1	0,0	0,0	0,8	0,4	0,2	0,1	0,0	56,1	32,3	7,0	4,6	1,32
Höhere Schule		0,4	0,3	0,1	0,0	0,0	0,5	0,3	0,2	0,0	0,0	55,7	29,4	7,9	7,0	1,34
Fachschule		3,3	2,4	0,7	0,2	0,1	4,5	2,4	1,3	0,5	0,3	53,0	29,6	10,8	6,5	1,37
Lehre		4,0	2,6	0,9	0,3	0,2	6,3	2,6	1,7	0,9	1,0	41,9	27,1	15,0	16,0	1,57
Pflichtschule																
Mütter mit Kindern																
Insgesamt		90,1	63,9	17,9	5,4	3,0	129,5	63,9	35,8	16,3	13,6	49,3	27,6	12,6	10,5	1,44
Hochschule		1,0	0,7	0,2	0,0	0,0	1,3	0,7	0,4	0,1	0,0	54,0	33,0	9,4	3,7	1,34
Höhere Schule		4,1	3,2	0,8	0,2	0,0	5,4	3,2	1,5	0,5	0,2	58,8	28,2	9,4	3,6	1,30
Fachschule		8,9	6,9	1,6	0,3	0,1	11,5	6,9	3,2	0,9	0,5	60,1	27,6	8,3	4,0	1,29
Lehre		14,7	11,3	2,6	0,6	0,1	18,9	11,3	5,3	1,7	0,6	59,6	27,9	8,9	3,3	1,29
Pflichtschule		61,5	41,8	12,7	4,3	2,6	92,4	41,8	25,4	13,0	12,3	45,2	27,4	14,1	13,3	1,50

Tabelle 9: Familien mit Kindern unter 15 Jahren sowie Kinder unter 15 Jahren, 1971 nach Zahl der Kinder unter 15 Jahren, Familientypen, sozio-ökonomischer Stellung des Familienvorstandes und Erwerbsbeteiligung der Ehefrau

Sozio-ökonomische Stellung des Familienvorstandes	Familien					Kinder									
	ins- gesamt	1	davon 2	nach der 3	Kinderzahl 4 u. m.	ins- gesamt	1	2	3	davon 4 u. m.	nach der 1	Kinderzahl 2	3	4 u. m.	Ø
	in 1 000					in %									
Ehepaare mit Kindern															
Insgesamt	840,9	361,4	278,0	121,8	79,7	1 653,7	361,4	555,9	365,4	371,0	21,9	33,6	22,1	22,4	1,97
Landwirt ¹⁾	90,8	25,9	26,8	19,2	18,9	227,3	25,9	53,6	57,5	90,2	11,4	23,6	25,3	39,7	2,50
Selbständiger Nichtlandwirt ¹⁾	74,4	30,6	26,3	11,5	6,0	144,9	30,6	52,6	34,6	27,2	21,1	36,3	23,9	18,7	1,95
Hochschule	24,1	10,6	9,2	3,2	1,1	43,4	10,6	18,4	9,5	4,9	24,5	42,4	21,8	11,3	1,80
Angestellter, Höherer Schule	46,3	22,6	17,0	5,1	1,7	79,0	22,6	33,9	15,2	7,4	28,5	42,9	19,1	9,3	1,71
Beamter mit Fachschule	25,3	12,5	8,9	2,8	1,0	43,4	12,5	17,8	8,5	4,6	28,8	41,0	19,6	10,6	1,72
Pflichtschule ²⁾	188,8	90,0	65,1	22,9	10,8	337,7	90,0	130,1	68,8	48,8	26,7	38,5	20,4	14,4	1,79
Facharbeiter ³⁾	154,7	70,9	52,3	20,4	11,1	287,3	70,9	104,6	61,1	50,6	24,7	36,4	21,3	17,6	1,86
Angelernter, Hilfsarbeiter ³⁾	196,0	75,0	63,3	32,5	25,1	417,8	75,0	126,6	97,6	118,6	18,0	30,3	23,3	28,4	2,13
Land- und Forstarbeiter	12,0	3,6	3,7	2,3	2,3	29,3	3,6	7,4	7,0	11,2	12,4	25,3	24,0	38,3	2,44
Nichtberufstätiger	28,5	19,6	5,5	1,9	1,6	43,6	19,6	10,9	5,6	7,5	44,9	25,0	12,9	17,2	1,53
Ehepaare mit Kindern – Ehefrau berufstätig															
Insgesamt	330,0	168,3	96,4	39,1	26,2	600,3	168,3	192,8	117,4	121,7	28,0	32,1	19,6	20,3	1,82
Landwirt ¹⁾	66,9	19,4	19,9	14,2	13,5	165,8	19,4	39,8	42,6	64,1	11,7	24,0	25,7	38,6	2,48
Selbständiger Nichtlandwirt ¹⁾	35,2	16,1	12,2	4,8	2,1	64,3	16,1	24,4	14,4	9,4	25,0	37,9	22,4	14,7	1,83
Hochschule	5,7	3,4	1,8	0,4	0,1	8,6	3,4	3,6	1,2	0,5	39,0	41,2	13,6	6,2	1,53
Angestellter, Höherer Schule	14,2	9,1	4,0	0,8	0,2	20,6	9,1	8,1	2,5	1,0	44,0	39,2	12,1	4,2	1,45
Beamter mit Fachschule	7,9	5,2	2,1	0,4	0,1	11,2	5,2	4,2	1,3	0,5	46,6	37,3	12,0	4,1	1,42
Pflichtschule ²⁾	64,7	40,5	17,9	4,5	1,7	97,7	40,5	35,9	13,6	7,7	41,5	36,7	13,9	7,9	1,51
Facharbeiter ³⁾	54,7	33,5	15,0	4,3	1,9	85,0	33,5	30,0	12,8	8,7	39,4	35,3	15,0	10,3	1,55
Angelernter, Hilfsarbeiter ³⁾	69,5	34,3	20,9	8,7	5,7	128,2	34,3	41,8	26,0	26,1	26,7	32,6	20,3	20,4	1,85
Land- und Forstarbeiter	3,4	1,3	1,0	0,6	0,5	7,3	1,3	2,0	1,7	2,3	18,1	27,8	23,2	31,0	2,16
Nichtberufstätiger	7,9	5,6	1,6	0,4	0,3	11,5	5,6	3,1	1,3	1,5	48,8	27,1	11,3	12,7	1,45
Ehepaare mit Kindern – Ehefrau nicht berufstätig															
Insgesamt	510,9	193,1	181,5	82,7	53,6	1 053,5	193,1	363,1	248,0	249,3	18,3	34,5	23,5	23,7	2,06
Landwirt ¹⁾	23,9	6,5	6,9	5,0	5,4	61,5	6,5	13,8	14,9	26,2	10,6	22,5	24,3	42,6	2,57
Selbständiger Nichtlandwirt ¹⁾	39,2	14,5	14,1	6,7	3,9	80,6	14,5	28,2	20,2	17,7	18,0	35,0	25,1	22,0	2,06
Hochschule	18,5	7,3	7,4	2,8	1,0	34,8	7,3	14,9	8,3	4,4	20,9	42,7	23,9	12,5	1,88
Angestellter, Höherer Schule	32,1	13,5	12,9	4,2	1,5	58,4	13,5	25,8	12,7	6,4	23,1	44,2	21,8	11,0	1,82
Beamter mit Fachschule	17,4	7,3	6,8	2,4	0,9	32,2	7,3	13,6	7,1	4,1	22,7	42,3	22,2	12,9	1,85
Pflichtschule ²⁾	124,1	49,5	47,1	18,4	9,1	240,0	49,5	94,2	55,2	41,1	20,6	39,3	23,0	17,1	1,93
Facharbeiter ³⁾	100,0	37,4	37,3	16,1	9,2	202,3	37,4	74,6	48,3	41,9	18,5	36,9	23,9	20,4	2,02
Angelernter, Hilfsarbeiter ³⁾	126,5	40,8	42,4	23,8	19,5	289,6	40,8	84,8	71,5	92,5	14,1	29,3	24,7	31,9	2,29
Land- und Forstarbeiter	8,6	2,3	2,7	1,8	1,9	22,0	2,3	5,4	5,3	9,0	10,5	24,4	24,2	40,8	2,55
Nichtberufstätiger	20,6	14,0	3,9	1,4	1,2	32,2	14,0	7,8	4,3	6,0	43,5	24,3	23,4	18,8	1,56
Väter mit Kindern															
Insgesamt	8,6	6,0	1,8	0,5	0,3	12,6	6,0	3,6	1,6	1,4	47,3	28,7	12,7	11,3	1,46
Selbständiger, Mithelfender	1,7	1,0	0,4	0,2	0,1	2,9	1,0	0,8	0,5	0,5	35,7	29,3	17,1	17,9	1,67
Angestellter, Beamter	2,4	1,8	0,5	0,1	0,1	3,3	1,8	1,0	0,3	0,2	53,9	30,0	9,3	6,9	1,36
Facharbeiter	1,4	1,1	0,3	0,1	0,0	1,9	1,1	0,6	0,2	0,1	54,9	30,2	9,9	6,4	1,36
Angelernte, Hilfsarbeiter	2,1	1,4	0,5	0,2	0,1	3,3	1,4	0,9	0,5	0,4	42,3	28,7	15,5	13,5	1,55
Nichtberufstätiger	1,0	0,8	0,1	0,0	0,0	1,3	0,8	0,3	0,1	0,1	60,0	21,7	8,6	9,7	1,32
Mütter mit Kindern															
Insgesamt	90,1	63,9	17,9	5,4	3,0	129,5	63,9	35,8	16,3	13,6	49,3	27,6	12,6	10,5	1,44
Selbständige, Mithelfende	10,0	6,6	2,2	0,7	0,5	15,3	6,6	4,3	2,2	2,2	43,1	28,2	14,5	14,1	1,53
Angestellte, Beamte	23,7	19,3	3,7	0,6	0,1	28,9	19,3	7,3	1,7	0,6	66,9	25,3	5,8	2,1	1,22
Facharbeiterin	3,4	2,7	0,5	0,1	0,0	4,2	2,7	1,0	0,3	0,1	65,4	24,9	7,3	2,4	1,24
Angelernte, Hilfsarbeiterin	25,5	18,4	5,1	1,4	0,6	35,5	18,4	10,2	4,2	2,6	52,0	28,8	11,8	7,4	1,39
Nichtberufstätige	27,6	16,8	6,4	2,6	1,7	45,6	16,8	12,9	7,9	8,1	36,7	28,2	17,3	17,8	1,66

¹⁾ Einschließlich Mithelfender. – ²⁾ Einschließlich Lehrausbildung. – ³⁾ Ohne Land- und Forstarbeiter.

Tabellenanhang zu 2.3:

TEIL A

Quelle: Die Kindergärten (Kindertagesheime), Arbeitsjahre 1972/73 und 1977/78, Beiträge zur österreichischen Statistik, herausgegeben vom Österreichischen Statistischen Zentralamt, Heft Nr. 325, Wien 1973 und Heft Nr. 492, Wien 1978.

Tabelle 1: Zahl der Säuglingskrippen

1972/73		1977/78	
zusammen	33	zusammen	29
öffentlich	29	öffentlich	26
privat	4	privat	3

Tabelle 2: Zahl der Säuglinge in Krippen

1972/73		1977/78	
zusammen	424	zusammen	368
öffentlich	366	öffentlich	326
privat	58	privat	42

Tabelle 3: Die Säuglingskrippen, gegliedert nach der Betreuung

1972/73		Arzt	Psychologe	Fürsorge
zusammen	33	31	23	27
öffentlich	29	29	23	27
privat	4	2	—	—
1977/78		Arzt	Psychologe	Fürsorge
zusammen	29	29	21	24
öffentlich	26	26	21	24
privat	3	3	—	—

Tabelle 4: Dauer der Anwesenheit der Säuglinge in Krippen

1972/73		ganztäglich	vormittags	nachmittags
zusammen	424	422	1	1
öffentlich	366	364	1	1
privat	58	58	—	—
1977/78		ganztäglich	vormittags	nachmittags
zusammen	368	357	9	2
öffentlich	326	321	5	—
privat	42	36	4	2

Tabelle 5: Soziale Verhältnisse der Säuglinge in Krippen

1972/73		Geschwister					
		Mutter berufstätig	0	1	2	3	4 und mehr
zusammen	424	398	271	93	34	12	14
öffentlich	366	340	235	74	31	12	14
privat	58	58	36	19	3	—	—
1977/78		Mutter berufstätig	0	1	2	3	4 und mehr
zusammen	368	318	236	87	22	13	10
öffentlich	326	277	212	75	18	12	9
privat	42	41	24	12	4	1	1

Tabelle 6: Zahl der behinderten Säuglinge in Krippen

1972/73

		davon behindert
zusammen	424	7
öffentlich	366	4
privat	58	3

1977/78

		davon behindert
zusammen	368	6
öffentlich	326	6
privat	42	—

Tabelle 7: Das Personal in den Säuglingskrippen

1972/73

		mit Befähigungs- zeugnis	mit anderer pädagogischer Ausbildung	ohne pädagogische Ausbildung	Hilfs- und Hauspersonal
zusammen	140	31	43	6	60
öffentlich	133	31	38	5	59
privat	7	—	5	1	1

1977/78

		mit Befähigungs- zeugnis	mit anderer pädagogischer Ausbildung	ohne pädagogische Ausbildung	Hilfs- und Hauspersonal
zusammen	139	29	40	6	64
öffentlich	130	29	37	1	63
privat	9	—	3	5	1

Tabelle 8: Zahl der Kinderkrippen

1972/73

zusammen	153
öffentlich	129
privat	24

1977/78

zusammen	155
öffentlich	131
privat	24

Tabelle 10: Die Kleinkinderkrippen, gegliedert nach der Betreuung

1972/73

	Arzt	Psychologe	Fürsorge
zusammen	153	135	119
öffentlich	129	128	119
privat	24	7	—

Tabelle 9: Zahl der Kleinkinder in Krippen

1972/73

zusammen	4 464
öffentlich	3 985
privat	479

1977/78

zusammen	4 368
öffentlich	3 847
privat	521

1977/78

	Arzt	Psychologe	Fürsorge
zusammen	155	132	118
öffentlich	131	125	113
privat	24	7	5

Tabelle 11: Dauer der Anwesenheit der Kleinkinder in Krippen

1972/73				
		ganztägig	vormittags	nachmittags
zusammen	4 464	4 322	139	3
öffentlich	3 985	3 875	110	—
privat	479	447	29	3

1977/78				
		ganztägig	vormittags	nachmittags
zusammen	4 368	4 024	335	9
öffentlich	3 847	3 550	297	—
privat	521	474	38	9

Tabelle 12: Soziale Verhältnisse der Kleinkinder in Krippen

1972/73							
		Mutter berufstätig	Geschwister				
			0	1	2	3	4 und mehr
zusammen	4 464	4 025	2 643	1 263	337	128	93
öffentlich	3 985	3 577	2 323	1 133	315	123	91
privat	479	448	320	130	22	5	2

1977/78							
		Mutter berufstätig	Geschwister				
			0	1	2	3	4 und mehr
zusammen	4 368	3 584	2 577	1 264	288	127	112
öffentlich	3 847	3 150	2 186	1 152	273	125	111
privat	521	434	391	112	15	2	1

Tabelle 13: Zahl der behinderten Kleinkinder in Krippen

1972/73		
		davon behindert
zusammen	4 464	111
öffentlich	3 985	104
privat	479	7

1977/78		
		davon behindert
zusammen	4 368	176
öffentlich	3 847	163
privat	521	13

Tabelle 14: Das Personal in den Kleinkinderkrippen

1972/73

		mit Befähigungs- zeugnis	mit anderer pädagogischer Ausbildung	ohne pädagogische Ausbildung	Hilfs- und Hauspersonal
zusammen	691	303	36	64	288
öffentlich	616	286	26	46	258
privat	75	17	10	18	30

1977/78

		mit Befähigungs- zeugnis	mit anderer pädagogischer Ausbildung	ohne pädagogische Ausbildung	Hilfs- und Hauspersonal
zusammen	740	334	54	23	329
öffentlich	661	309	44	12	296
privat	79	25	10	11	33

Tabelle 15: Zahl der Kindergärten

1977/78

1972/73		1977/78				Arzt	Psychologe	Fürsorge
zusammen	2 236	zusammen	3 209	zusammen	3 209	1 143	304	362
öffentlich	1 399	öffentlich	2 193	öffentlich	2 193	937	247	332
privat	837	privat	1 016	privat	1 016	206	57	30

Tabelle 16: Zahl der Kinder in Kindergärten**Tabelle 18: Dauer der Anwesenheit der Kinder in Kindergärten**

1972/73		1977/78	
zusammen	133 406	zusammen	160 081
öffentlich	86 775	öffentlich	110 292
privat	46 631	privat	49 789

1972/73		ganztagig	vormittags	nachmittags
zusammen	133 406	98 687	30 828	3 891
öffentlich	86 775	69 730	14 634	2 411
privat	46 631	28 957	16 194	1 480

Tabelle 17: Die Kindergärten, gegliedert nach der Betreuung

1972/73		Arzt	Psychologe	Fürsorge	1977/78		ganztagig	vormittags	nachmittags
zusammen	2 236	824	220	334	zusammen	160 081	102 381	54 088	3 612
öffentlich	1 399	633	202	306	öffentlich	110 292	75 635	32 371	2 286
privat	837	191	18	28	privat	49 789	26 746	21 717	1 326

Tabelle 19: Soziale Verhältnisse der Kinder in Kindergärten

1972/73

		Mutter berufstätig	0	1	2	3	4 und mehr
zusammen	133 406	57 875	36 454	52 975	26 302	10 580	7 095
öffentlich	86 775	36 474	21 857	34 452	17 745	7 414	5 307
privat	46 631	21 401	14 597	18 523	8 557	3 166	1 788

1977/78

		Mutter berufstätig	0	1	2	3	4 und mehr
zusammen	160 081	61 018	43 605	68 914	29 133	10 679	7 750
öffentlich	110 292	40 745	27 815	47 198	21 021	8 136	6 122
privat	49 789	20 273	15 890	21 716	8 112	2 543	1 628

Tabelle 20: Zahl der behinderten Kinder in Kindergärten

1972/73

		davon behindert
zusammen	133 406	11 946
öffentlich	86 775	7 629
privat	46 631	4 317

1977/78

		davon behindert
zusammen	160 081	19 260
öffentlich	110 292	13 048
privat	49 789	6 222

Tabelle 21: Das Personal in den Kindergärten

1972/73

		mit Befähigungs- zeugnis	mit anderer pädagogischer Ausbildung	ohne pädagogische Ausbildung	Hilfs- und Hauspersonal
zusammen	8 907	4 332	290	978	3 307
öffentlich	5 733	2 940	125	566	2 102
privat	3 174	1 392	165	412	1 205

1977/78

		mit Befähigungs- zeugnis	mit anderer pädagogischer Ausbildung	ohne pädagogische Ausbildung ein- schließlich Helferinnen	Hilfs- und Hauspersonal
zusammen	12 652	6 497	185	3 172	2 798
öffentlich	8 673	4 609	67	2 052	1 945
privat	3 979	1 888	118	1 120	853

Tabelle 22: Die Zahl der Kindertagesheime gegliedert nach Bundesländern (öffentlich und privat)

	Säuglingskrippen		Kleinkinderkrippen		Kindergärten	
	1972/73	1977/78	1972/73	1977/78	1972/73	1977/78
Burgenland	—	—	—	—	116	165
Kärnten	—	—	2	3	118	130
Niederösterreich	2	—	4	3	553	754
Oberösterreich	5	4	11	10	337	558
Salzburg	—	—	—	3	121	183
Steiermark	2	2	4	4	261	430
Tirol	—	1	1	3	145	256
Vorarlberg	—	—	—	—	102	148
Wien	24	22	131	129	483	585
Österreich	33	29	153	155	2 236	3 209

TEIL B

Quellen: Für die Berechnung der Gesamtpopulation 1972/73 wurde das Statistische Handbuch für die Republik Österreich verwendet, Jahrbuch 1974, Hrsg. Österreichisches Statistisches Zentralamt, Wohnbevölkerung Ende 1973 nach Geburtsjahren und Geschlecht, S. 20.

Für die Berechnung der Gesamtpopulation 1977/78 wurde eine vom Statistischen Zentralamt zur Verfügung gestellte Fortschreibung der Wohnbevölkerung 1971 ohne Wanderung – Jahresdurchschnitt 1977 verwendet.

Säuglingskrippen nehmen in der Regel Kinder bis zum vollendeten 1. Lebensjahr auf, Kinderkrippen 1 bis 3-jährige Kinder; es wurden jeweils zwei Jahrgänge der Gesamtpopulation zu Vergleichszwecken herangezogen.

Kindergärten nehmen in der Regel Kinder vom 4. bis zum 6. Lebensjahr auf; es wurden jeweils drei Jahrgänge der Gesamtpopulation zu Vergleichszwecken herangezogen.

Tabelle 2: Anteil der Kleinkinder in Krippen an der Gesamtpopulation

1972/73		1977/78	
Gesamtpopulation der Geburtsjahre 1972 und 1973 (Ende 1973)		Jahresdurchschnitt 1977 der Altersgruppen 2 und 3 Jahre	
absolut	214 458	absolut	188 556
Kinder in Kinderkrippen im Berichtsjahr 1972/73		Kinder in Kinderkrippen im Berichtsjahr 1977/78	
absolut	4 464	absolut	4 368
in % der Gesamtpopulation	2,1%	in % der Gesamtpopulation	2,3%

Tabelle 1: Anteil der Säuglinge in Krippen an der Gesamtpopulation

1972/73		1977/78	
Gesamtpopulation der Geburtsjahre 1972 und 1973 (Ende 1973)		Jahresdurchschnitt 1977 der Altersgruppen 0 und 1 Jahr	
absolut	197 368	absolut	174 016
Kinder in Säuglingskrippen im Berichtsjahr 1972/73		Kinder in Säuglingskrippen im Berichtsjahr 1977/78	
absolut	424	absolut	368
in % der Gesamtpopulation	0,2%	in % der Gesamtpopulation	0,2%

Tabelle 3: Anteil der Kinder in Kindergärten an der Gesamtpopulation

1972/73		1977/78	
Gesamtpopulation der Geburtsjahre 1967, 1968, 1969 (Ende 1973)		Jahresdurchschnitt 1977 der Altersgruppen 4, 5 und 6 Jahre	
absolut	365 035	absolut	308 555
Kinder in Kindergärten im Berichtsjahr 1972/73		Kinder in Kindergärten im Berichtsjahr 1977/78	
absolut	183 406	absolut	160 081
in % der Gesamtpopulation	50,2%	in % der Gesamtpopulation	51,9%

Tabelle 4: Anteil der Kinder in Säuglingskrippen, Kinderkrippen und Kindergärten an der Gesamtpopulation im Berichtsjahr 1977/78 – differenziert nach Bundesländern ¹⁾

	Jahresdurchschnitt 1977	Säuglinge in Krippen		Jahresdurchschnitt 1977	Kleinkinder in Krippen		Jahresdurchschnitt 1977	Kinder in Kindergärten	
	0 bis 1 Jahr	absolut	in % v. Ø 1977	2 und 3 Jahre	absolut	in % v. Ø 1977	4, 5 und 6 Jahre	absolut	in % v. Ø 1977
Burgenland	6 257	–	–	6 960	–	–	11 279	8 183	72,6
Kärnten	13 138	–	–	13 992	56	0,4	23 859	7 608	31,9
Niederösterreich	31 076	–	–	34 110	62	0,2	56 312	35 542	63,1
Oberösterreich	31 186	44	0,1	33 468	277	0,8	55 178	26 255	47,6
Salzburg	11 599	–	–	12 048	77	0,6	19 390	10 109	52,1
Steiermark	28 691	20	0,1	30 643	91	0,3	51 284	20 518	40,0
Tirol	16 021	10	0,1	16 822	75	0,4	27 409	13 303	48,5
Vorarlberg	9 246	–	–	10 008	–	–	15 428	7 749	50,2
Wien	26 802	294	1,1	30 505	3 730	12,2	48 416	30 814	63,6
Österreich	174 016	368	0,2	188 556	4 368	2,3	308 555	160 081	51,9

¹⁾ Für die Berechnung der Gesamtpopulation wurde wieder die Fortschreibung der Wohnbevölkerung 1971 ohne Wanderung – Jahresdurchschnitt 1977, differenziert nach Bundesländern verwendet.

Tabellenanhang zu 2.4:

Tabelle 1: Tabellarische Übersicht zu den schulpsychologischen Einzeluntersuchungen an Schülern und Schülerinnen aller Schularten im Berichtsjahr 1977

	Burgen- land	Kärnten	Nieder- österreich	Ober- österreich	Salzburg	Steier- mark	Tirol	Vorarl- berg	Wien	Österreich
Schulreife- untersuchungen	106	321	444	134	353	492	387	64	1 564	3 865
Hauptschulreife- untersuchungen	20	38	27	17	148	–	197	18	200	665
Sonderschul- einweisungen	169	389	536	231	196	1 034	267	158	651	3 631
Schulbahn- beratungen	150	388	224	369	303	203	627	100	1 000	3 364
Beratungen bei Lern- und Verhaltens- schwierigkeiten	511	651	1 538	1 123	912	1 280	942	220	3 140	10 317
Separate Eltern- beratungen	198	59	229	1 532	222	41	127	5	1 436	3 849
Sonstige Untersuchungen	260	22	24	31	91	–	104	123	4 563	5 218
Gesamtsumme	1 414	1 868	3 022	3 437	2 225	3 050	2 651	688	12 554	30 909

Tabelle 2: Zahl der schulpsychologischen Beratungsstellen und Zahl der Schulpsychologen in Österreich (Stand: 1. Juli 1978)

	Burgen- land	Kärnten	Nieder- österreich	Ober- österreich	Salzburg	Steier- mark	Tirol	Vorarl- berg	Wien	Österreich
Schulpsychologische Beratungsstellen	3	5	10	7	5	7	5	3	5	50
Schul- psychologen	4	6	12	11	6	10	7	3	18	77

Tabellenanhang zu 3.2.4:

Tabelle 1: Aufwendungen für Schülerbeihilfen, -unterstützungen und Studienbeihilfen, -unterstützungen, 1970 bis 1978, Rechnungsabschluß

Ansatz	BMGU	BMUK	BMWF	1970	1971	1972	1973	1974	1975	1976	1977 ¹⁾	1978 ¹⁾
1/14106 (1/14207)	7680 Studienförderung (Studienförderung, BGBl. Nr. 421/1969)			119 986 989	132 991 023	193 123 767						
1/14307)	(Studienförderung, BGBl. Nr. 421/1969)			8 150 651	7 100 779	10 278 805	212 847 509	249 601 195	227 627 831	241 500 173	289 900 000	296 000 000
1/14108 (1/14106)	7682 Studienunterstützung			635 685	302 100	241 550	197 000		663 676	1 117 845	540 000	1 000 000
1/12207	7681 Schülerbeihilfengesetz			—	—	252 090 419	224 164 214	296 568 564	359 126 793	372 195 077	420 248 000	471 000 000
(1/12727)	7682 Studienförderung (7680 Studienförderung, BGBl. Nr. 421/1969)			38 921 488	50 161 333	77 769 929						
(1/12817)	(7680 Studienförderung, BGBl. Nr. 421/1969)			1 495 925	1 744 826	2 664 483	72 770 868	78 766 059	83 878 065	86 732 480	105 000 000	105 000 000
1/12208 (1/12206)	7681/900 Schülerunterstützungen (Studienbeihilfen und Schülerunter- stützungen)			13 717 200	13 705 262	9 618 840	9 698 093	12 270 411	15 409 977	13 502 939	14 845 000	9 883 000
1/12728 (726)	7681 Studienunterstützungen (Pädagogische Akademien)					35 470	93 100	8 000	15 000	65 000	80 000	110 000
1/12838	7681 Studienunterstützung (Berufspädagogische Akademien und Institute)							—	—	—	15 000	15 000
1/17457	7680 Studienförderung/Medizinisch- technische Schulen 7682 Schülerbeihilfen							4 543 638 157 400	5 999 601 —	8 115 111 —	12 000 000 —	11 000 000 —
1/17447	7683 Studienförderung						672 100					
1/17467	Schülerbeihilfen: 7681/900 Schulbeihilfen 7682/900 Heimbeihilfen								2 506 215 711 545	2 314 530 676 220	3 000 000 2 000 000	3 000 000 1 000 000

¹⁾ Bundesvoranschlag.

Tabellenanhang zu 5.2:

Tabelle 1: Die Horte und Tagesschulheime (öffentliche und private) und Kinder, gegliedert nach dem Anstalterhalter, bezogen auf ganz Österreich im Vergleich 1972/73–1977/78

		davon				davon mit (dem Erhalter)							
		Ins- gesamt	öffent- liche	private	Bund	Land	Ge- meinde	Be- trieb	Verein	katholische Religions- gemeinschaft	evangelische Religions- gemeinschaft	Privat- person	sonstige Erhalter
Horte:	1972/73	326	180	146	0	1	179	4	86	44	2	9	1
	1977/78	447	238	209	1	3	234	7	104	64	3	29	2
Kinder:	1972/73	17 316	11 357	5 959	0	24	11 333	138	2 958	2 439	72	218	134
	1977/78	23 047	14 675	8 372	62	137	14 476	173	3 312	3 724	194	587	382

Quelle: Österreichisches Statistisches Zentralamt, Die Kindergärten (Kindertagesheime), 325. Heft, Wien 1973.
Österreichisches Statistisches Zentralamt, Die Kindergärten (Kindertagesheime), 492. Heft, Wien 1978.

Tabelle 2: Die Kinder in öffentlichen und privaten Horten und Tagesschulheimen, gegliedert nach ihrem Geburtsjahr, bezogen auf ganz Österreich 1977/78

Tabelle 2: Die Kinder in öffentlichen und privaten Horten, Tagesschulheimen, gegliedert nach ihrem Geburtsjahr, in auf ganz Österreich 1977/78			Geburtsjahr der Kinder	Geschlecht der Kinder	
Geburtsjahr der Kinder	Geschlecht der Kinder		1968	männlich	2 031
				weiblich	1 876
				zusammen	3 907
1974	männlich	—	1967	männlich	1 451
	weiblich	3		weiblich	1 397
	zusammen	3		zusammen	2 848
1973	männlich	7	1966	männlich	1 052
	weiblich	4		weiblich	1 031
	zusammen	11		zusammen	2 083
1972	männlich	59	1965	männlich	762
	weiblich	68		weiblich	736
	zusammen	127		zusammen	1 498
1971	männlich	1 473	1964	männlich	593
	weiblich	1 368		weiblich	512
	zusammen	2 841		zusammen	1 105
1970	männlich	2 077	1963 und früher	männlich	371
	weiblich	1 966		weiblich	235
	zusammen	4 043		zusammen	606
1969	männlich	2 062	Insgesamt	männlich	11 938
	weiblich	1 913		weiblich	11 109
	zusammen	3 975		zusammen	23 047
Quelle: Österreichisches Statistisches Zentralamt, Die Kinder in öffentlichen und privaten Tagesheimen (Kindertagesheime), 492. Heft, Wien 1978.					

Quelle: Österreichisches Statistisches Zentralamt, Die Kindergärten (Kindertagesheime), 492. Heft, Wien 1978, S. 49.

Tabelle 3: Anzahl der Schülerheimplätze nach Bundesländern

Heime für	Wien	Nieder- österreich	Burgen- land	Ober- österreich	Salzburg	Steier- mark	Kärnten	Tirol	Vorarl- berg	Österreich insgesamt
nur Pflichtschüler	728	1 458	30	1 517	351	579	230	737	–	5 630
Pflichtschüler und Schüler an allge- meinbildenden höheren Schulen	2 070	406	–	239	–	504	–	92	–	3 311
Pflichtschüler und Schüler an berufsbil- denden höheren und mittleren Schulen	110	145	88	138	75	–	369 ¹⁾	160	270	1 355 ¹⁾
nur Schüler an allgemeinbildenden höheren Schulen	950 ¹⁾	1 349	299	1 423 ¹⁾	813	1 447	493	800 ¹⁾	530 ¹⁾	8 104 ²⁾
nur Schüler an berufsbildenden höhe- ren und mittleren Schulen	408	2 867	827	1 282	427	1 145	1 505	1 221	254 ¹⁾	9 936 ¹⁾
Schüler an allgemeinbildenden höhe- ren Schulen und Schüler an berufsbil- denden höheren und mittleren Schulen	296	484	110	698	304	703	140	624	230	3 589
Pflichtschüler, Schüler an allgemeinbil- denden höheren Schulen, an berufsbil- denden höheren und mittleren Schulen	1 070	440	129	986	56	602	338	132	–	3 753
Sonstige ⁵⁾	965	1 445	90	1 406	728	1 109	1 337	1 327 ¹⁾	213	8 620 ¹⁾
Insgesamt	6 597 ¹⁾	8 594	1 573	7 689 ¹⁾	2 754	6 089	4 412 ¹⁾	5 093 ³⁾	1 497 ³⁾	44 298 ⁴⁾

¹⁾ Zusätzlich müsste 1 Heim berücksichtigt werden, das die Anzahl der Heimplätze nicht angegeben hat.

²⁾ Zusätzlich müssten 4 Heime berücksichtigt werden, die die Anzahl der Heimplätze nicht angegeben haben.

³⁾ Zusätzlich müssten 2 Heime berücksichtigt werden, die die Anzahl der Heimplätze nicht angegeben haben.

⁴⁾ Zusätzlich müssten 7 Heime berücksichtigt werden, die die Anzahl der Heimplätze nicht angegeben haben.

⁵⁾ Sonstige: Heime, die außer Pflichtschülern, Schülern an allgemeinbildenden höheren Schulen, berufsbildenden höheren und mittleren Schulen auch noch Lehrlinge und Studenten aufnehmen.

Tabelle 4: Anzahl der Schülerheime nach Bundesländern

Heime für	Wien	Nieder- österreich	Burgen- land	Ober- österreich	Salzburg	Steier- mark	Kärnten	Tirol	Vorarl- berg	Österreich insgesamt
nur Pflichtschüler	10	14	1	17	6	7	4	9	–	68
Pflichtschüler und Schüler der allgemeinbildenden höheren Schulen	8	6	–	4	–	4	–	3	–	25
Pflichtschüler und Schüler der berufsbildenden höheren und mittleren Schulen	1	1	1	2	1	–	5	1	1	13
nur Schüler an allgemeinbildenden höheren Schulen	5	13	3	12	7	14	5	8	4	71
nur Schüler an berufsbildenden höheren und mittleren Schulen	7	27	8	17	7	14	21	14	5	120
Schüler an allgemeinbildenden höheren Schulen und Schüler an berufsbildenden höheren und mittleren Schulen	3	3	1	7	2	4	2	6	3	31
Pflichtschüler, Schüler an allgemeinbildenden höheren Schulen, berufsbildenden höheren und mittleren Schulen	10	3	1	10	1	8	4	4	–	41
Sonstige ¹⁾	8	9	1	13	6	9	10	17	2	75
Insgesamt	52	76	16	82	30	60	51	62	15	444

¹⁾ Sonstige: Heime, die außer Pflichtschülern, Schülern der allgemeinbildenden höheren Schulen, berufsbildenden höheren Schulen, berufsbildenden mittleren Schulen auch noch Lehrlinge und Studenten aufnehmen.

Quelle: Sonderauswertung des Österreichischen Heimverzeichnisses 1976 des Jugendamtes der Stadt Wien durch das Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung.

Die Statistik umfaßt Schülerheime und -internate für Schüler der Pflichtschulen und weiterführenden Schulen ohne reine Lehrlingsheime (Berufsschulheime), ohne Kinderdörfer und Heime für behinderte (körperbehinderte und geistig behinderte) Kinder und Fürsorgefälle, ohne Bundeserziehungsanstalt und Bundesinternate, inklusive Schülerheime, die auch Externisten aufnehmen.

METHODENANHANG

Zur Methodik der Rekonstruktion herkunftsspezifischer Lebensläufe von Kindern und Jugendlichen. Oder: wie lange leben welche Jugendlichen im elterlichen Haushalt?

Die Daten des Mikrozensus 1977/2, die die Grundlage unserer Analyse darstellen, sind folgendermaßen organisiert: Wir verfügen über eine aus der üblichen Mikrozensus-Stichprobe hochgerechnete Auszählung sämtlicher Personen zwischen 14 und 27 Jahren, die in dem Haushalt, in dem sie angegeben wurden ¹⁾, „Kind“ (nicht unbedingt leibliches) des Haushaltsvorstandes sind, nach einzelnen Altersjahren ²⁾.

Damit verfügen wir ziemlich genau über jene Population von Jugendlichen, die tatsächlich noch im elterlichen Haushalt lebt. Keine Information haben wir hingegen von Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen, die bereits selbst einen Haushalt gegründet haben und in diesem als Haushaltsvorstand oder dessen Ehefrau fungieren bzw. von jenen, die in irgendwelchen anderen als den elterlichen Haushalten (d. h. z. B. bei anderen Verwandten oder Bekannten) leben.

Vergleicht man die Zahl der Kinder/Jugendlichen im elterlichen Haushalt mit den jeweiligen Geburtsjahrgängen ³⁾, so bildet sich der Prozeß des Ausscheidens aus dem elterlichen Haushalt ab. Nicht ganz störungsfrei freilich: zum einen erreichen nicht ganz 100% des jeweiligen Geburtsjahrganges dieses Alter; zum anderen bleibt die Wanderungsbilanz unberücksichtigt ⁴⁾, und schließlich sind die Altersangaben des Mikrozensus nicht unbedingt ganz zuverlässig: insbesondere dann, wenn Personen ihren Status nicht ändern, korrigieren manchmal die Interviewer die Alterswerte von Interview zu Interview nicht. Dies dürfte neben Stichprobenfehlern auch der Grund dafür sein, wieso mehr 15- und 16jährige in elterlichen Haushalten leben, als den entsprechenden Geburten nach vorhanden sein dürften.

Wie Tabelle 1 zu entnehmen, verlassen Töchter weitaus früher den elterlichen Haushalt als Söhne, was vermutlich mit dem niedrigeren Heiratsalter zusammenhängt. Für beide Geschlechter gemeinsam gilt jedenfalls, daß sie etwa mit 20 Jahren zu einem Viertel, mit 23 Jahren zur Hälfte

Tabelle 1: Zahl der „Kinder“ in Haushalten als Anteile an den entsprechenden Lebendgeburten – Verweilindizes (Mikrozensus 77/2)

im Alter von ... Jahren	Gesamtösterreich			Wien	
	männlich emp.	weiblich emp.	zu- sammen emp.	zusammen emp.	korrr.
15	101,1	93,8	97,6	93,3	+
16	105,4	97,3	101,5	113,0	100,0
17	91,1	97,9	94,4	106,6	98,1
18	92,5	85,9	89,3	94,9	93,4
19	95,5	72,7	84,4	102,3	94,7
20	79,1	64,7	72,1	87,0	80,5
21	73,6	52,9	63,4	82,5	75,0
22	67,1	39,6	53,7	55,9	54,0
23	66,6	36,9	52,1	53,1	49,1
24	54,3	33,2	42,1	48,4	44,8
25	44,2	18,8	31,9	34,7	32,1
26	38,9	18,9	29,1	32,1	29,7
27	30,4	13,8	22,3	14,9	13,7

¹⁾ Zur Berücksichtigung der positiven Wanderungsbilanz von Wien wurde der Verweilindex der 16jährigen 100 gesetzt (statt empirisch 113) und alle anderen Werte im selben Verhältnis reduziert sowie etwas linear verstetigt (Stichproben- bzw. Meßfehler bezüglich des Alters).

und mit 27 Jahren zu drei Viertel aus dem elterlichen Haushalt ausgeschieden sind. Zwischen Wien und Österreich insgesamt gibt es dabei praktisch keine Unterschiede. Die Verweildauer von Söhnen liegt im Median etwa ein Jahr über, die der Töchter etwa zwei Jahre unter diesen Werten – der geschlechtsspezifische Rhythmus ist also um ganze drei Jahre verschoben.

Es ist durchaus anzunehmen, daß schichtspezifisch ausgeprägte Unterschiede im Bezug auf die Verweildauer im elterlichen Haushalt bestehen. Solche lassen sich jedoch nur auf dem Wege von Schätzungen rekonstruieren: zum einen ist die Zahl der entsprechenden Geburten schichtspezifisch unbekannt, zum anderen muß mit beruflichen Mobilitätsprozessen während des Heranwachsens der Kinder gerechnet werden, die das Bild komplizieren. Dennoch ist die Durchführung solcher Schätzungen unerlässlich, wenn wir wie in dieser Arbeit beabsichtigen, die Variation des Bildungs- und beruflichen Eingliederungsprozesses nach der sozialen Herkunft von Jugendlichen zu beschreiben: würden wir jeweils jene einfache „abschneiden“, die nicht mehr im elterlichen Haushalt leben, so ergäbe dies eine nicht unerhebliche Verzerrung.

Hierbei trafen wir die Annahme, daß schichtspezifisch die Geburtenzahlen historisch parallel verlaufen, mit anderen Worten: Ein Geburtenboom insgesamt heißt gleichermaßen ein Boom für Arbeiter, Angestellte, Bauern und Selbständige, ein Tief wird von allen Schichten gleichermaßen mitvollzogen. Das ist natürlich eine problematische Annahme: möglicherweise gibt es schichtspezifisch unterschiedliche Hochs und Tiefs. Dafür spräche, daß bestimmte Gruppen z. B. als erste im Zuge einer Konjunktur aus den größten wirtschaftlichen Schwierigkeiten herauskommen, andere Gruppen erst später – daß dies mit der Bereitschaft, Kinder in die Welt zu setzen, in einem gewissen Zusammenhang steht, ist bekannt. Leider ist jedoch eine solche Homogenitätsannahme unerlässlich: Wir setzten die Zahl der 15jährigen Kinder jeder Schicht gleich 100 und

¹⁾ Eltern sind verpflichtet, ihre Kinder bis zum 19. Lebensjahr auch dann zu ihrem Haushalt zu zählen, wenn diese ständig in Heimen untergebracht sind. Inwiefern dies lückenlos geschieht, ist nicht bekannt.

²⁾ Es gibt hingegen keine Auszählung sämtlicher Personen zwischen 14 und 27 Jahren, ungeachtet ihres Status im Haushalt, nach einzelnen Altersjahren.

³⁾ Da der Stichtag dieses Mikrozensus der 1. März ist, müßte man genau genommen die jeweiligen Geburtsjahrgänge entsprechend auf zwei Altersgruppen aufteilen. Da wir jedoch in übrigen Teilen unseres Vorgehens gezwungen sind, relativ grob zu verfahren, lohne sich an dieser Stelle eine solche feine Differenzierung nicht.

⁴⁾ Ein größerer Wanderungsfaktor, nämlich die Gastarbeiter, kommt im Mikrozensus kaum zum Ausdruck, da in dessen Stichprobe Gastarbeiter sehr unterrepräsentiert sind. Für die Geburtenzahlen können sie aus historischen Gründen auch noch keine wesentliche Rolle spielen (die größeren Gastarbeiterkontingente gab es erst 1962).

berechneten die „wahre“ Zahl der Kinder aller anderen Alterskohorten nach dem Geburtenindex dieser Kohorte ¹⁾.

Damit erhalten wir zwar eine vernünftige Schätzung jener Kinderzahl je Altersgruppe, die jede Schicht bei gegebener Zahl an 15jährigen haben müßte, gehen jedoch an der Tatsache vorbei, daß die Haushaltsvorstände im Zuge des Alterwerdens der Kinder zunehmend pensioniert werden (was der wohl wichtigste Mobilitätsvorgang in dieser Altersklasse ist). Die empirisch vorhandenen Kinder von Haushalten, die mit 15jährigen Kindern etwa noch zu den Arbeitern, mit 20jährigen jedoch zu den Pensionisten zählen, müssen daher analog der Schätzung der „wahren“ Kinderzahlen auf die berufstätigen Haushalte umgelegt werden. Auch dazu sind einige Annahmen erforderlich. Die wichtigste besteht darin, daß Kinder von Pensionisten durchschnittlich genauso lange im elterlichen Haushalt verweilen wie alle Kinder/Jugendlichen insgesamt. Die nächste besteht darin, die Zahl der 15jährigen Pensionistenkinder als Gesamtsumme aller vorhandenen und „wahren“ Pensionistenkinder dieser Altersgruppe zu betrachten. Auf Grundlage dieser beiden Annahmen läßt sich berechnen, wie viele Pensionistenkinder „eigentlich“ (d. h. ohne Zustrom neuer Haushalte, sondern nur auf Basis jener Haushalte, die schon zu den Pensionisten zählten, als die Kinder erst fünfzehn waren) in jeder Altersgruppe vorhanden sein müßten ²⁾. Die „überschüssigen“ Pensionistenkinder sind dann den Berufstätigen zuzuschlagen. Da man wahrscheinlich davon ausgehen kann, daß das durchschnittliche Alter des Haushaltsvorstandes bei Geburt seiner Kinder bei allen Schichten in etwa gleichem Abstand vom durchschnittlichen Alter bei Pensionierung liegt, lassen sich die „überschüssigen“ Pensionistenkinder proportional der schichtmäßigen Zusammensetzung je Altersgruppe aufteilen. Dies hat eine gewisse Verzerrung bei den Landwirten und Selbständigen zufolge, die durchschnittlich weitaus später in Pension gehen als die Unselbständigen und nach diesem Verfahren daher wahrscheinlich etwas zu viele Kinder zugeteilt erhalten. Die Größenordnung dieser Verzerrung dürfte jedoch nicht sehr erheblich sein. Die sich bei diesem Verfahren ergebenden Werte zeigen gewisse Schwankungen und Unstetigkeiten, was angesichts der zum Teil schon kleinen Besetzungszahlen und der sich kumulierenden Schätzfehler nicht verwunderlich ist. Dem suchten wir durch die Berechnung gleitender Mittelwerte (über je drei Altersgruppen) zu begegnen, wodurch fast ausnahmslos stetig abnehmende Verweilindizes mit steigendem Alter zustandekamen.

¹⁾ Das hat gewisse Nachteile, weil wir damit den Stichprobenfehler des Mikrozensus bei der Erfassung der 15jährigen sozusagen fortschreiben, aber von allen sich anbietenden Alternativen schien das immer noch die beste. Formal heißt das: $wK_{ij} = vK_{i15} \cdot GI_j$, wobei wK sein soll „wahre“ Zahl der Kinder, vK vorhandene bzw. von uns in den elterlichen Haushalten vorgefundene Zahl der Kinder, i Index der Schicht, j Index der Altersgruppe, GI Geburtenzahlen indiziert auf Basis der 15jährigen (die 100 gesetzt werden).

²⁾ Formal: $vK_{Pens, j} = vK_{Pens, 15} \cdot GI_j \cdot VI_j$, wobei VI_j der Verweilindex je Altersstufe laut Grundgesamtheit.

Tabelle 2: Quartile der Verweildauer im elterlichen Haushalt nach sozialer Schicht (Schätzungen, Erläuterungen siehe im Text, Datenbasis Mikrozensus 77/2)

		Bis zum Alter von ... Jahren sind ausgeschieden		
		25% der Kinder/Jugendlichen	50% der Jugendlichen	75% der Jugendlichen
Gesamtösterreich				
Kinder von ...				
Landwirten	männlich	24	x	x
	weiblich	20	23	27
	zusammen	21	25	x
sonstigen Selbständigen	männlich	24	26	x
	weiblich	20	24	x
	zusammen	22	26	x
Arbeitern	männlich	21	24	27
	weiblich	19	21	25
	zusammen	20	23	26
Angestellten/Beamten	männlich	20	24	27
	weiblich	20	22	25
	zusammen	20	23	26
Wien				
Kinder von ...				
sonstigen Selbständigen zusammen ¹⁾				
		22	x	x
Arbeitern zusammen		19	23	25
Angestellten/Beamten zusammen		21	23	26

¹⁾ Wegen der niedrigen Besetzungshäufigkeiten ist eine zusätzliche Disaggregation nach Geschlecht nicht möglich.

Tabelle 2 ist zu entnehmen, daß Kinder von unselbständig Beschäftigten um rund zwei Jahre früher den elterlichen Haushalt verlassen als Kinder von Selbständigen. Auch scheint der Prozeß des Ausscheidens aus dem Haushalt bei Unselbständigen auf einen kürzeren Zeitraum zusammengedrängt zu sein. Es ist zwar obiger methodischer Einwand zu berücksichtigen – dennoch kann man davon ausgehen, daß die dargestellten Verhaltensweisen nicht bloß ein Artefakt darstellen, sondern die stärkere innerfamiliäre Bindung bei Selbständigen (die sich ja z. B. auch für Scheidungsraten nachweisen läßt) als Ergebnis einer gemeinsamen Eigentums- und Produktionsgemeinschaft widerspiegeln.

Zwischen Arbeitern und Angestellten sind die Unterschiede gering: lediglich bei den Mädchen hat es den Anschein, als würden Arbeitertöchter früher heiraten, was ja auch mit ihrem früheren Abschluß der Ausbildung zusammenhängt. Auch die regionalen Differenzen zwischen Wien und Gesamtösterreich sind schichtspezifisch vernachlässigbar. Offenbar gibt es hier ein ziemlich ausgeprägtes gesellschaftliches Pattern, das relativ wenig Variationen unterliegt.