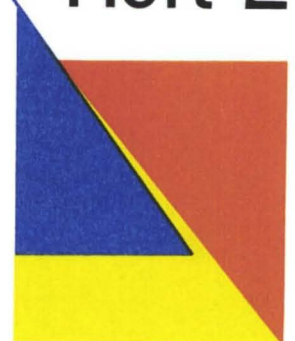


BERICHT ÜBER DIE SITUATION DER FRAU IN ÖSTERREICH

Frauenbericht 1985

Heft 2

BILDUNG



Impressum: Medieninhaber: Staatssekretariat für allgemeine Frauenfragen im Bundeskanzleramt,
A-1014 Wien, Ballhausplatz 1.
Hersteller: GISTELDRUCK, 1030 Wien, Münzgasse 6.

B I L D U N G

Projektmitarbeiter:

Anni Bell
Eva Hollensteiner
Marina Fischer-Kowalski
Elisabeth Krenauer
Barbara Rett
Brigitte Schramm
Peter Seidl
Ingrid Trummer
Angelika Zechmeister

Koordination und Redaktion:

Marina Fischer-Kowalski

INHALTSVERZEICHNIS	Seite
1. Einleitung:	1
1.1 Bildungspolitik für und gegen Frauen - 3 Typen	1
1.2 Zur Methodik der Materialgewinnung und -präsentation	10
2. Bildungspolitik für und gegen Frauen vom Typ 2: Chancengleichheit oder die Zulassung in die männliche Sphäre	17
2.1 Die Erhöhung weiblicher Bildungsbeteiligung	26
2.2 Vom "natürlichen Schwachsinn des Weibes" zur Schule als Erfolgsteritorium für Mädchen und Frauen	46
2.3 Von der Geschlechtertrennung zur gemeinsamen Bildung	57
2.4 Das Arrangement der Geschlechterbeziehungen in der Schule	72
2.5 Findet man (frau) einen Job? Geschlechtsspezifische Friktionen beim Übergang auf den Arbeitsmarkt	87
2.6 Veränderungen im Verhältnis Bildungs- und Beschäftigungssystem: Müssen Frauen noch immer überqualifiziert sein?	96
2.7 Arbeitsmarktförderung und berufliche Erwachsenenbildung	116
3. Nebeneinander und Widersprüche geschlechtsspezifischer Bildungserfahrungen	133
3.1 Vor der Schule: Einübung traditionellen Rollenverhaltens	133
3.2 Beziehungen zwischen Mädchen und Buben in der Schule	151
3.3 Lehrpläne und Schulbücher - Verändern sie sich doch?	164
3.4 Frauen an den Universitäten: Aufholen und Ansätze zur Veränderung	184
3.5 Bildung abseits von sozialem Aufstieg: Die allgemeine Erwachsenenbildung	197
3.6 Allgemeine Erwachsenenbildung: Selbstbewußtsein für die Frauen?	210
3.7 Zum Umgang mit weiblichen und männlichen Körpern: Sportliche Erziehung in der Freizeit	224
Anhangtabellen	239
Literaturverzeichnis	256

- 1 -

1. EINLEITUNG

1.1 BILDUNGSPOLITIK FÜR UND GEGEN FRAUEN - 3 TYPEN

Der Zeitpunkt, ab dem man in einer dem heutigen Sinne vergleichbaren Weise von "Bildungspolitik" sprechen kann, ist mit Ausgang des 18. Jahrhunderts anzusetzen. Bis dahin waren praktisch ausschließlich kirchliche Institutionen mit der Bereitstellung von äußerst spärlichen Bildungseinrichtungen befaßt, und die Haltung der weltlichen Autoritäten, Landesherren und Staat, stand weitgehend unter dem Interesse, die Arbeitsamkeit und Fügsamkeit der Untertanen zu erhalten, wobei "Bildung" immer wieder, und nicht ganz zu Unrecht (1), als Gefährdung dieses Interesses angesehen wurde.

Während im Bereich der elementaren Volksbildung Mädchen und Buben in dieser Periode im wesentlichen eine gleichartige Behandlung erfuhren, hatte sich schrittweise seit Beginn der bürgerlichen Gesellschaft eine Vorstellung vom "weiblichen Wesen" entwickelt, die sehr einschneidende Folgen, gerade in der Bildungspolitik, haben sollte. Auch für männliche Heranwachsende entstand im 18. und 19. Jahrhundert eine neue Konzeption, daß das Kind ein "Rohmaterial" wäre, dem durch Erziehung die geeignete Form und Zielrichtung zu geben sei (vgl. Gstettner 1981, Falk 1980); die "Natur" bleibt in diesem Prozeß bestenfalls Rahmenbedingung des Vorganges. Frauen haben in der Vorstellung dieser Zeit jedoch eine bestimmte "Natur", die

1) Die Reformationsbewegung, und damit in Zusammenhang auch die Bauernaufstände des 15. und 16. Jahrhunderts, war ja von den damals sehr gut besuchten Universitäten ausgegangen, und die politische Forderung, die Bibel selbst zu lesen (was schließlich die Kundigkeit des Volkes im Lesen voraussetzt), richtet sich gegen geistliche wie weltliche Autorität unter Einsatz auch der Waffen Bildung (vgl. Fischer & Strasser 1973)

in geeigneter Weise durch Erziehung und Bildung zur Entfaltung zu bringen ist; der Freiheit der Gestaltung sind dabei enge Grenzen gesetzt und immer wieder steht zu befürchten, daß sich das Mädchen gerade mittels Bildung seiner Natur entfernt. Diese in die Natur verlegten normativen Ansprüche, die natürlichen Tugenden des Weibes also, lassen sich knapp mit folgenden Begriffen umreißen:

1. **Häuslichkeit:** Mit der Entstehung der bürgerlichen Öffentlichkeit (als Ergebnis der Trennung von "öffentlicher" und "privater" Sphäre) wird das öffentliche Reich zum Männlichen und das private zum Weiblichen erklärt. Während als männliche Tugend das erobernde Ausgreifen über Räume gilt (das ja immer schon seine militärisch geprägte männliche Tradition hat), gilt als weibliche Tugend die Beschränkung auf den kleinen Raum des Heimes und dessen Gestaltung im Detail.
2. **Keuschheit:** Während der Mann zwar in geregelten Bahnen, aber doch ein gewisses sexuelles Interesse an den Tag legen sollte, galt der Verzicht auf eigene sexuelle Interessen, Keuschheit, Sittsamkeit, Sexualabwehr als eine der kostbarsten weiblichen Tugenden. Gerade hier wurde besonders stark die Natur bemüht, und bis heute gelten manchen Wissenschaftern (vom allgemeinen Verständnis ganz zu schweigen) Frauen als das Geschlecht, dem Sexualität weniger wichtig ist.
3. **Demut:** Die Bereitschaft, sich dem Willen anderer zu unterwerfen, bescheiden und geduldig Leid zu ertragen, ohne Widerstand, auf jegliche aggressive Durchsetzung der eigenen Interessen zu verzichten, war den Obrigkeiten immer schon ein willkommenes und notfalls durch gewaltsame Erziehung zu förderndes Wesensmerkmal. Diese für christlich erklärte Tugend wurde in

- 3 -

der bürgerlichen Gesellschaft jedoch insbesondere zur Tugend der Frauen, während männlicherseits Willenskraft, Entschlossenheit und Durchsetzungsvermögen, jedenfalls für die gehobene Klassen, durchaus zu den erstrebenswerten Eigenschaften gehörten.

4. **Emsigkeit:** Als besondere Arbeitstugend des Weibes wird die Fähigkeit angesehen, ausdauernd, geduldig und ohne Unterlaß relativ einförmige Beschäftigungen zu verrichten. Nicht das Streben nach Höherem, nach großen Leistungen und Taten, nicht der kraftvolle Einsatz zum Umgestalten von Natur, sondern die stille kleinmotorische Tätigkeit ohne Rast und Pause wird zum Modell weiblicher Leistungsfähigkeit.
5. **Schönheit:** Dies ist die einzige Dimension, auf der die Frau nach Höherem streben soll. Dieses Programm der Schönheit hat mehrere Facetten. Zum einen soll sie selbst körperlich schön sein, d.h. ihre äußere Erscheinung so gestalten, daß sie einen schönen Anblick bietet. Dies kann in Widerspruch sowohl zur Keuschheit als auch zur Emsigkeit geraten: die weibliche Schönheit darf weder zu sehr sexuell betont sein, noch darf sie zu viel Aufwand erfordern ("Putzsucht"), am besten "natürliche Schönheit" in Verbindung mit Reinlichkeit und sorgsamer Pflege der Kleidung. Eine andere Facette bezieht sich auf innere Schönheit, auf die Schönheit der Seele, die häufig in den gleichen ästhetischen Kategorien beschrieben wird: Reinheit, zarte Gefühle, Liebe zum Guten - der Ausdruck "schöne Seele" wird ausschließlich für Frauen gebraucht, auch manchmal in der Weise, daß die innere Schönheit durchscheine durch das Äußere: die innere Schönheit steht einerseits als Programm für sich, andererseits dient sie gewissermaßen als Ersatzprogramm bei Mangel äußerer Reize. Drittens soll frau

Schönheit in ihrer unmittelbaren Umgebung lieben und herstellen, in Haus, Garten und an den Kindern, eine Schönheit sanfter Harmonien.

6. **Empathie:** Frauen wird die Verfügung über ein reichhaltiges Gefühlsleben zugeschrieben, Empfindsamkeit, differenzierte soziale Wahrnehmung, Mitgefühl, insbesondere mit leidender Kreatur - das Kernstück dieser Zuschreibungen scheint die Fähigkeit von Frauen zu sein, die Bedürfnisse und Wünsche anderer wahrzunehmen und zu befriedigen, auch dann, wenn die eigenen Wünsche und Bedürfnisse nicht zur Geltung kommen. Diese Fähigkeit hat ein weites Spektrum von Anwendungsmöglichkeiten: von der Mütterlichkeit gegenüber einem Kleinkind über die sorgende Ehefrau bis zu allen Bereichen des Hegens und Pflegens, aber auch als Aufmerksamkeit dafür, was sich die Verwandtschaft oder der Nachbar über die eigene Familie wohl denkt.

Es gibt verschiedene solcher Kataloge der Bestimmungsmerkmale des weiblichen Wesens, und sie lassen sich sicher auch in unterschiedliche Begriffe kleiden. Zum Verständnis von Bildungspolitik aber ist es wichtig, zu sehen, daß es sich um ein ziemlich komplexes Programm von "Weiblichkeit" handelt, das nicht bloß negativ - anders als der Mann oder konträr zu ihm, die Begriffspaare von aktiv-passiv und dergleichen andeuten - bestimmt ist, sondern eine qualitative Besonderheit weiblicher Menschen spezifiziert, deren Pflege Aufwand erfordert. Wichtig ist auch, zu sehen, daß diese besonderen Merkmale der Frauen sie zwar zur Unterordnung unter die Männer bestimmten, aber in sich nicht bloß als defizitär zu sehen sind. Die ersten drei Merkmale bzw. Merkmalsgruppen - Häuslichkeit, Keuschheit und Demut - bedeuten tatsächlich in erster Linie Beschränkungen: Verzicht auf öffentliche Wirksamkeit, Verzicht auf aktive Sexualität und Verzicht auf die

- 5 -

offensive Durchsetzung des eigenen Willens: die zweiten drei Merkmalsgruppen - Emsigkeit, Schönheit und Empathie - signalisieren durchaus besondere Fähigkeiten und Qualitäten, die mehr bedeuten können als Sich-Einfügen und Funktionieren in einer untergeordneten gesellschaftlichen Stellung.

Da man offenbar nicht davon ausgehen kann, daß ein solches Merkmalsprogramm in jedem weiblichen Wesen von Natur aus angelegt ist und sich fortan zielsicher entwickelt, bedurfte es erheblicher Erziehungsanstrengungen über Generationen hinweg, um Frauen dieser Art hervorzubringen und eine große Zahl von Frauen zumindest auf diesen Anschein von Weiblichkeit zu verpflichten. Bei diesen Anstrengungen spielte Bildungspolitik eine nicht geringe Rolle.

Wir verzichten an dieser Stelle darauf, den Versuch zu machen, die Entstehung eines solchen Programms von Weiblichkeit aus seinen Ursachen zu erklären (wie dies z.B. Zinnecker 1973 und 1978 unternahm). Ohne Zweifel handelt es sich dabei aber nicht um eine reine "Fiktion", sondern entsprach und entspricht bis zu einem gewissen Grade noch heute der gesellschaftlichen Stellung der Frauen, den Widersprüchen zwischen der zunehmend in Kernfamilien organisierten privaten Reproduktion und den die Entstehung und Struktur des Arbeitsmarktes regulierenden Interessen.

Typen von Bildungspolitik für und gegen Frauen lassen sich nun sinnvoll danach unterscheiden, welche Stellung sie gegenüber einem solchen Programm von "Weiblichkeit" einnehmen und welche Schlüsse sie daraus ziehen. Im folgenden Teil werden wir ihre historische Entstehung, ihre Träger und deren Interessen, die jeweiligen Kräfteverhältnisse und die sich daraus ergebenden institutionellen Folgen darstellen. Die historische Analyse wird zusätz-

lich dadurch kompliziert, daß es sich bei Bildungspolitik stets auch um Spielarten von Klassen- und nicht nur von Geschlechterpolitik handelt. Vorweg aber sei der Versuch gemacht, solche Typen geschlechterspezifischer Politik in ihrer grundsätzlichen Form zu skizzieren.

Typ 1: Bildung als Entfaltung weiblicher Tugenden

Die Vorstellung, die diesen Typ ausmacht, lautet etwa so: Frauen sind von Natur aus dazu bestimmt, Ehefrauen und Mütter zu sein, die sich möglichst durch die oben beschriebenen Attribute auszeichnen sollen. Mädchenbildung soll dazu dienen, diese weibliche Bestimmung weitgehend zu entfalten. Dann allerdings, wenn das Schicksal ihr einen Mann und Kinder vorenthält, soll die Frau in der Lage sein, für ihren eigenen Unterhalt selbst zu sorgen.

Die bildungspolitische Konsequenz ist die Schaffung von Mädchenspezifischen Bildungseinrichtungen, die auf die Hausfrauen- und Mutterrolle vorbereiten. Diese sollen so beschaffen sein, daß sie eine Pflege der oben genannten weiblichen Tugenden fördern, also: den Bewegungsraum der Mädchen auf häusliche Beschäftigung einschränken (wieviel darüber hinaus zugelassen wird, ist umstritten), sie von unregelmäßigen Kontakten mit dem männlichen Geschlecht fernhalten, sie zu Fleiß und Ordnungsliebe anleiten (da spielt die Beschäftigung mit Handarbeiten jedenfalls historisch eine große Rolle, vgl. Ladj-Teichmann 1983) sowie funktionelle Fertigkeiten im häuslichen Bereich (Kochen, Kinderpflege, Hygiene u.a.) vermitteln. Hinzu kommt die Weckung des Sinnes für das Schöne in musischer Hinsicht und im Hinblick auf den eigenen Körper und für das Gute im sozialen, moralischen und sehr häufig religiösen Sinn. Überhaupt spielt in diesem Bereich die christliche

- 7 -

Religion als Erziehungsmittel eine große Rolle, da sie dazu geeignet scheint, die meisten dieser Tugenden innerlich zu verankern.

Über solche Bildungseinrichtungen - die sozusagen das Kernstück bilden - hinaus geht es um die Schaffung von Ausbildungsmöglichkeiten für ganz bestimmte weibliche Berufe, die inhaltlich der Hausfrauen- und Mutterrolle möglichst nahestehen sollen und neben einem gewissen Ausmaß an fachlicher Schulung auf dieselben Tugenden abgestellt sind. Wichtig ist, daß Mädchen in keiner dieser Einrichtungen in näheren Kontakten mit männlichen Wesen kommen (meist werden auch Lehrerinnen gegenüber Lehrern bevorzugt), geschweige denn mit ihnen auf gleicher Ebene konkurrieren - dies impliziert auch die Politik, sie aus dem männlichen schulischen und beruflichen Berechtigungswesen fernzuhalten.

Typ 2: Chancengleichheit für Frauen - Zulassung der Frauen in die männliche Sphäre

Die Vorstellung, die diesem Typ zugrundeliegt, läßt sich etwa so beschreiben: Frauen sind ihrem Wesen nach nicht anders als Männer, das In-den-Vordergrund-Rücken von Weiblichkeit steht unter dem dringenden Verdacht, lediglich eine Strategie zur Erhaltung der Unterordnung von Frauen unter Männer zu sein, jene vor weiblicher Konkurrenz zu schützen und gleichzeitig Nutzen aus weiblicher Tätigkeit ziehen zu lassen.

Bildung wird als Leistungswettbewerb zur Erreichung beruflicher Status- und Befriedigungschancen gesehen, aus dem niemand aufgrund seines Geschlechts oder seiner Herkunft ausgeschlossen werden soll. Die Trennung der Geschlechter sei überflüssig und schaffe künstliche Bedin-

gungen, unter denen den Männern günstige und den Frauen ungünstige Lebensaussichten erwachsen.

Bildungspolitischer Ausdruck dieser Vorstellung ist die Durchsetzung von Koedukation und die Öffnung der vordem für Männer reservierten Bildungseinrichtungen für Frauen, einschließlich des vollen Zugangs zum Berechtigungswesen. Bislang als "männlich" definierte Charaktereigenschaften und Verhaltensweisen sollen auch von Mädchen erworben werden können, wie Durchsetzungsvermögen, analytische Intelligenz, körperliche Tüchtigkeit und Kraft u.a.m. Dafür werden aber keine speziellen Bildungsvorkehrungen getroffen, sondern lediglich die männlichen Institutionen für Frauen geöffnet und die als Benachteiligung verstandene Sonderbehandlung von Mädchen möglichst eingeschränkt.

Typ 3: Veränderung der "männlichen" Charakteristika des Bildungswesens durch "weibliche" Erfahrungs- und Lebensformen

Dieser Typus, dessen Konturen sich erst herausbilden, setzt die Erfahrungen voraus, die in einer Periode relativ erfolgreicher Politik vom Typ 2 gemacht wurden, und knüpft zugleich in gewissen Aspekten an Typ 1-Politik an. Die Grundvorstellung hier lautet, daß weibliche Geschichte und weiblicher Lebenszusammenhang Fähigkeiten und Möglichkeiten produzieren und erhalten haben, die jedoch nicht wie in Typ 1 bloß bei den Frauen gepflegt, sondern allgemein menschlich erschlossen werden sollen. Zu diesen Fähigkeiten und Möglichkeiten gehören durchaus einige aus dem alten Repertoire der "weiblichen Tugenden" (allerdings unter Wegfall jener, die in erster Linie auf Beschränkungen aufgebaut sind), wie etwa die Sensibilität für soziale Zusammenhänge, das Verständnis für die Eigenart und Gefühle anderer Personen, die Fähigkeit, eigene Gefühle zuzulassen und auszudrücken, die Ablehnung von

- 9 -

Gewalt, ein ganzheitlicher Zugang zu Aufgaben und anderes mehr. Hierarchie-, Konkurrenz- und einseitige Spezialistenstrukturen werden als "männlich" diagnostiziert und in Widerspruch nicht nur zu weiblichen Bedürfnissen, sondern zu wünschenswerten allgemeinen Lebensformen gesehen. Frauen werden nicht nur - wie in Typ 2 - als benachteiligt, sondern als besonders befähigt aufgefaßt, Leistungen zu erbringen und Formen menschenwürdigen Zusammenlebens zu schaffen, die bisher in der männlich dominierten Gesellschaftsordnung zum Schaden aller nicht entwickelt worden sind.

Die bildungspolitischen Konsequenzen dieser Vorstellung bedeuten auf der schulorganisatorischen Ebene einerseits eine Weiterführung der Politik von Typ 2, d.h. eine Öffnung aller männlich dominierten Bildungseinrichtungen für Frauen, andererseits die Schaffung neuer frauenspezifischer Bereiche, die dazu dienen sollen, Frauen ein gemeinsames Selbstbewußtsein erarbeiten zu lassen. Auch wenn dies nicht darauf abzielt, fügsame Beschränkung auf die Hausfrauen- und Mutterrolle zu erzeugen, sondern durchsetzungsfähige Identitäten, sind die Grenzen zu Typ 1-Einrichtungen manchmal fließend. Ein weiterer wesentlicher bildungspolitischer Punkt ist die Erschließung traditionell weiblicher Tätigkeitsfelder für Männer: das Erlernen von Fähigkeiten im Umgang mit Haushalt und Kindern und die Beschäftigung damit soll nicht Frauen vorbehalten bleiben. Gleiches gilt für die traditionell weiblichen Berufsrollen.

Ebenfalls Ausdruck dieser Konzeption sind inhaltliche und didaktische Veränderungen. Inhaltlich werden Themen des weiblichen Lebenszusammenhangs (Schwangerschaft, Kinder, Hausfrauenarbeit, Abhängigkeit von Frauen in Beziehungen, die Rolle von Frauen in der Geschichte, die Konsequenzen gesellschaftlicher Strukturen und politischer Entschei-

dungen für Frauen u.dgl.mehr) aufgearbeitet und als gleichberechtigter (und bisher zu Unrecht unterdrückter) Teil des gesellschaftlichen Wissenskanons reklamiert. Der Anspruch geht darüber hinaus, diesem "weiblichen" Wissen auch einen Platz neben dem traditionellen "männlichen" Wissen einzuräumen. Kritisiert wird die Fragmentierung, Abstraktheit und herrschaftliche Verwendung von Wissen überhaupt. Didaktisch bedeutet das, daß Lernen nicht mehr durch den Experten dominiert wird, sondern von den Erfahrungen jener Personen auszugehen hat, die sich zusammenfinden, und diese Erfahrungen auch reflexiv als Material zur Erkenntnis zu nutzen.

1.2 ZUR METHODIK DER MATERIALGEWINNUNG UND -PRÄSENTATION

Den Ausgangspunkt bildete die methodische Vorentscheidung, die Lage der Mädchen und Frauen im Bildungswesen nicht bloß aus institutioneller Perspektive (wie dies im Frauenbericht der Bundesregierung 1975 geschah), sondern auch aus der Perspektive der Betroffenen selbst dazustellen. Die institutionelle Perspektive ist aus Regierungsberichten und sozialstatistischen Darstellungen durchaus gewohnt. Sie drückt sich darin aus, daß auf der einen Seite politische und legistische Maßnahmen, auf der anderen Seite statistische Übersichten zu "realen Verhältnissen" und deren Veränderung über die Zeit präsentiert werden. Wie sich dies dann in der Lebenserfahrung derer niederschlägt, die als Adressaten bzw. Additionsgrößen aufscheinen, bleibt der sozialen Phantasie des Lesers überlassen. Aus der institutionellen Perspektive lassen sich ausgezeichnet die strukturellen Rahmenbedingungen von Erfahrungsmöglichkeiten erkennen, besonders dann, wenn deren historische Dimension und die in ihr zum Aus-

- 11 -

druck kommenden Interessen und Strategien nicht vernachlässigt werden. Aus dieser Einschätzung folgte für diesen Bericht, daß die wesentlichen institutionellen Daten (legistischer und statistischer Art) jeweils unter dem Gesichtspunkt bestimmter inhaltlicher Fragestellungen zusammengestellt, ausgewertet und präsentiert wurden. Als zentrale Quellen dienten dabei einerseits die Volkszählungen und Mikrozensen, andererseits Verwaltungsstatistiken (Schulstatistik, Lehrlingsstatistik, Statistiken der Erwachsenenbildung u.a.m.); die hier präsentierten Daten beruhen fast ausschließlich auf Sonderauswertungen solcher Statistiken - schon aus Gründen der Länge haben wir weitestgehend darauf verzichtet, Daten wiederzugeben, die in anderen leicht zugänglichen Quellen bereits veröffentlicht worden sind. Wiedergegeben werden allerdings auch Daten aus Einzelstudien, die zur Erhellung bestimmter Aspekte wichtig sind, doch auch dies geschieht notwendigerweise sehr selektiv. Die Präsentationsweise der Ergebnisse folgt dann nicht der institutionellen Gliederung des Bildungswesens, sondern den im Vorangegangenen beschriebenen theoretischen Überlegungen, wonach verschiedene Teile des Bildungswesens in ihrer "Logik" und auch hinsichtlich ihres "Ortes" in den angenommenen historischen Prozeß einen verschiedenen Stellenwert haben.

Eine wesentliche Neuerung aber stellt der Versuch dar, die Erfahrungen der Betroffenen - und zwar in unserem Falle eingeschränkt auf die Erfahrungen der Kinder/Schüler/Studenten - in systematischer Verbindung mit den institutionellen Rahmenbedingungen darzustellen. Hier war es nur in geringem Maße möglich, sich bereits vorliegender Materialien zu bedienen. Es wurde auch nicht der Weg einer Repräsentativbefragung einer wie immer näher zu bestimmenden Population über Bildungserfahrungen gewählt - und dies nicht bloß aus Kostengründen.

Eine Schule zu besuchen, bedeutet für Kinder und Jugendliche, einen vororganisierten Rahmen von sozialen Beziehungen und Tätigkeiten zu akzeptieren. Sie müssen sich zurechtfinden, überleben, sich einen Weg suchen - dazu ist es nötig, sich in den vorgegebenen Rahmen einzufügen und diesen als selbstverständlich zu betrachten. Nur in wenigen Fällen weigern sich Kinder, ein bestimmtes schulisches Arrangement (etwa einen Kindergarten oder ein Internat) zu akzeptieren. So setzt die bewußte Auseinandersetzung mit der Realität der Schule erst in dem Punkt der Problembewältigung innerhalb des vorstrukturierten Feldes an - dies hat zur Folge, daß es nicht leicht ist, die als selbstverständlich erachteten Erfahrungen mit dieser sozialen Struktur selbst zur Sprache zu bringen. Das setzt nämlich Reflexion voraus, d.h. ein Nachdenken über Erfahrungen, getragen von neugieriger Aufmerksamkeit auf ihre Beschaffenheit und Veränderung. Solche Reflexion wird erst möglich, wenn - zumindest psychisch - ein gewisser Abstand zu der betreffenden sozialen Situation hergestellt wurde und darüber hinaus die Gelegenheit besteht, sie mit anderen Formen der Strukturierung sozialer Beziehungen und Tätigkeiten zu vergleichen. All dies wird durch eine standardisierte Interview-Situation keineswegs gewährleistet. Doch auch in einer weniger vorstrukturierten Gesprächssituation gibt es noch eine weitere Schwierigkeit: Es bestehen bestimmte, sozusagen "eingerastete" Muster, über Schulerfahrungen zu sprechen. Diese haben sich einerseits schon in der Situation herausgebildet, in der Eltern oder andere Erwachsene Kinder fragen: "Wie geht es dir in der Schule?". Kinder lernen schon sehr früh, auf diese Frage mit der Beschreibung ihres Leistungsstatus zu antworten - das Spektrum "Ich hab da keine besonderen Schwierigkeiten", "sehr gut", bis zu "nicht so besonders" bedeutet in aller Regel eine Beschreibung der eigenen Schulleistung, in Relation zu den anderen. Eine andere Variante des Sprechens über Schule

- 13 -

sind Anekdoten über kindliche Streiche oder "Ungerechtigkeiten" - all dies ist von einer Haltung dominiert, die eigene Situation zu rechtfertigen, oder, in manchen Fällen, sich der Verurteilung, die man durch andere erleidet, anzuschließen. Auch Erwachsene geben typischerweise als eine der ersten Antworten auf Fragen nach der Schule "Ich war nie so ein besonderer Schüler" oder "ich war ein guter Schüler, aber gestrebert hab ich nicht". Die "ganz normalen" Alltagserfahrungen in der Schule bleiben als vermeintlich selbstverständlich, allen ohnehin bekannt und daher nicht darstellungswürdig aus den Mitteilungen ausgeklammert, damit aber auch aus bewußter Reflexion. Da es für unsere Studie aber genau darum ging, gesellschaftlich typische Muster des schulischen Alltags herauszuarbeiten, mußte dies mit einer Methodologie geschehen, die solche Prozesse des Erinnerns, Bewußtwerdens und des Zugänglichmachens für sprachliche Darstellung einleitet.

Die Methode, derer wir uns dabei bedienten, war die von "Erzählrunden" unter Kindern und unter Erwachsenen. Das Vorgehen dabei war folgendes: eine Gruppe von 8 - 15 Personen wird gebeten, der Reihe nach (wobei man dabei unterscheiden kann: der Sitzordnung folgend, nach Alter oder auch nach freiwilliger Meldung) zu bestimmten, vom Forscher/Gruppenleiter vorher strukturierten Fragen die eigenen Erfahrungen zu erzählen. Alle sind aufgefordert, so lange nachzufragen, bis sie sich die erzählte Situation plastisch vorstellen können - nicht zugelassen ist in dieser Phase allerdings die Äußerung von Meinungen und Urteilen und die Diskussion darüber. Dabei entwickelt sich ein für alle Teilnehmer sehr interessanter Prozeß, in dem infolge der Erzählungen anderer die eigenen Erinnerungen auftauchen, bisher Unproblematisches plötzlich als Besonderes erscheint, eigene seit langem festgefahrene Einschätzungen ins Wanken kommen, in der eigenen Ge-

schichte Situationen als Wendepunkte erkannt werden, in denen sich auch etwas anderes hätte entwickeln können - jedenfalls entsteht dabei eine soziale Situation, in der die meisten beginnen, sich zu erinnern und zu reflektieren. Man erlebt dabei ziemlich häufig, daß Personen, die bei ihrer eigenen ersten Erzählung über eine bestimmte Periode kaum etwas zu sagen wußten ("In den Kindergarten bin ich gerne gegangen." Auf Nachfrage: "Die Mädchen dort habe ich gar nicht richtig bemerkt, ich weiß nicht, ob es welche gab, aber es wird schon welche gegeben haben"), nach den Darstellungen anderer plötzlich sehr genaue Bilder zu zeichnen vermögen; oder aber zu lachen beginnen, wenn in einer Runde bereits der dritte sagt, "aber gestrebert hab ich nie". Je länger dieser Prozeß läuft, desto mehr tritt die Rolle des "Forschers" in den Hintergrund, desto mehr trägt die Neugier und die Phantasie aller übrigen Teilnehmer die Fragestellungen und die Strukturierung der Erzählungen.

Diese Methodik war zum Zeitpunkt ihres Einsatzes in diesem Projekt von uns unter Studenten bereits - zu den verschiedensten Fragestellungen - durchaus erprobt, ob sie sich aber auf jüngere Personen, die noch in der Situation stecken, die sie beschreiben sollen, anwenden läßt, war anfangs durchaus fraglich. Wie sich aber zeigte, bewährte sich dieses Verfahren durchaus auch mit Gruppen von verhältnismäßig jungen Schüler(inne)n. Zu dem Thema des Verhältnisses von Mädchen und Buben in der Schule und den geschlechtsspezifischen Erfahrungen mit dieser Institution führten wir solche Erzählrunden durch mit:

- 4 Gruppen von Wiener Berufsschüler(inne)n (im Alter von etwa 16 Jahren)
- 3 Gruppen von Wiener Gymnasialschüler(inne)n (3. und 6. Klasse)
- 3 Studentengruppen (in Wien, Klagenfurt und Innsbruck).

Die Erzählrunden mit den Schüler(inne)n dauerten relativ kurz (die uns dankenswerterweise von den Schulen eingeräumten 2 Stunden), jene mit den Studenten von sehr unterschiedlicher Dauer (ein Nachmittag bis zu einer Lehrveranstaltung über ein ganzes Semester). Sämtliche Erzählungen dieser mehr als 100 Personen wurden auf Tonband aufgezeichnet und standen für die Auswertungen zur Verfügung. Infolge der altersmäßigen und regionalen Heterogenität der einzelnen Gruppen wird darin ein sehr weites Spektrum von Erfahrungen abgebildet (oft verbrachten auch einzelne Erzähler ihre Bildungslaufbahn an den verschiedensten Orten und Institutionen), für das man zwar nicht etwas wie formale "Repräsentativität" beanspruchen kann, aber doch eine sehr breite Streuung nach Institutionen und historischen Perioden. Von diesem Material haben wir nur einen kleinen Teil ausgewertet. Erstens haben wir insbesondere die Darstellung von Mädchen und Frauen wiedergegeben - nicht nur deshalb, weil es sich hier um einen "Frauenbericht" handelt, sondern auch deshalb, weil sie in aller Regel weitaus klarer und plastischer sind als die der männlichen Gruppenteilnehmer. Frauen scheinen ihre Erfahrungen, wie sich ja auch bei soziolinguistischen Forschungen herausstellt, weniger stark nach fertigen Meinungen und Urteilen und stärker nach konkreten Wahrnehmungen zu strukturieren, die sie bei der von uns gewählten Methodik auch plastischer wiederzugeben vermögen. Zweitens haben wir uns auf die Auswertung zu bestimmten Fragenkomplexen beschränkt, und zwar insbesondere zur Frage der Koedukation und des Umgangs der Mädchen und Buben in der Schulklasse miteinander.

Einer der Nachteile dieses Verfahrens besteht sicherlich darin, daß die Auswertung der Erzählungen beträchtlichen Zeitaufwand erfordert - zu jedem einzelnen Thema müssen alle Darstellungen gesichtet, typologisch geordnet und

ausgewählt werden, wobei man auch den Kontext, in dem sie auftreten, nicht außer acht lassen darf. Bestimmte Themen, zu denen Material vorgelegen wäre, wie z.B. die Schulleistungen, den Umgang mit Erfolg und Mißerfolg, wurden nicht gezielt ausgewertet.

Ohne Zweifel bestimmt das erkenntnisleitende Interesse des Forschers die Präsentation solcher "subjektiven" oder "qualitativen" Darstellungen (mehr, als es die Erzählsituation selbst bestimmt, in der wir die Erfahrung gemacht haben, daß da eine beträchtliche "Eigendynamik" herrscht, auf die man - durchaus zum Vorteil der "Objektivität", d.h. der Möglichkeit, daß Prozesse und Ergebnisse zum Vorschein kommen, die man als Forscher weder antizipiert hat noch aufgrund eigener Vorannahmen willkommen heißt - nicht unmittelbar Einfluß hat). Wir haben aber den Versuch gemacht, alle uns erkennbar gewordenen Muster durch Beispiele zu belegen und den Erkenntnisprozeß, der sich in einem selbst bei Anhörung so vieler Erzählungen entwickelt, so klar wie möglich für den Leser abzubilden.

Abschließend sei noch etwas zur Arbeitsweise unseres Teams gesagt. Der Anspruch, von dem wir ausgingen, war, einen gemeinsamen Erkenntnisprozeß voranzutreiben - trotz der von vorherein spezifizierten thematischen Arbeitsteilung bzw. über diese hinweg. Ein Bindeglied dabei schuf die von uns allen mehrmals diskutierte und nun im Vorangegangenen kurz zusammengefaßte theoretisch-historische Struktur von "Bildungspolitiken für und gegen Frauen", die in den einzelnen Teilbereichen aufzuspüren und zu konkretisieren unser gemeinsames Anliegen war.

- 17 -

2. BILDUNGSPOLITIK FÜR UND GEGEN FRAUEN VOM TYP 2: CHANCENGLEICHHEIT ODER DIE ZULASSUNG IN DIE MÄNNLICHE SPHÄRE

Die Grundidee der Chancengleichheitspolitik besteht darin, allen Menschen, ungeachtet ihres Geschlechts, ihres Alters, ihrer sozialen und regionalen Herkunft, prinzipiell den Zugang zu Bildungsmöglichkeiten zu schaffen und damit zu dem über Bildung erreichbaren beruflichen Status. Innerhalb der Bildungseinrichtungen soll sich dann ein Leistungswettbewerb entfalten, der die einzelnen motiviert, ihre Fähigkeiten zur Geltung zu bringen und in welchem erfolgreiche Anstrengungen zuerst mit guten Noten, später mit gehobenen beruflichen Stellungen belohnt werden. Die Position in der bildungsmäßigen und der gesellschaftlichen Hierarchie soll somit zum Resultat individueller nachgewiesener Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft sein und nicht Ergebnis vorangegangener Ungleichheiten des angeborenen natürlichen und gesellschaftlichen Status oder des materiellen Vermögens. Dies dient nach diesem Modell zugleich dem Wohle aller, da die Besten auf die verantwortungsvollsten Plätze gelangen und selbige auch verdienftermaßen einnehmen.

Einer solchen Konzeption ist die Vorstellung qualitativer Verschiedenheit von Menschenkategorien, wie sie im Programm des "natürlichen weiblichen Wesens" unterstellt wird, strukturfremd. Menschen mögen sich quantitativ hinsichtlich ihrer Leistungsfähigkeit und Leistungswilligkeit unterscheiden, doch rechtfertigt dies nicht ihre grundsätzlich unterschiedliche Behandlung - extreme "Therapiefälle" ausgenommen.

Dieses von der Sozialdemokratie schon lange vertretene liberale Programm richtet sich erklärtermaßen gegen die verschiedenen, in langen historischen Prozessen etablier-

ten Privilegien infolge materiellen und immateriellen (kulturellen) Besitzes, es richtet sich aber nicht gegen die hierarchische Verteilung gesellschaftlicher Annehmlichkeiten als solche - bloß der Zugang zu diesen Annehmlichkeiten soll auf rationale Weise in einem Wettbewerb entschieden werden, an dem prinzipiell alle teilnehmen dürfen. Weitgehend ausgeklammert bleibt auch die Frage nach dem Charakter der Regeln, gemäß welchen dieser Wettbewerb vonstatten geht (welche Typen von "Leistung" da honoriert werden und welche nicht), ebenso wie die Frage, welche gesellschaftliche Folgen eine Lebensweise des Bildungswettbewerbs durch Jahre und Jahrzehnte zeitigt.

Ab den frühen sechziger Jahren fand ein solches Programm der Chancengleichheit im Bildungswesen mit der funktionalen Ausrichtung auf die spätere berufliche Stellung international und in Österreich relativ breite Anerkennung. Diese kam zustande vor dem Hintergrund einer ökonomischen Situation, in der rascher technologischer Fortschritt im Verein mit Knappheit an Arbeitskräften die Gleichung Bildung = Wirtschaftswachstum entstehen ließ und dem Ruf nach "Ausschöpfung der Begabungsreserven" ein gutes Echo gab.

Die Hauptstoßrichtung dieses Programmes galt ursprünglich keineswegs der Beseitigung der Benachteiligung der Mädchen und Frauen oder gar der älteren Menschen in Bezug auf Bildung, sondern vielmehr der Beseitigung von Klassenschränken (paradigmatisch die Forderung der SPÖ: "Mehr Arbeiterkinder an höhere Schulen!"). Doch haben von der Durchführung dieses Programmes die Mädchen und Frauen seit den frühen sechziger Jahren entscheidend profitiert und jedenfalls in der jüngeren Generation ihr Bildungsniveau dem der Männer weitgehend angleichen können, wie wir im folgenden Kapitel zeigen werden.

Seine zentrale Maxime lautet, Bildungsentscheidungen und -laufbahnen sollten durch die Leistungen des Kindes, ausgedrückt als Schulnoten, die so gut als möglich einheitlichen Standards entsprechen, gesteuert werden, und nicht durch leistungsfremde Maßstäbe wie soziale und regionale Herkunft oder Geschlecht.

Dieses "meritokratische" Programm hat jedenfalls in den letzten zwanzig Jahren der österreichischen Bildungspolitik eine dominierende Rolle gespielt und das Bildungswesen beträchtlich umstrukturiert - auch wenn dies nicht im Schwung einer großen organisatorischen Neuregelung (wie der von den Sozialisten geforderten Gesamtschule) geschah. Ohne die verschiedenen politischen und rechtlichen Maßnahmen im einzelnen beschreiben zu wollen, seien einige ihrer "Konstruktionsprinzipien" und einige exemplarische Maßnahmen zusammengefaßt.

1. Durchsetzung eines einheitlichen, vertikal/horizontal eindeutig gegliederten Schulaufbaus, bei dem die Vertikale die Höhe der Leistungsanforderungen sowie das erwartbare Statusniveau künftiger beruflicher Beschäftigung anzeigt. Es gibt nicht mehr eine vielfältige Palette qualitativ unterschiedlicher, historisch gewachsener und mit allen Zeichen ihrer Entstehungsgeschichte behafteter Schulformen, sondern (fast) alle sind eindeutig zu identifizieren als "mittlere" oder "höhere" etc. - dieses mit den Schulgesetzen 1962 begonnene Werk wurde mit der 7. SchOG-Novelle (1979) einem vorläufigen Abschluß zugeführt. Dadurch wurden zuletzt noch einige der frauenspezifischen Systemwidrigkeiten in das allgemeine Schema gebracht: Handarbeitslehrerinnen an Pflichtschulen werden nun nicht mehr in "Bildungsanstalten für Arbeitslehrerinnen" (für die sie weder Matura brauchten noch dort erwarben), sondern als Lehrer(innen) für Werkerziehung an den Pädagogischen Akademien ausge-

bildet; Bildungsanstalten für Kindergärtnerinnen und für Erzieher erhalten künftig einen ordentlichen Status als berufsbildende höhere Schulen (mit Matura und beiden Geschlechtern zugänglich).

2. Ausbau mittlerer und höherer Bildungseinrichtungen. Dies ist für die Durchsetzung eines meritokratischen Programms unerlässlich: will man das Versprechen von Chancenverbesserung bisher Benachteiligter einlösen, besteht nur die Alternative, historisch "angestammte Anwärter" auf höhere Bildung aus dieser hinauszudrängen (was enorme gesellschaftliche Konflikte auslöst), oder Bildungseinrichtungen zu vermehren und zu vergrößern. Das Tempo dieses Ausbaus hat sich in den letzten Jahren gegenüber dem Zeitraum davor zwar abgeschwächt, es sind aber nach wie vor in fast allen Bereichen Zuwachsraten zu verzeichnen.
3. Beseitigung materieller Bildungsschranken bzw. Bereitstellung materieller Hilfen. Vor allem in der ersten Hälfte der siebziger Jahre wurde eine Reihe von Maßnahmen eingeführt oder ausgebaut, die die finanzielle Belastung durch die Ausbildung von Kindern reduzieren sollten. Gratisschulbücher, Schüler- und Lehrlingsbeihilfen, Schülerfreifahrt auf öffentlichen Verkehrsmitteln und Stipendien (vgl. genauere Ausführung im Frauenbericht der Bundesregierung 1975, S. 52f. und S. 68 f.; Familienbericht der Bundesregierung 1979, S.63f.) wurden und werden gewährt und die Benützung der Ausbildungseinrichtungen selbst ist meist kostenlos. Auf Mädchen entfällt - dank ihrer guten Schulleistungen - ein überproportionaler Anteil dieser Förderungsmittel. Gewichtiger mag noch sein, daß Mädchen traditionell noch stärker mit dem Argument finanzieller Belastung der Familie an weiterführender Ausbildung gehindert wurden als ihre Brüder.

4. Das Kernstück des meritokratischen Programms besteht darin, allen Kinder und Jugendlichen an möglichst vielen Punkten ihrer schulischen Karriere Gelegenheit zu geben, ihre Leistungsfähigkeit zu demonstrieren und bei entsprechend guten Ergebnissen Zutritt zu "höheren" Bildungsmöglichkeiten zu erlangen (vgl. Fischer-Kowalski & Seidl 1979). Dabei gingen die schulorganisatorischen Veränderungen in zwei Richtungen: einerseits werden die einzelnen Schulformen selbst nach "Leistungsgruppen" fein differenziert. Diese jeweils in Schulversuchen erprobten und vorbereiteten Gliederungen wurden inzwischen im polytechnischen Lehrgang und an Berufsschulen (6. SchOG-Novelle 1979) eingeführt und werden im Herbst 1985 auch an den Hauptschulen (7. SchOG-Novelle 1982) das alte System der 2-Zügigkeit ersetzen. Andererseits wird versucht, die "Durchlässigkeit" zwischen verschiedenen hierarchischen Stufen des Bildungssystems zu erhöhen und sogenannte "Bildungssackgassen" zu öffnen. Dies geschah schon durch die Schulgesetze 1962, die mit dem (späteren) Oberstufen-Realgymnasium und mit der Ausdifferenzierung der berufsbildenden höheren Schulen weitere zur Matura führende Pfade schufen, die an die Hauptschule anschließen (womit nicht mehr die Einzelentscheidung im Alter von 10 Jahren die weitere Laufbahn determinierte). Einem ähnlichen Zweck dienen weitgehend wortidentische Lehrpläne für die Hauptschule und die Unterstufe der allgemeinbildenden höheren Schule (7. SchOG-Novelle 1982) oder die Überleitungslehrgänge, die Berufsschüler nach der Lehrabschlußprüfung in die 3. Klasse einer fachverwandten berufsbildenden höheren Schule führen sollen (5. SchOG-Novelle 1975) sowie die organisatorischen Vorkehrungen für die Berufsreifeprüfung, die einen Übertritt an die Hochschulen auch ohne Matura erlauben. Als Begleitmaßnahme dieser Differenzierungen wurde

ein weitgefächertes System von "Förderkursen" aufgebaut, das bei punktuellen Leistungsdefiziten stützend eingreifen soll.

Dieses gesamte meritokratische Programm bringt besonders für die Mädchen und Frauen Vorteile. Eine Seite davon wurde bereits genannt: gerade bei Töchtern wurden materielle Barrieren gegen Schulbesuch häufiger geltend gemacht als bei Söhnen. Eine andere Seite ist diese: nach dem alten System war der Ausbildungsverlauf weitestgehend punktuellen Entscheidungen der Eltern überlassen; der Schulerfolg spielte dabei nur eine zweitrangige Rolle, und auch bei bestem Schulerfolg landeten viele in "Bildungssackgassen". Nach dem neuen System gibt es bei günstigem Schulerfolg eine gewisse Eigendynamik, die in anspruchsvolle Bildungswege führt. Eine gesellschaftlich benachteiligte Gruppe wie die Mädchen muß die Umwandlung der Entscheidungssituation von "Lohnt es sich, den Versuch einer höheren Bildung zu riskieren?" zu "Warum sollen wir sie nicht weitergehen lassen?" relativ mehr begünstigen als die Buben, für die immer schon das "Bestmögliche" versucht wurde.

Zuletzt aber ein zentrales Moment: Die Meritokratisierung des Bildungswesens erzwingt von den Kindern und Jugendlichen ein unerhört stetiges, diszipliniertes Arbeitsverhalten: neben 30 - 45 Schulstunden in der Woche (und beinahe jede größere Lehrplanänderung bringt eine weitere Stundenerhöhung) Ruhigsitzen gibt es Hausaufgaben, und jeder Ausfall, jede größere Leistungsschwankung wird von der Schule registriert und mit Maßnahmen (von Förderkurs bis Leistungsgruppenwechsel) beantwortet. Gegenüber dem früheren System (das heute allerdings noch im Bereich der höheren Schulen teilweise existiert), in welchem durchaus eine Strategie möglich war, längere Zeit hindurch "blau zu machen" (sei es wegen Krankheit, anderer Interessen,

einer Verliebtheit oder einer Familienkrise) und dann gegen Ende des Schuljahres "ordentlich anzuziehen", um ein Durchfallen zu vermeiden, ist in einem meritokratischen System das Netz der Disziplinerfordernisse viel dichter. Genau dafür aber wurden Mädchen traditionellerweise erzogen: Emsigkeit und Häuslichkeit sowie dauerhafter Verzicht auf eigene Interessen zugunsten äußerer Anforderungen gehören zu ihrem klassischen Sozialisationsprogramm. Genau in diesem Punkt unterscheiden sich auch die Mädchen nicht nur von Mittelschichtbuben sondern auch von anderen bisher in ihren Bildungschancen beeinträchtigten Gruppen wie z.B. Arbeitersöhnen oder Buben "vom Land". Dies könnte erklären, warum sie weit mehr als jene von den Veränderungen der letzten Jahrzehnte profitierten. (1)

So günstig eine solche "Meritokratisierung" des Bildungswesens für die Mädchen sein mag, indem sie ihnen im Rahmen dieser Konkurrenz verbesserte Chancen bietet, ist sie doch zweischneidig. Für die Mädchen selbst, indem sie einen Teil ihres alten repressiven Rollenrepertoires als erfolgreich stabilisiert, und für alle, die in diesem System nicht erfolgreich sind. Konnten im alten System "Mißerfolge" noch in ihrer gesellschaftlichen Bedingtheit erkannt werden ("Ich war ein Arbeiterbub, also bin ich nicht auf die Mittelschule gegangen, aber dumm war ich nicht."), so werden sie unter den neuen Voraussetzungen zunehmend zu individuellem Versagen, individueller Schuld

(1) Hinzu kommt noch die dem österreichischen Bildungswesen eigentümliche "Halbheit" oder Gespaltenheit meritokratischer Schulreform. Während sie im unteren Bereich des Bildungswesens voll gegriffen hat (Hauptschule, polytechnischer Lehrgang, Berufsschule), sind in den höheren Schulen die alten Verhältnisse weitgehend erhalten geblieben und bieten dank ihrer sozialen Rekrutierung vor allem den Kindern aus oberen und Mittelschichten einen gewissen Schutz vor sozialem Abstieg - dies hat sicherlich (vergleicht man Länder mit durchgängig meritokratischer Struktur) die sozialen Ausgleichstendenzen eingeschränkt.

und Unfähigkeit ("Ich hab halt nicht lernen wollen, die Schul ist für mich nix, so besonders hell war ich nie.) Außerdem funktioniert das ganze System nur, solange die versprochenen Gratifikationen tatsächlich winken: solange also die gesellschaftliche Arbeitsteilung sich so umstrukturiert, daß Absolventen einer anspruchsvollen Ausbildung tatsächlich eine anspruchsvolle und mit entsprechendem Satus versehene Berufsposition erlangen. Mit der rasanten Zunahme der Angestellten- und Beamtenpositionen (auch der gehobenen) der letzten zwanzig Jahre war diese Voraussetzung strukturell einigermaßen gegeben; neben bildungsadäquaten Beschäftigungen blieb sogar noch Raum für beruflichen Aufstieg ohne formale Qualifikationen. Damit ist es nun vorbei.

In dieser widersprüchlichen Situation, die erst an einzelnen Tendenzen erkennbar und vielen nicht bewußt ist, gibt es im Prinzip zwei Möglichkeiten, wie Bildungspolitik weiterverfahen kann. Eine Möglichkeit - und sie liegt auf der Linie der Maßnahmen der letzten Jahre - besteht darin, den Konkurrenzcharakter des Bildungssystems weiter zu verschärfen und die Zugangs- und Erfolgsmöglichkeiten soweit einzuengen, daß tatsächlich das Output an Höherqualifizierten mengenmäßig dem sich verengenden gehobenen Beschäftigungsbereich entspricht. Eine solche Veränderung wäre, so paradox das klingen mag, für die Frauen im Sinne ihrer Chancenangleichung unter Umständen sogar von Vorteil, da es ihnen, wie alle Daten im folgenden Kapitel zeigen, leichter gelingt, in schulischen Konkurrenzsituationen erfolgreich abzuschneiden, als sich auf dem Arbeitsmarkt gegen große männliche Konkurrenz durchzusetzen. Zugleich würde dies aber die sozialen Spannungen um die Schule und in der Schule erheblich verschärfen.

- 25 -

Die zweite Möglichkeit läßt sich vielleicht am ehesten mit dem Schlagwort der "Humanisierung der Schule" umreißen. Impliziert ist damit eine Bildungspolitik, die die enge Bindung zwischen Bildungsmöglichkeiten und Stellung innerhalb der Beschäftigungshierarchie tendentiell lockert und das Bildungswesen als einen Ort gestaltet, an dem weiterhin möglichst viele am gesellschaftlichen Wissen teilhaben, ihre Erfahrungen und Überlegungen austauschen und eher gemeinsam denn in Konkurrenz zueinander Teile ihrer Lebenszeit sinnvoll verbringen können.

Entlang diesen Überlegungen sind die folgenden Abschnitte strukturiert, wobei wir uns darauf konzentrieren, die empirisch feststellbaren Effekte der Veränderungen auf struktureller und statistischer Ebene einerseits, auf der Ebene subjektiver Erfahrungen andererseits zu belegen. Dabei tritt zu den oben angerissenen Fragestellungen noch ein wichtiges Moment hinzu, das mit der Chancengleichheitsprogrammatik zusammenhängt, zugleich aber darüber hinaus verweist: die Frage der Koedukation der Geschlechter. Mit der Programmatik von Chancengleichheit hat das insofern unmittelbar zu tun, als die Unterstellung prinzipieller Gleichheit aller eine säuberliche Trennung der Geschlechter nach Schulformen oder innerhalb derselben (was ein wesentlicher Punkt des "Programms von Weiblichkeit" war, wie im vorangegangenen Kapitel beschrieben) verbietet und gewissermaßen als logische Konsequenz nicht nur die soziale, sondern auch die geschlechtliche Gleichbehandlung vorsieht. Über dieses Programm weist es aber insofern hinaus, als damit auch die sozialen Beziehungen zwischen den Geschlechtern in einschneidender Weise verändert werden, auch jenseits der schulischen Wettbewerbssituationen. Diese beiden Aspekte sind nicht zu trennen, und wir gehen ihnen auch in ihrer Verschränkung nach.

2.1 DIE ERHÖHUNG WEIBLICHER BILDUNGSBETEILIGUNG

Wie aus Kapitel 1 hervorging, sind Frauen etwa hundert Jahre lang daran gehindert worden, sich in gleicher Weise formal zu qualifizieren wie Männer. Der Bildungsstand der weiblichen Bevölkerung in Österreich ist daher nach wie vor deutlich schlechter als der der männlichen. Wie man an Tabelle 1 aber sehen kann, hat im letzten Jahrzehnt (und bereits auch im Jahrzehnt davor) ein gewisser Aufholprozess stattgefunden.

Auch noch 1981 haben mehr als 60 % der Frauen keine über die Pflichtschule hinausgehende Ausbildung, aber nur 40 % der Männer. Noch immer gibt es doppelt so viele männliche Hochschulabsolventen wie weibliche und ein gutes Drittel mehr männliche Maturanten. Der quantitativ ausgeprägteste Geschlechterunterschied besteht jedoch hinsichtlich der Lehrausbildung, die heute fast 40 % der Männer, aber nur jede sechste Frau absolviert haben. Selbst wenn der Angleichungsprozeß im gleichen Tempo sich fortsetzt, wird es weit über die Jahrtausendwende dauern, bis die weibliche und die männliche Bildungsstruktur einander gleichen. Dies ist nicht nur ein Produkt vergangener jahrzehntelanger Benachteiligung, deren Folgen als enormer Bildungsrückstand der älteren Frauen gleichsam "mitgeschleppt" werden (so z.B. verfügen 80 % der Frauen, die älter als 60 sind, über nichts als - häufig auch noch sehr mangelhafte - Pflichtschulausbildung, hingegen nur 50 % der gleichaltrigen Männer), sondern reproduziert sich auch, wenngleich abgeschwächt, an den jungen: von den (1981) 20- bis 24jährigen Frauen, die immerhin ihre Ausbildungsentscheidungen in den siebziger Jahren trafen, hat ein Drittel nach der Pflichtschule keine weitere Ausbildung absolviert - dasselbe gilt nur für ein Fünftel der jungen Männer (vgl. Graphik 1). In der nächsthöheren

Tabelle 1:

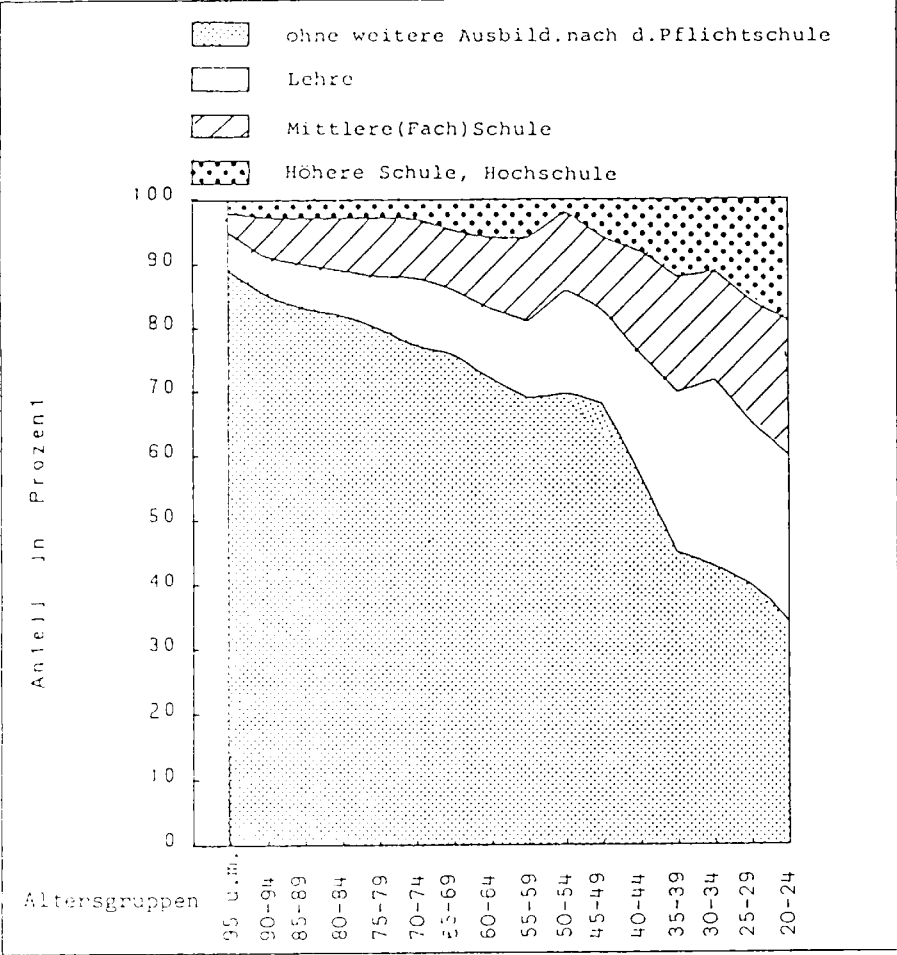
Wohnbevölkerung im Alter von 15 und mehr Jahren nach höchster abgeschlossener Ausbildung im Zeitvergleich (in Prozent)

	weiblich		männlich		insgesamt		Veränderung Anteile 1981 : 1971	
	1971	1981	1971	1981	1971	1981	weibl.	männl.
Pflichtschule	73,0	61,7	48,4	40,4	61,8	51,8	85	83
Lehrausbildung	12,6	16,6	35,9	39,4	32,2	27,1	132	110
mittlere (Fach-)Schule	8,9	13,3	4,8	7,0	7,0	10,3	149	146
höhere Schule	4,6	6,1	7,4	8,5	5,9	7,2	133	116
Hochschulen und verwandte Lehranstalten	1,0	2,3	3,6	4,8	2,1	3,4	230	133

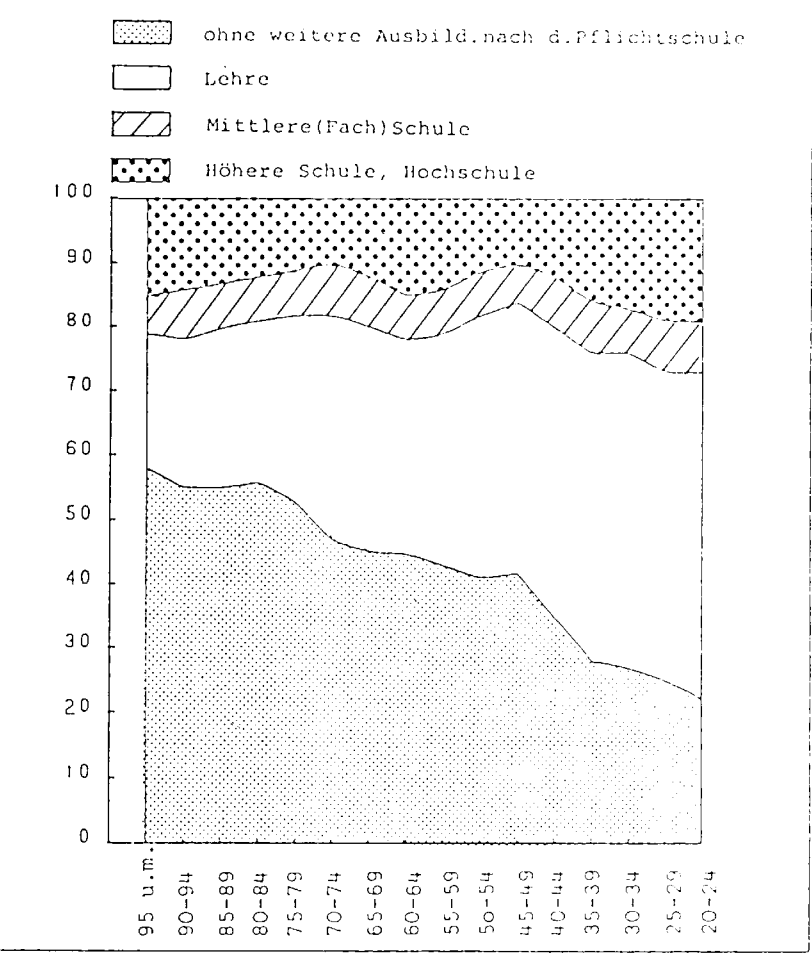
Quellen: Volkszählung 1971 und Volkszählung 1981

GRAPHIK 1

Die weibliche Wohnbevölkerung nach Altersgruppen und höchster abgeschlossener Ausbildung. Anteile in Prozent. Volkszählung 1981



Die männliche Wohnbevölkerung nach Altersgruppen und höchster abgeschlossener Ausbildung. Anteile in Prozent. Volkszählung 1981

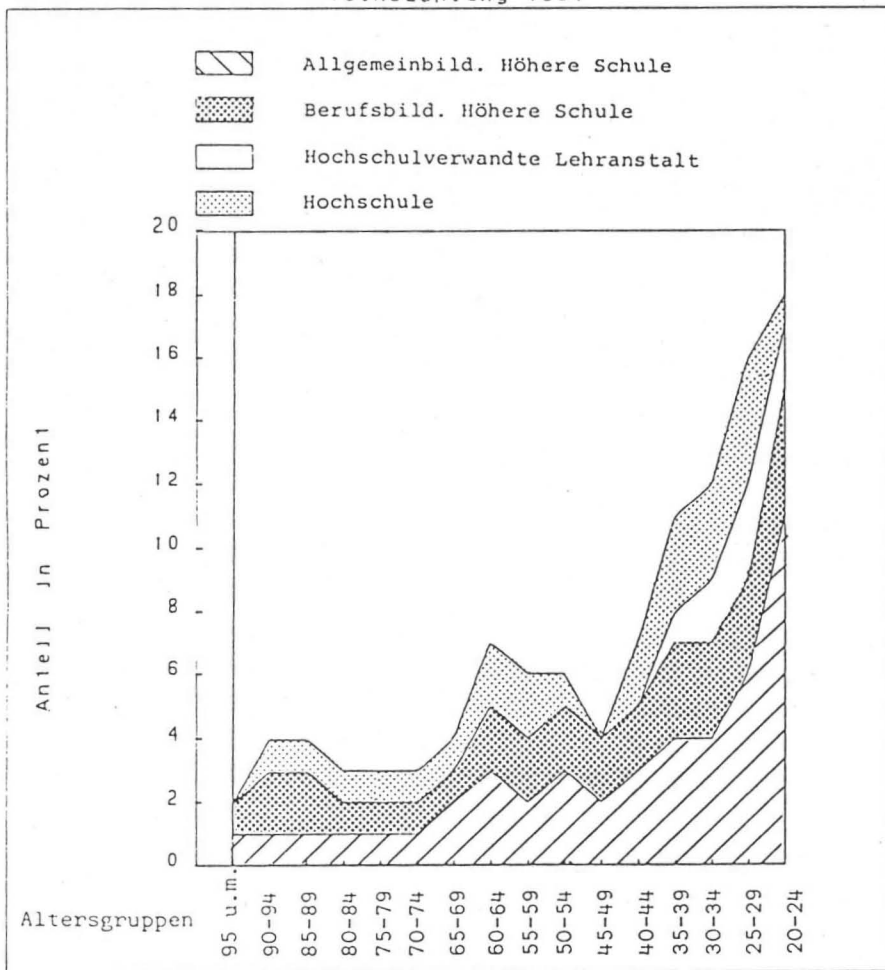


- 29 -

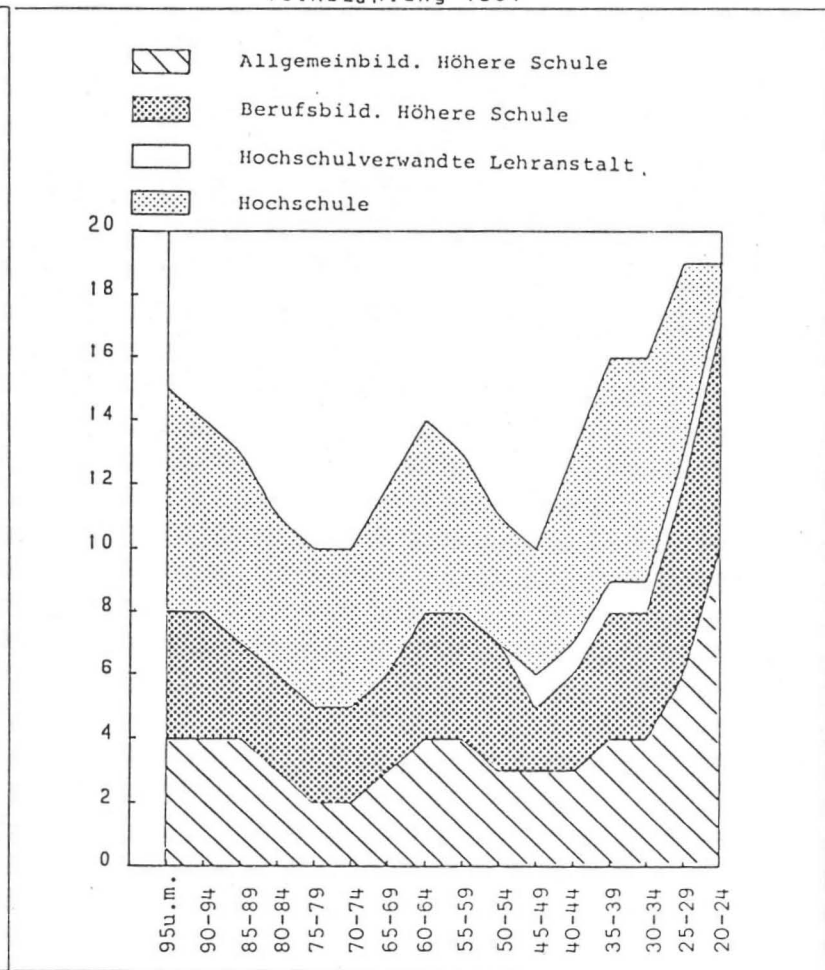
Altersstufe (25 - 29) schnellst diese Differenz schon auf 40 % : 25 % hinauf. Dieser nach wie vor bestehende Unterschied im unteren Bereich (der, wie wir im Abschnitt 2.6 zeigen werden, folgenreich ist, weil er den stetig steigenden Frauenanteil unter den Hilfsarbeitern "beliefert") wird überdeckt, wenn man sich auf die Veränderungen der Zahlen im Schulbesuch konzentriert. Wie man in Graphik 1 sehen kann, ist laut Volkszählung 1981 der Maturantenanteil bei den Frauen der jüngsten Altersgruppen gleich hoch wie bei den Männern (und laut Schulstatistik maturieren in den letzten Jahren regelmäßig mehr Mädchen als Buben. Im Schuljahr 1983/84 waren 51 % der Schüler von zur Matura führenden Abschlußklassen Mädchen, vgl. Tabelle im Anhang). Der Anteil der weiblichen Fachschulabsolventinnen ist seit jeher größer als der der Männer (und wurde auch nicht durch den steigenden Maturantenanteil sozusagen "abgeschöpft"). Insgesamt erhalten mehr Mädchen als Buben eine schulische Weiterbildung, und das ist schon ziemlich lange so - selbst die 45- bis 50jährigen Frauen weisen eine größere Minderheit schulisch Weitergebildeter auf als die gleichaltrigen Männer. Wirklich gravierende Differenzen bestehen, bis in die jüngsten Altersgruppen hinein, in Bezug auf die Lehrausbildung. Diese quantitativ verbreitetste Ausbildungsform absolviert etwa die Hälfte aller Männer (und selbst in der Altersgruppe der 50- bis 60jährigen weisen noch fast 40 % der Männer einen Lehrabschluß auf), aber auch in jüngerer Zeit, abzulesen an der Altersgruppe der 20- bis 24jährigen (1981) nur ein Viertel der Frauen. Auch wenn man Lehrausbildung und mittlere Schulbildung als Äquivalente betrachtet, was die Beschäftigungschancen anlangt, und Lehre sozusagen als "männertypische", mittlere Schulbildung als "frauentypische" Variante einer über die Pflichtschule hinausgehenden Bildung, bleibt auch in der Summe ein deutlicher Rückstand der Frauen (vgl. Graphik 1).

GRAPHIK 2

Die weibliche Wohnbevölkerung mit abgeschlossener höherer Schule oder Hochschule nach Altersgruppen und abgeschlossenem Schultyp. Anteile in Prozent.
Volkszählung 1981



Die männliche Wohnbevölkerung mit abgeschlossener höherer Schule oder Hochschule nach Altersgruppen und abgeschlossenem Schultyp. Anteile in Prozent.
Volkszählung 1981



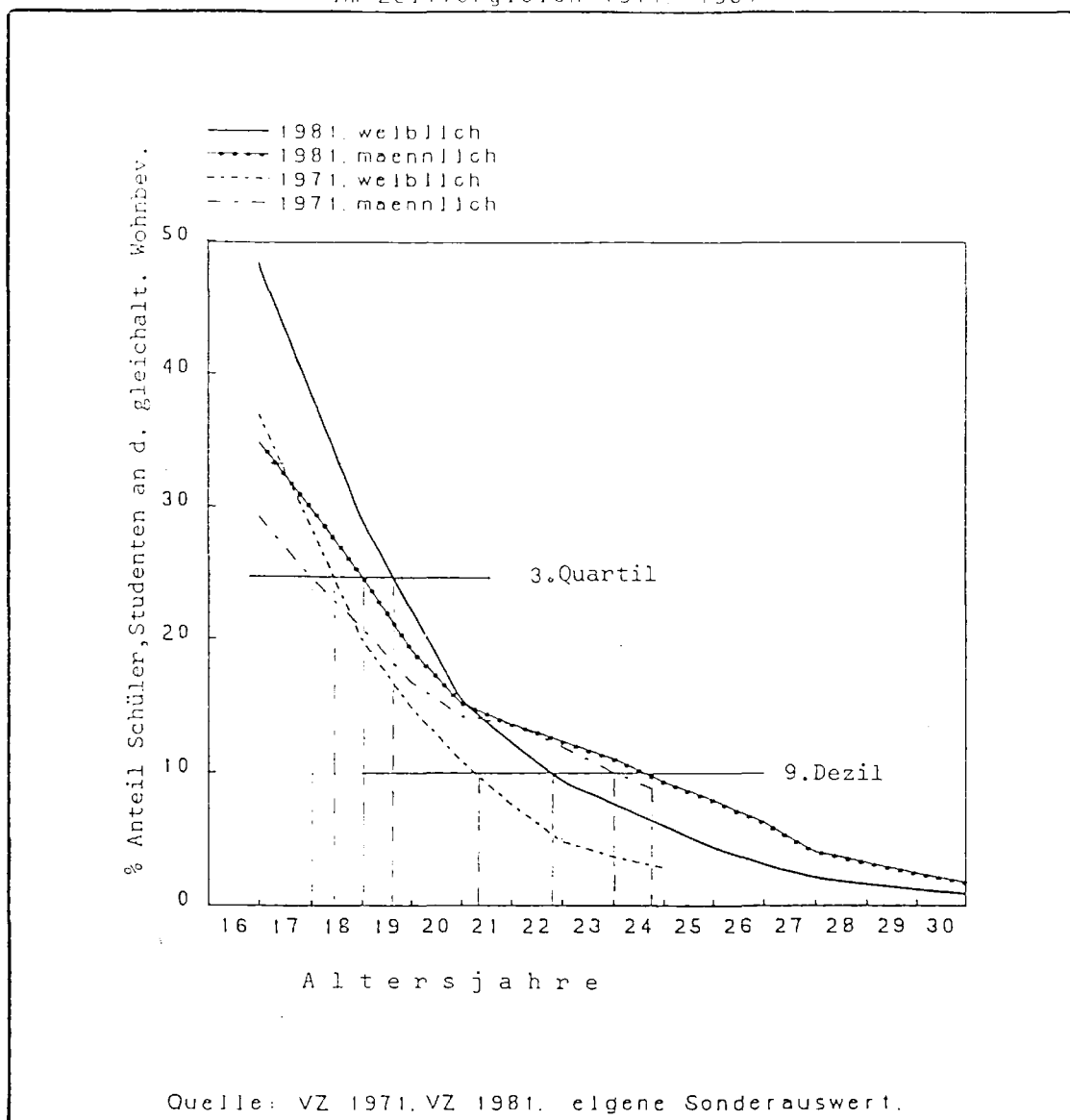
Bei der höheren Bildung, wo Frauen in den letzten 15 Jahren in erstaunlichem Maße aufgeholt haben, bleiben dennoch feine hierarchische Unterschiede erhalten: Frauen haben eher eine allgemeinbildende höhere Schule (ohne spezifische Berufsqualifizierung) absolviert als eine berufsbildende höhere Schule (1), und Frauen erreichten eher Abschlüsse an den sogenannten "hochschulverwandten Lehranstalten" (hauptsächlich: Pädagogische Akademien) als an Universitäten.

Trotzdem wird deutlich, betrachtet man die Verlaufsformen aller Kurven in den Graphiken 1 und 2, daß erstens der Abschluß einer weiterführenden Ausbildung nach der Pflichtschule zum "Normalstandard" für beide Geschlechter geworden ist, und daß es eine deutliche Annäherung hinsichtlich des Ausbildungsniveaus für beide Geschlechter gibt. Der insgesamt nachzuweisende Bildungsrückstand der Frauen ist zum größten Teil ein Produkt langfristiger repressiver Geschichte, die im Verlauf der letzten 20 Jahre eine Wende erfahren hat. Chancengleichheitspolitik war im Bezug auf die Ausbildung der Geschlechter außerordentlich erfolgreich.

Wenn wir uns nun näher jenem Teil dieses Prozesses zuwenden, der innerhalb des letzten Jahrzehnts ablief, so ergibt sich das in Graphik 3 ersichtliche Bild. Hier werden jene Altersjahrgänge betrachtet, die sich zum jeweiligen Zeitpunkt (1971 bzw. 1981) noch in schulischer (hochschulischer) Ausbildung befinden, und jeweils als Anteil der gleichaltrigen Wohnbevölkerung ausgedrückt.

(1) Im Schuljahr 1984/84 waren von den weiblichen Schülern der Abschlußklassen höherer Schulen 64 % an einer allgemeinbildenden höheren Schule, von den männlichen Schülern nur 55 %, vgl. Tabelle im Anhang

GRAPHIK 3
 "Verschulungsquoten" nach Alter und Geschlecht
 Im Zeitvergleich 1971, 1981



Wie man sieht, haben im Alter von 16 Jahren (1) zu beiden Zeitpunkten beide Geschlechter bereits zu mehr als der Hälfte das Schulsystem verlassen - mit jedem weiteren

- (1) Der Altersstichtag für die Volkszählung ist der 1. März und überschneidet sich dabei ein halbes Jahr mit dem Stichtag für den Schulbesuch.

- 33 -

Altersjahr verringert sich der Anteil derer, die noch im Schulsystem sind, drastisch. Bei beiden Geschlechtern ist jedoch die Verlaufsform dieser Kurve im letzten Jahrzehnt flacher geworden, und außerdem haben sich die Geschlechterverhältnisse verschoben: 1971 lag ab dem 18. Lebensjahr die Verschulungsrate der Mädchen unter der der Buben, wobei sich ab dem 20. Lebensjahr eine regelrechte Schere zwischen den beiden geschlechtsspezifischen Kurvenverläufen öffnete. Lediglich im Alter von 16 und 17 waren die Schulbesuchsraten - dank des höheren, aber oft nur kurzzeitigen Fachschulbesuchs - bei den Mädchen höher, was aber durch die Lehrlingsanteile (rund die Hälfte der Buben, aber nur ein Viertel der Mädchen) mehr als kompensiert wurde. Das hat sich sichtlich verändert: 1981 liegen die Verschulungsraten der Mädchen bis zum 20. Lebensjahr höher als die der Buben, um sie dann, allerdings weit weniger als früher, zu unterschreiten. Dies läßt sich auch folgendermaßen ausdrücken: im Jahre 1971 wurde das 3. Quartil der "Entschulung" (d.h. der Austritt von 75 % aller Kinder aus dem Schulsystem) bei den Buben mit 17, bei den Mädchen mit 17 1/2 Jahren erreicht; 1981 liegt es bei den Buben beim 18. Lebensjahr, bei den Mädchen bei 18 1/2. Stärker verändert haben sich die Verhältnisse im oberen Bereich: das 9. Dezil (d.h. 90 % verließen bereits das Schulsystem) wurde 1971 von den Mädchen mit etwas über 20, von den Burschen erst mit 23 erreicht; 1981 hat sich dieser Abstand fast halbiert: die 90 %-Schwelle liegt bei Mädchen im Alter von knapp 22, bei Burschen im Alter von etwa 23 1/2 Jahren.

Diese Differenzen und ihre Veränderung - so wichtig sie unter dem Gesichtspunkt sein mögen, die soziale Ungleichheit zwischen den Geschlechtern insgesamt festzulegen - spielen sich aber insgesamt in einem sehr "elitären" Bereich ab: "elitär" deswegen, weil sie nur die Verhältnisse in den obersten Prozenten der Bildungshierarchie beschreiben, "elitär" aber auch in einem anderen Sinn: sie

Tabelle 2 Die 11 - 14 Jährige Bevölkerung nach Schulbesuch (Schultypen) und sozialer Herkunft 1971 - 1981

Beruf des Erhalters bzw. Haushaltsvorstandes (1)		Volks- schule (2)	Sonder- schule	Hauptschule Polytechn. Lehrgang	Allgemeinbild. höhere Schule	Insgesamt (3)
Arbeiter insgesamt	w	5,0	3,5	83,6	7,9	89 816
	m	6,2	5,1	81,0	7,7	95 377
(1981)	g	5,6	4,3	82,2	7,8	185 193
(1971)	g	22,4	3,1	67,9	6,7	137 608
darunter Facharbeiter	w	3,5	2,1	83,5	10,9	37 189
	m	4,6	3,1	81,5	10,8	39 410
(1981)	g	4,1	2,6	82,5	10,9	76 599
(1971)	g	16,4	1,9	71,8	9,9	49 428
Angestellte und Beamte	w	2,2	1,2	61,2	35,5	89 392
	m	2,6	1,6	60,4	35,3	94 909
(1981)	g	2,4	1,4	60,8	35,4	184 301
(1971)	g	6,8	1,5	56,7	35,3	94 314
Landwirte und Mit- helfende	w	3,0	1,6	89,3	6,1	21 324
	m	4,9	2,6	86,5	5,9	23 310
(1981)	g	4,0	2,2	87,8	6,0	44 634
(1971)	g	33,3	0,8	61,5	4,5	51 975
Sonstige Selbst- ständige und Mit - helfende	w	2,7	1,2	66,4	29,7	21 815
	m	3,4	1,8	66,3	28,5	23 150
(1981)	g	3,1	1,5	66,4	29,1	44 965
(1971)	g	9,4	0,9	58,9	30,7	31 742
Insgesamt	w	3,5	2,3	73,4	20,8	229 342
(4)	m	4,5	3,5	73,3	20,9	238 972
(1981)	g	4,0	2,9	73,4	20,9	468 314
(5) (1971)	g	18,2	1,9	62,6	17,3	315 638

(1) Für 1971: nach Beruf des Haushaltsvorstandes; für 1981: Berufliche Stellung des Erhalters des Kindes (bzw. früheren Beruf des Erhalters im Falle von Pensionierung)

(2) Hier ist nicht zur trennen zwischen Kindern, die infolge Klassenwiederholung sich noch in der Unterstufe, und jenen, die sich in der Volksschule-Oberstufe befinden

(3) Ohne jene Kinder, deren Schulbesuch unbekannt oder unglaubwürdig (z.B. "Hochschule") ist, sowie ohne jene Kinder, die bereits Berufsbildende mittlere Schule oder Berufsbildende höhere Schulen besuchen.

(4) Einschließlich der nicht eigens ausgewiesenen Erhaltenen von "berufslose Einkommensempfänger" ohne früheren beruflichen Status

(5) Ohne jene Haushalte, in denen der Haushaltsvorstand nicht erwerbstätig ist, sowie ohne jene Kinder, die ständig in Heimen untergebracht sind.

Quelle: VZ 1971, Sonderauswertungen von Fischer -Kowalski 1980, S. 72 und VZ 1981, eigene Sonderauswertung

- 35 -

bringen hauptsächlich die Bildungschancen von Kindern aus den gehobenen sozialen Schichten zum Ausdruck. Wenden wir uns daher vorerst einmal den Altersgruppen zu, in welchen für die große Masse der Kinder die erste Entscheidung darüber fällt, welchen bildungsmäßigen und damit auch beruflichen Lebensweg sie einschlagen.

Wie man an Tabelle 2 sehen kann, ist bereits im Alter zwischen 11 und 14 Jahren die begonnene Schullaufbahn sehr differenziert - weniger nach Geschlecht, als nach sozialer Herkunft. Die Geschlechterdifferenzen bestehen vor allem darin, daß Buben insgesamt und ungeachtet der sozialen Schicht, aus der sie stammen, in diesem Alter häufiger (noch) in der Volksschule, oder aber in der Sonderschule zu finden sind als Mädchen. Nach "oben" hin gibt es aber laut Volkszählung 1981 überhaupt keine Geschlechterunterschiede mehr: eine allgemeinbildenden höhere Schule besuchen Mädchen wie Buben völlig gleichermaßen. Die Häufigkeit, mit der diese Schulentscheidung gefällt wird, variiert aber beträchtlich nach sozialer Herkunft: von den Arbeiter- und Bauernkindern dieser Altersklasse besucht nur eine kleine Minderheit (6 % bzw. 8 %) eine allgemeinbildende höhere Schule, von den "Mittelschichtkindern" der Angestellten und Selbständigen jedoch ein Drittel. Gegenüber den Werten von 1971 gibt es jedoch zwei erfreuliche Veränderungen: erstens ist bei allen der Anteil derer, die in der Volksschule verbleiben, deutlich zurückgegangen. Die Hauptschule ist zur allgemeinen Schulform für diese Altersklasse geworden. Zweitens hat sich der Anteil der Arbeiter- und Bauernkinder, die an eine allgemeinbildende höhere Schule gehen, in diesem Jahrzehnt leicht (um etwas mehr als 1 %) vergrößert, während die Mittelschichtkinderanteile stagnierten. Somit sind die sozialen Unterschiede in dieser Hinsicht um eine Spur kleiner geworden - der Zuwachs in der allgemeinbildenden höheren Schule-Unterstufe wurde vor-

Tabelle 3: Sechzehnjährige (1) nach Geschlecht, sozialer Herkunft und Ausbildungsverhältnis im Zeitvergleich

ZUSAMMEN	d a v o n s i n d				berufstätig Haushalt, arbeitslos	
	Schüler		Lehrlinge		1971	1977
	1971	1977	1971	1977	1971	1977
<u>Kinder von</u>						
Landwirten	28,8	32,0	29,0	34,3	42,1	33,7
sonstigen Selbständigen	58,5	64,0	27,3	26,7	14,1	9,3
Angestellten und Beamten	63,1	66,4	26,9	26,8	10,1	6,9
Arbeitern	24,0	28,7	52,9	52,6	23,0	18,8
insgesamt (2)	41,5	43,7	37,5	39,1	21,0	17,0
MÄNNLICH						
<u>Kinder von</u>						
Landwirten	24,9	25,3	45,7	49,5	29,4	25,1
sonstigen Selbständigen	53,3	55,8	40,0	42,6	1,6	7,7
Angestellten und Beamten	58,9	65,8	32,6	31,7	8,5	2,6
Arbeitern	20,9	21,0	63,9	63,9	15,2	15,1
insgesamt (2)	38,0	37,5	48,4	50,7	13,6	11,8
WEIBLICH						
<u>Kinder von</u>						
Landwirten	32,3	39,0	14,4	18,2	53,3	42,9
sonstigen Selbständigen	63,7	69,0	10,9	16,9	19,5	14,1
Angestellten und Beamten	68,5	67,1	19,4	20,7	12,2	12,2
Arbeitern	27,3	38,9	41,3	37,6	31,5	23,5
insgesamt (2)	45,1	50,9	26,1	25,8	28,8	23,3

Quelle: Mikrozensus 1971-2 und 1977-2, eigene Sonderauswertungen
aus: Fischer-Kowalski 1980, S.59

- (1) Alle Sechzehnjährigen, die weder selbst Haushaltsvorstand noch Ehegatten des Haushaltsvorstandes sind
- (2) Einschließlich Kindern von Pensionisten, Arbeitslosen, sonstigen erhaltenen Personen und unbekannten Berufsstatus des Haushaltsvorstandes

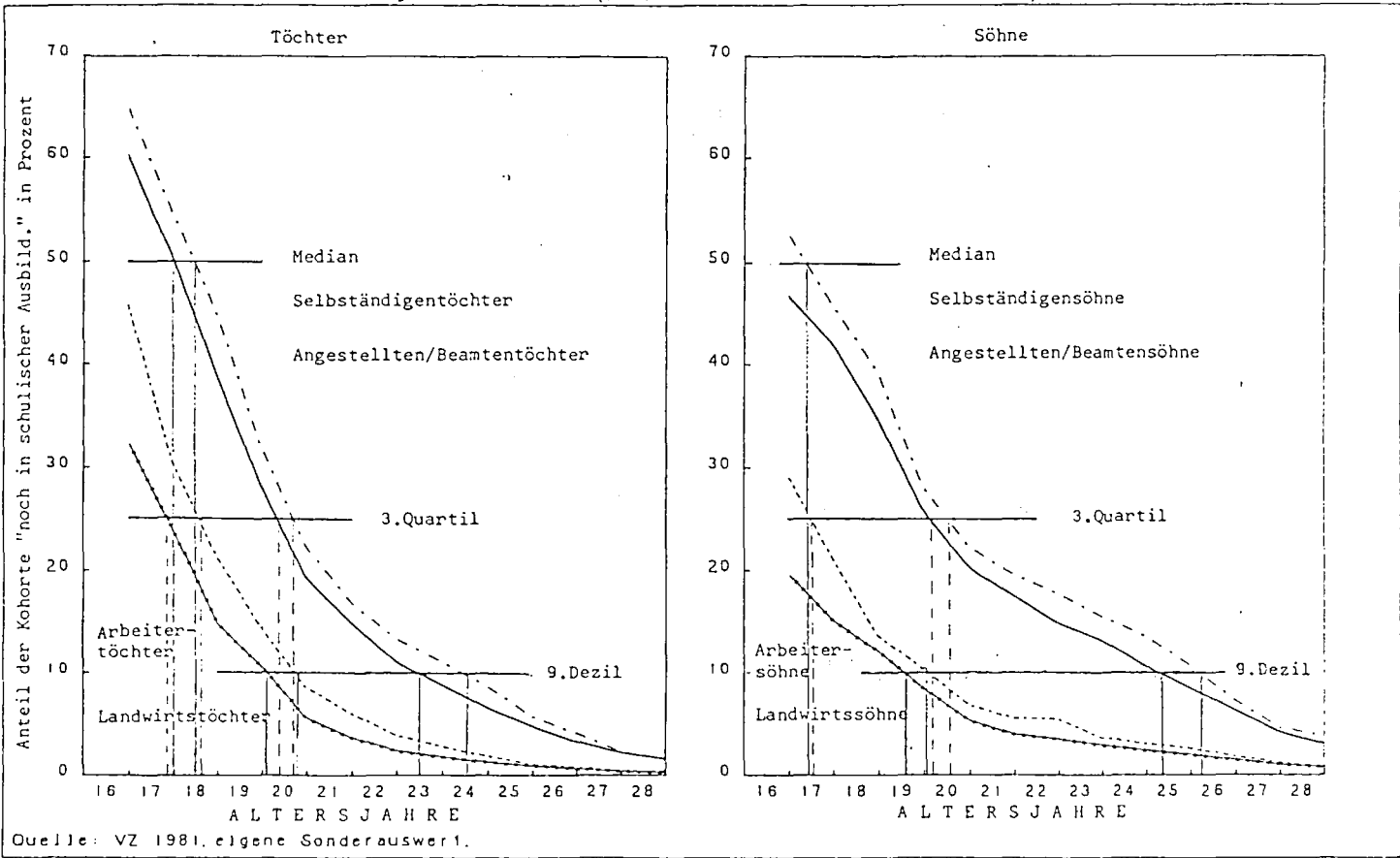
wiegend durch die Kinder aus unteren sozialen Schichten bestritten.

Der Bildungsverlauf nach dem Pflichtschulalter läßt sich auf Basis der Volkszählung 1981 nicht befriedigend analysieren - zum einen sind die jeweils besuchten Schultypen nicht nach höheren und Fachschulformen aufgeschlüsselt, zum anderen ist es nicht möglich, die Jugendlichen in Lehrausbildung nach sozialer Herkunft zu identifizieren. Um dennoch Anhaltspunkte für soziale Differenzierung und zeitliche Veränderungen zu gewinnen, geben wir in Tabelle 3 die Analyse von Fischer-Kowalski (1980) für die Jahre 1971 und 1977 wieder.

1971 war es so, daß Mädchen jeder sozialen Herkunft doppelt so häufig keinerlei Ausbildung nach der Pflichtschule (mit Ausnahme vielleicht einer einjährigen Haushaltungsschule oder dergleichen) bekamen als ihre Brüder; von den Töchtern von Landwirten galt dies für jede zweite, bei den Arbeitertöchtern für jede dritte, bei den Selbständigentöchtern für jede fünfte - nur die Angestellten schienen dafür zu sorgen, daß ihre Töchter weitestgehend über die Pflichtschule hinaus ausgebildet wurden. Dies hat sich in dem betrachteten Zeitraum deutlich verbessert: besonders die Töchter von Arbeitern, aber auch die von Bauern erhalten Ende der siebziger Jahre häufiger eine weiterführende Ausbildung. Die Anteile derer, die schon mit sechzehn arbeiten gehen (ohne eine Lehre zu machen) oder als Mithelfende zu Hause bleiben, liegen aber immer noch doppelt bzw. dreimal so hoch wie bei den "gehobenen" Sozialschichten. Für zwei Drittel der Töchter von Angestellten oder Selbständigen gibt es mit sechzehn auch eine weitere Schulausbildung (in höherem Maße als für ihre Brüder, die eher eine Lehre besuchen), hingegen nur für ein gutes Drittel der Arbeiter- und Bauerntöchter. Gerade deren schulische

Beteiligung hat sich aber im betrachteten Zeitraum deutlich verbessert. Insgesamt ist in diesem Alter die Benachteiligung von Töchtern gegenüber Söhnen nicht so ausgeprägt wie die Unterschiede nach sozialer Herkunft. Diese haben sich allerdings interessanterweise bei den Mädchen etwas verringert, bei den Buben hingegen kaum.

GRAPHIK 4
Die Verweildauer im Schulsystem nach Geschlecht und beruflicher Stellung des Erhalters (bzw. früherer Beruf des Erhalters) 1981



In die gleiche Richtung weisen die - gegenüber den Mikrozensususerhebungen bei diesem Maß an Differenziertheit natürlich wesentlich verlässlicheren - Daten der Volkszählung 1981, wie sie in Graphik 4 wiedergegeben sind. Bei beiden Geschlechtern ist die Verweildauer in schulischer Ausbildung stark nach sozialer Herkunft unterschieden: Arbeiter- und Bauernkinder auf der einen, Angestellten- und Selbständigenkinder auf der anderen Seite. Die Minderheit der Arbeiter- und Bauerntöchter, die lange schulische Ausbildungsgänge wählt, ist größer als die ihrer Brüder (die stattdessen eine etwa gleich lange Lehrausbildung machen). Das umgekehrte gilt für die Kinder aus höheren Sozialschichten: hier gibt es im obersten Bereich nach wie vor eine Benachteiligung der Töchter. Dadurch ist insgesamt die soziale Differenzierung bei den Mädchen weniger scharf ausgeprägt als bei den Buben: im 9. Dezil (d.h. der Zeitpunkt, zu dem 90 % aus schulischer Ausbildung ausscheiden) beträgt der größte Abstand zwischen den Mädchen 4 1/2 Jahre (nämlich: der zwischen den Töchtern von Arbeitern, die das 9. Dezil mit 19, und den Töchtern von Selbständige, die das 9. Dezil erst mit 23 1/2 Jahren überschreiten). Bei den Buben beträgt er jedoch ganze 6 1/2 Jahre (ebenfalls zwischen den Söhnen von Arbeitern, die mit 18 1/2, und jenen von Selbständigen, die erst mit 25 das 9. Dezil überschreiten).

Fischer-Kowalski (1980, S. 79f.) hat mit demselben Verfahren - allerdings auf der Basis von Mikrozensusdaten - die Veränderungen zwischen 1971 und 1977 analysiert und kam dabei zu dem Ergebnis, daß sich in diesem Zeitraum die Ungleichheit der Bildungschancen zwischen den Geschlechtern verringert, jene nach sozialer Herkunft jedoch tendentiell verschärft habe. Die von ihr präsentierten Daten stimmen jedoch mit jenen der Volkszählung bereits 1971 nicht überein: laut Mikrozensus liegen die Schüleranteile systematisch höher. Deswegen ist ein Vergleich nur mit großer Vorsicht zu interpretieren. Danach hat es jedoch den Anschein, als ob sich die Unterschiede

nach sozialer Herkunft zwischen 1977 und 1983 etwas verringert hätten: die Verweildauer in schulischer Ausbildung (gemessen an Median, 3. Quartal und 9. Dezil) der Arbeiter- und Bauernkinder stimmen für beide Geschlechter genau überein; die Verweildauer der Kinder aus höheren Sozialschichten scheint laut Volkszählung 1981 gegenüber dem Mikrozensus 1977 bei beiden Geschlechtern etwas verkürzt. Stellt man nun in Rechnung, daß die "Verschulungsanteile" laut Volkszählung 1981 insgesamt - aus methodischen Gründen (1) - etwas niedriger liegen als laut Mikrozensus 1977 (während aus Schul- und Hochschulstatistiken hervorgeht, daß sie noch weiter gestiegen sein müßten), so könnte man zu der Vermutung gelangen, daß in diesem Zeitraum die Bildungschancen der Kinder aus höheren Schichten im wesentlichen unverändert blieben, jene der unteren Sozialschichten sich jedoch etwas verbesserten. Jedenfalls ist laut Volkszählung 1981 die soziale und Geschlechterdifferenz etwas kleiner als laut Mikrozensus 1977. Es könnte also tatsächlich sein, daß der starke bildungsmäßige Aufholprozeß vor allem der Mittelschichtmädchen in den späten sechziger und frühen siebziger Jahren eine Art Wegbereiterfunktion auch für Mädchen aus den unteren sozialen Schichten gehabt hat. Da die Anhaltspunkte dafür schwach sind, soll man das gewiß nicht überinterpretieren (2) - aber der Konzeption der Chancen-

-
- (1) Einer der wichtigsten Gründe könnte im Unterschied des Stichtags für die Altersbestimmung liegen. Der des Mikrozensus ist ein Vierteljahr später, daher rutschen ein Viertel mehr jüngere Kinder hinein, die noch höhere Verschulungsraten haben.
 - (2) Es ist in diesem Zusammenhang darauf hinzuweisen, daß steigende Arbeiterkinderanteile, z.B. unter den Studienanfängern oder unter den AHS-Schülern, unmittelbar noch keine Schlüsse zulassen. Wie man an den Daten der Volkszählung 1981 sehen kann, schwankt der Anteil von Kindern nach Sozialschichten beträchtlich zwischen den Kohorten. Ohne die Größe der Grundgesamtheit (also z.B. die Zahl der Arbeiterkinder im Alter von 19 Jahren) zu kennen, ist aus den Anteilsveränderungen bei den Schüler- oder Studentenpopulationen wenig abzuleiten.

Tabelle 4: Bildungschancen nach Gemeindetypen - ausgewählte Indikatoren

Wohnbevölkerung im Alter von 15 und mehr Jahren	wohnhaft in							
	Gemeinden unter 20 000 EW		Agrarquote		Agrarquote		Gemeinde mit	
	Agrarquote über 20 %		Agrarquote unter 20 %		20.000-25.000 EW		Wien	
	w	m	w	m	w	m	w	m
ohne weitere Ausbildung (1)	69,5	46,9	55,6	29,1	40,8	18,9	41,1	16,2
mit Lehraus- bildung (1)	14,7	37,4	19,9	45,0	22,8	41,8	25,5	46,9
derzeit Schüler, Studenten	6,6	6,4	6,8	8,4	8,1	11,9	6,8	8,1
mit abgeschl.schul.Ausb.(1) über Pflichtschulniveau	9,2	9,4	17,7	17,6	28,2	27,5	28,3	28,8
davon mit (1) Matura	3,6	5,2	7,2	10,7	12,3	19,5	14,0	21,7
insgesamt (2)	100	100	100	100	100	100	100	100
%								
ohne weitere Ausbildung								
Altersgruppe 20-29	41,9	22,6	27,6	13,9	19,6	10,3	23,6	14,2
30-39	61,0	33,5	41,8	18,4	25,8	13,2	31,0	16,5
50-59	87,6	59,9	72,4	35,6	52,5	24,9	43,3	15,5
%								
derzeit Schüler/Student								
Altersgruppe 20-29	5,3	4,9	8,1	10,9	14,8	24,7	17,4	19,1

1) ohne jene, die derzeit Schüler/Studenten sind

2) ohne "unbekannt"

Quelle: Mikrozensus 1983/3, eigene Sonderauswertung

gleichheit und des "Leistungswettbewerbs" würde ja durchaus entsprechen, daß auch Kinder gehobener Sozialschichten nicht mehr völlig abgesicherte Pfade zu höherer Bildung und Kinder unterer Sozialschichten verbesserte Chancen auf Erfolg in dieser Hinsicht haben.

Auch eine andere Verteilungsungleichheit von Bildungschancen scheint sich langsam einzuebnen: die Differenz zwischen Stadt und Land. Wie man an Tabelle 4 sehen kann, besteht, auf die ganze Wohnbevölkerung bezogen, natürlich noch immer ein enormes Gefälle zwischen kleineren agrarischen Gemeinden und städtischen Siedlungsgebieten. In ersteren haben die Frauen zu gut zwei Drittel, die Männer zur Hälfte keine über die Pflichtschule hinausgehende Ausbildung, in Gemeinden über 20.000 Einwohnern liegen die entsprechenden Werte bei 41 % bzw. 17 %. Bemerkenswert aber ist, daß der Bildungsvorsprung Wiens durch die anderen Städte praktisch aufgeholt worden ist, wahrscheinlich infolge von Wanderungsprozessen auf der einen, Ausbau von Bildungsmöglichkeiten auf der anderen Seite. An diesen Zahlen wird auch deutlich, daß die spezifische Bildungsbenachteiligung der Frauen in den Städten stärker ausgeprägt ist: ihre männlichen Mitbewohner konnten das erhöhte Bildungsangebot besser nutzen. Einen Hinweis auf den Veränderungsprozeß über die Zeit gibt die Aufgliederung nach Altersgruppen im unteren Teil der Tabelle. Daraus kann man sehen, daß das enorme Bildungsgefälle zwischen Stadt und Land bei der noch vor dem Krieg ausgebildeten Generation sich in den jüngeren Altersgruppen, die schon in den Genuß der Bildungsexpansion gekommen sind, verringert hat. Bei beiden Geschlechtern sind es in der jüngsten Altersgruppe nur mehr die kleineren Gemeinden mit hohem Agraranteil, deren Bewohner deutlich niedrigere Ausbildungsquoten aufzuweisen haben. Man gewinnt aus diesen Zahlen insgesamt den Eindruck eines Bildungs-Diffusionsprozesses, der von der Stadt auf das Land und von

- 43 -

den Männern auf die Frauen übergreift; in den Zwischenstadien dieses Prozesses besteht jeweils die größte Ungleichheit (in beiden Hinsichten), die sich dann im weiteren Verlauf jedoch wieder verringert.

Zuletzt sei noch ein Aspekt angeschnitten, der von seiner bildungspolitischen Konstruktion her als Möglichkeit des Chancenausgleichs - sozial wie individuell - gedacht war: der sogenannte "zweite Bildungsweg". Dabei geht es um die Möglichkeit, auch in höherem Alter und trotz versäumter Gelegenheiten in der Kindheit und frühen Jugend die Matura abzulegen bzw. den Zugang zu einem Hochschulstudium zu erschließen. Institutionell gibt es dafür Sonderformen der allgemeinbildenden höheren Schulen oder berufsbildenden höheren Schulen am Abend bzw. neben Berufstätigkeit zu besuchen sowie an kommerziell organisierte Maturaschulen die Externistenreifeprüfung abzulegen oder, auf dem Weg der sogenannten "Berufsreifeprüfung", auch ohne Matura direkt ein Hochschulstudium zu beginnen (1). Alle diese Möglichkeiten existieren schon ziemlich lange (2), aber sie fristeten eher ein Schattendasein neben den regulären Pfaden. Im letzten Jahrzehnt hat aber die Zahl derer, die auf dem 2. Bildungsweg Abschlüsse erwerben, sowohl absolut wie relativ sehr zugenommen. Derzeit besuchen rund 9.000 Schüler die Abschlußklassen der Sonderformen von allgemeinbildenden höheren Schulen und berufsbildenden höheren Schulen und stellen damit fast ein Drittel aller Maturanten (vgl. Schulstatistik

-
- (1) Eine weitere Möglichkeit für Beamte, nämlich die sogenannte "B-Matura", lassen wir hier unberücksichtigt.
- (2) "Arbeitermittelschule" und Externistenreifeprüfungen gab es bereits in den zwanziger Jahren. Die Möglichkeit einer "Berufsreifeprüfung" wurde zwar 1945 eingeführt, aber kaum in Anspruch genommen, bis begleitende Maßnahmen ihre Zahl ab Mitte der siebziger Jahre ansteigen ließ.

1983/84; 1973/74 befanden sich in den Abschlußklassen nur rund 5.000 Schüler). Darüber hinaus gibt es derzeit jährlich rund 1.000 Externistenreifeprüfungen (eine Verdoppelung gegenüber 1973) und ebensoviele erfolgreich bestandene Berufsreifeprüfungen (vgl. Hochschulbericht 1984, S. 306f.).

Wie in Einzelstudien belegt, erfüllt dieser 2. Bildungsweg nicht nur eine gewisse soziale Kompensationsfunktion (vgl. Mörth & Wagner 1983, Bobrowski 1982), sondern langsam auch eine geschlechtsspezifische: Waren 1973 Frauen und Mädchen in allen Bereichen des 2. Bildungsweges noch extrem unterrepräsentiert (ihre Anteile lagen deutlich unter jenen in den "Normalformen", und zwar um 20 %), so haben sie heute diesen Rückstand teilweise aufgeholt. An den Schülern der Abschlußklassen von Sonderformen der höheren Schulen stellen sie zwar insgesamt nur 27 % (was vor allem auf die Unterrepräsentation der Frauen in den höheren technischen und gewerblichen Lehranstalten für Berufstätige zurückzuführen ist); aber auch allgemein erlaubt die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung wohl nur wenigen Frauen allabendlichen Schulbesuch), bei den Externistenreifeprüfungen sind sie jedoch mit 40 % (interne Auskunft des BMUK), bei den Berufsreifeprüfungen sogar mit 44 % vertreten (Hochschulbericht 1984, S. 306).

Dieser Aufholprozeß der Frauen bezüglich der Erlangung von Hochschulreife schlägt sich auch ganz massiv bei den Erstinskribenten an Universitäten nieder. Betrug der Anteil an den Erstinskribenten 1970/71 noch 29 %, so stieg er auf 42 % im Jahre 1975/76 und weiter auf 49 % im Wintersemester 1983/84 (vgl. Tabelle im Anhang). Dabei eroberten die Frauen durchaus auch Studienrichtungen, in denen sie Mitte der siebziger Jahre noch deutlich in der Minderheit waren - die Zuwächse weiblicher Hörer sind in

- 45 -

jenen Gruppen von Studienrichtungen am stärksten, in denen die Frauen 1974/75 weniger als ein Viertel der Hörer stellten. Dennoch ist die Konzentration weiblicher Studierender auf die sprachlichen Fächer und insbesondere auf Lehramtsstudien noch immer beträchtlich; im naturwissenschaftlichen und technischen Bereich aber haben sich z.T. beträchtliche Verschiebungen zugunsten der Frauen ergeben (vgl. Tabellen im Anhang). Befanden sich 1974/75 noch 44 % der weiblichen Studenten in Studienrichtungen, in denen der Anteil weiblicher Hörer höher war als der der männlichen, so studieren 1984/85 nur mehr 22 % der Studentinnen in solchen "typisch weiblichen" Studienzweigen (vgl. Tabelle im Anhang).

Bei den (auf das Diplom aufbauenden) Doktoratsstudien sind Frauen mit 28 % allerdings noch immer deutlich unterrepräsentiert (vgl. Tabelle im Anhang).

Insgesamt läßt sich also feststellen, daß sich in den letzten 10 Jahren die Chancengleichheit im Zugang zu Bildungseinrichtungen erhöht hat: die Ungleichheiten nach Geschlecht sind wesentlich geringer geworden, jene nach regionaler und sozialer Herkunft haben sich etwas gemildert. Die Chancengleichheitspolitik war also, was die Frauen anlangt, ziemlich erfolgreich, was die übrigen Differenzen anlangt, nicht erfolglos.

2.2 VOM "NATÜRLICHEN SCHWACHSINN DES WEIBES" ZUR SCHULE ALS ERFOLGSTERRITORIUM FÜR MÄDCHEN UND FRAUEN

Jene Theorien, Ende des vorigen Jahrhunderts noch gang und gäbe, als Alltagstheorien noch heute durchaus verbreitet, wonach es eine natürlich bedingte intellektuelle Minderwertigkeit des weiblichen gegenüber dem männlichen Wesen gäbe, haben im Zuge der Durchsetzung gleicher und gemeinsamer Bildung für Mädchen und Buben zunehmend an Boden verloren. Die Situation heute ist nicht nur dadurch gekennzeichnet, daß, wie im vorigen Abschnitt belegt, Mädchen länger in schulischer Ausbildung verbleiben und auch in den anspruchsvollsten Zweigen des Bildungssystems (Maturazugang und Hochschulen) in letzter Zeit weitgehend gleichgezogen haben, sondern darüber hinaus dadurch, daß sie, gemäß den im Bildungssystem geltenden Erfolgsmaßstäben, auf allen Ebenen besser abschneiden als ihre männlichen Kollegen. Dies beginnt gemäß der Schulstatistik (vgl. Tab. 5) bereits in der Volksschule, in der mehr als die Hälfte der Mädchen "ausgezeichneten" Schulerfolg haben (gegenüber nur 39 % der Buben), in der sie halb so oft durchfallen und aus der sie deutlich seltener in die Sonderschule überstellt werden als ihre männlichen Altersgefährten. Bei den Schulen der 10- bis 14jährigen setzt sich diese Differenz noch ausgeprägter fort: in den Hauptschulen erhalten Mädchen doppelt so oft Auszeichnungen wie Buben, besuchen deutlich häufiger den 1. Klassenzug, beanspruchen seltener Förderunterricht (vgl. BMUK-Hauptschulerhebung) und müssen nur halb so oft eine Klasse wiederholen. Das gleiche gilt für die Gesamtschulen, die Unterstufen der allgemeinbildenden höheren Schulen, die polytechnischen Lehrgänge und sogar die Oberstufe der Sonderschule: in all diesen Schultypen erhalten Mädchen um die Hälfte mehr Auszeichnungen als Buben und sind nur etwa halb so oft gezwungen, eine Klasse zu wiederholen.

- 47 -

Tabelle 5**Schulerfolg an öffentlichen und privaten Schulen 1980/81 nach Geschlecht**

	weibliche Schüler		männliche Schüler	
	% ausge- zeichnet	% nicht be- rechtigt z. Aufsteigen	% ausge- zeichnet	% nicht be- rechtigt z. Aufsteigen
Volksschule 1. - 4. Schulstufe	51.6 % (N=193.806)	1.4 %	38.5 % (N=203.029)	2.2 %
Sonderschulen 1. - 4. Schulstufe	7.5 % (N=5.422)	7.3 %	4.8 % (N=8.305)	7.5 %
Hauptschulen	21.4 % (N=162.959)	2.1 %	10.3 % (N=166.847)	3.8 %
IGS	31.6 % (N=18.514)	1.0 %	19.1 % (N=19.978)	2.2 %
Sonderschulen 5. - 8. Schulstufe	9.5 % (N=6.457)	4.2 %	6.8 % (N=10.018)	4.5 %
AHS 1. - 4. Schulstufe	19.4 % (N=48.204)	4.1 %	13.1 % (N=52.168)	6.9 %
Polytechnische Lehrgänge	19.5 % (N=11.910)	4.7 %	12.8 % (N=21.118)	5.2 %
Berufsbildende Pflichtschulen	* (N=64.721)	2.4 %	* (N=130.422)	3.0 %
Berufsbildende mittlere Schulen	11,8 % (N=43.198)	7.1 %	3.9 % (N=25.004)	11.2 %
Berufsbildende höhere Schulen	8.6 % (N=31.265)	4.4 %	4.9 % (N=40.488)	14.2 %
AHS 5. - 9. Schulstufe	11.9 % (N=40.252)	6,4 %	8.4 % (N=36.175)	10.7 %

Quelle: Das Schulwesen in Österreich 1981/82, Beiträge ...Heft 673

Wer meint, es handle sich dabei um eine Art biologisch bedingten Entwicklungsrückstand des männlichen Geschlechts, der mit zunehmendem Alter wieder ausgeglichen werde, irrt: in den weiterführenden Schulen, in welchen die Altersgruppen der 15- bis 19jährigen vertreten sind, herrschen dieselben Verhältnisse. Besonders kraß ist der Geschlechterunterschied bei den mittleren berufsbildenden Schulen, in denen es die Mädchen dreimal so oft zu einem ausgezeichneten Erfolg bringen wie die Buben; aber auch in der Oberstufe der allgemeinbildenden höheren Schulen und in den berufsbildenden höheren Schulen stellen Mädchen um die Hälfte mehr Vorzugsschüler als Buben und fallen bei weitem seltener durch. Dies liegt, wie die detaillierteren Daten der Schulstatistik belegen, keineswegs daran, daß die Schularten, in denen Mädchen überrepräsentiert sind, insgesamt weniger "selektiv" sind als die übrigen. Wie differenziert man nach einzelnen Schultypen gliedert, der "Erfolgsvorsprung" der Mädchen bleibt erhalten. Er findet sich in den technisch-gewerblichen mittleren und höheren Schulen (in denen Mädchen eine deutliche Minderheit darstellen) gleichermaßen wie etwa in den kaufmännischen Schulen, in denen Mädchen die Mehrheit ausmachen. Es ist also mit dem Argument der Auslese, wonach ausgewählte Minderheiten, die ihren besonderen Neigungen nachgehen, besonders gute Leistungen erbringen, nicht viel anzufangen, denn dann müßten ja z.B. die wenigen Buben in sozialberuflichen Schulen ebenso brillieren wie die wenigen Mädchen in technischen Schulen - dies ist aber nicht der Fall. Auch erweist sich das Argument eines nach der Pubertät wieder aufgeholten Reifungsrückstandes der Buben nicht als stichhältig: soweit es in den Daten eine klare Tendenz gibt, ist es die, daß der Erfolgsvorsprung der Mädchen mit zunehmendem Alter größer wird.

- 49 -

Tabelle 6

Der Erfolgsvorsprung der Mädchen - Übersicht

	Verhältniszahlen:	
	Anteil weiblicher zum Anteil männlicher Auszeichnungen	Anteil weiblicher zum Anteil männlicher "Sitzenbleiber"
Altersgruppe 6 - 10 Volksschule	134	64
Altersgruppe 11 - 14		
Hauptschule	208	55
Gesamtschule	165	45
AHS-Unterstufe	148	59
Altersgruppe 15 - 19		
berufsb.mittl.Schu- len	303	63
berufsbildende höhere Schulen	176	31
AHS-Oberstufe	142	60

Quelle: Berechnet aus den in Tabelle 5 ausgewiesenen Anteilswerten

Aus einer rezenten Studie des Pädagogischen Instituts des Bundes in Salzburg (o.J., auch wird nicht erwähnt, wann die Untersuchung stattgefunden hat) an einer Stichprobe von Schülern der 7. Schulstufe lassen sich einige Anhaltspunkte für die Ursache des weiblichen Erfolgsvorsprungs gewinnen. Die Analyse der Schulnoten ergab, daß die Mädchen besonders in Deutsch die Buben übertreffen - in Mathematik hingegen bestehen (entgegen verbreiteten Vorurteilen) in keiner der 4 Schultypen Geschlechtsunterschiede (vgl. S. 71).

Mädchen lernen außerhalb der Schule mehr: die Hälfte von ihnen mehr als 2 Stunden täglich (von den Buben nur 36 %,

vgl. S. 72), und sie nützen dafür auch in höherem Maße Wartezeiten und Pausen (1).

In der genannten Studie wurden mittels standardisierter Tests zwei Angst-Variable und zwei Anpassungs-Variable gemessen. Das Ergebnis lautete, daß Mädchen (ebenso wie schlechte Schüler und Unterschichtkinder) höhere Angstwerte aufweisen als Buben, und zwar sowohl bei "Prüfungsangst" als auch bei "manifeste Angst"; bei den Anpassungsvariablen lagen sie deutlich hinter den Buben hinsichtlich "Schulunlust" - was wohl so interpretierbar ist, daß sie weniger bewußten Widerstand gegen die Schule entwickeln - aber auch hinter den Buben, was "soziale Erwünschtheit" (also das bewußte Bemühen, sozial angepaßt zu erscheinen) anbelangt (vgl. S. 113ff).

All dies läßt sich nur sehr begrenzt als Bestätigung des gängigen Vorurteils auffassen, daß Mädchen eben anpassungswilliger auf den Disziplindruck der Schule reagieren. Nach der referierten Studie sind Angst und Schulunlust gleichermaßen negativ mit Schulerfolg korreliert (was bekannte Ergebnisse anderer Studien bestätigen) - wobei eben Angst eher für Mädchen, Schulunlust eher für Buben charakteristisch ist.

Es ist sehr bezeichnend für die in unserer Gesellschaft vorherrschenden Interpretationsmuster, daß die höheren Leistungen von Frauen auf einem bestimmten Gebiet so gleich mit negativ bewerteten Zügen weiblicher Sozialisation in Verbindung gebracht werden. Nach dem wenigen,

(1) Da sie auch mehr zur häuslichen Mitarbeit herangezogen werden als Buben, liegt bei den Mädchen das Gesamtausmaß an "gebundener Tageszeit" (d.h.: Schule, Schulweg- und Wartezeiten, Lernzeit und Hausarbeit) an Wochentagen um fast eine halbe Stunde höher als bei diesen (nämlich bei durchschnittlich 9,5 Stunden gemäß der Salzburger Studie, vgl. S. 93).

was man darüber wirklich weiß (1), könnte man die geringeren Schulleistungen der Buben geradeso gut mit negativ bewertbaren Zügen männlicher Sozialisation in Verbindung bringen: mit mangelnder Aufmerksamkeit für soziale Zusammenhänge, mit mangelnder Reflexion der eigenen Möglichkeiten und Schwächen und mit der Neigung zu aggressiver Wettbewerbsorientierung, die Mißerfolge und Statusverletzungen leicht zu Identitätskrisen geraten lassen. Möglicherweise macht gerade die typische Bubensozialisation in Richtung auf siegreiches Bestehen von Kampfsituationen diese in einem System von auf Dauer gestelltem institutionalisierten Leistungswettbewerb wie die Schule verletzlicher.

Selbst innerhalb der Hochschulen setzt sich dieser Geschlechterunterschied in gewisser Weise fort: zwar beenden Frauen häufiger ein einmal begonnenes Studium nicht, wenn sie es jedoch abschließen, so tun sie dies innerhalb einer kürzeren Frist als ihre männlichen Kollegen.

Während es mit Ausnahme der Theologie in keinem der betrachteten Jahre eine Studienrichtung gibt, in der die weiblichen Studienanfänger höhere Chancen auf einen erfolgreichen (Erst-)Abschluß haben als die männlichen, brauchen die weiblichen Absolventen in nahezu allen Studienrichtungen rund ein Jahr weniger für ihren Abschluß als die Männer. Dies gilt gleichermaßen für frauendomi-

(1) Von unseren "Erzählrunden" haben wir aus Zeitgründen die den Schulerfolg betreffenden Passagen nicht ausgewertet. Zusammenfassend läßt sich aber sagen, daß von den Mädchen "Streberei" und "Sich-Einweinberln" ebenso verächtlich gemacht wurde wie von den Buben. Nur sehr wenige Mädchen berichten, daß die Buben in der Schule "schlechter" gewesen seien als die Mädchen (auch nicht auf unsere Nachfragen); häufig aber wurde erzählt, daß sie sich "teppert aufgeführt" hätten mit Störung des Unterrichts, körperlicher Aggressivität und Verständigungsverweigerung ("sich blöd stellen").

nierte "Kurzstudien" wie Übersetzer- und Dolmetschausbildung (die de facto überhaupt keine "Kurzstudien" sind) oder Versicherungsmathematik wie für die übrigen Studienrichtungen. Wenn Frauen also ihr Studium abschließen (was sie um knapp ein Viertel seltener tun), so gelingt ihnen dies in kürzerer Zeit.

Tabelle 7

Erfolgsquoten und Studiendauer inländischer Universitätsstudenten nach Geschlecht

	weiblich	männlich
Anteil der Student(innen), die einen Abschluß erlangen, an den entsprechenden Studienanfängern (1)		
Durchschnitt der Jahre 1977/78 und 1978/79	51,8 %	62,5 %
Durchschnitt der Jahre 1981/82 und 1982/83	45,2 %	58,2 %
Durchschnittliche Studien- dauer in Semestern (2)		
von den Absolventen der Jahre 1976/77	12,6 Sem.	13,8 Sem.
von den Absolventen der Jahre 1982/83	13,5 Sem.	14,7 Sem.

Quelle: Interne Auswertungen des Bundesministeriums für
Wissenschaft und Forschung

- (1) Berechnet nach der Methode von Dell'Mour (1980)
- (2) Ungewichtete Mittelwerte über die 11 Hauptstudienrichtungen Theologie, Rechtswissenschaft, Sozial- und Wirtschaftswissenschaft, Medizin, Pharmazie, Übersetzer- und Dolmetschausbildung, Philologie, Geistes- und Naturwissenschaft, Technik, Montanistik, Bodenkultur, Veterinärmedizin. Durch die Berechnung ungewichteter Mittelwerte wird sozusagen künstlich eine Gleichverteilung der Geschlechter über die Hauptstudienrichtungen unterstellt und somit studienrichtungsspezifische Abweichungen in der Auswirkung auf die Geschlechterunterschiede insgesamt neutralisiert. Genauere Daten vgl. Anhangtabelle.

Frauen als Lehrerinnen

Das Bildungssystem erweist sich auch in einer anderen Hinsicht als Gebiet, in dem Frauen Aussicht auf Erfolg haben: als Lehrerinnen. Gegenwärtig sind fast 60 % aller Lehrpersonen an Österreichs Schulen weiblich, vor dreißig Jahren hingegen waren es nur 40 %. Der höchste Frauenanteil findet sich in den allgemeinbildenden Pflichtschulen: unter den Volksschullehrkräften stellen Frauen drei Viertel, aber auch schon fast 60 % der Hauptschullehrer. An den allgemeinbildenden höheren Schulen hat der Frauenanteil 1982/83 erstmalig die Fünfzig-Prozent-Marke überschritten. Lediglich im Bereich der berufsbildenden Pflichtschulen (Berufsschulen) sind Frauen mit derzeit 22 % der Lehrkräfte klar in der Minderheit (analog dazu, daß von den Lehrlingen auch nur ein Drittel Mädchen sind) - in diesem Bereich gibt es auch keine Zunahme des Frauenanteils in den letzten dreißig Jahren. Ebenfalls keine Zunahme des Frauenanteils gibt es interessanterweise im Bereich der lehrerbildenden Schulen und Akademien (wo allerdings die Frauen bereits nach dem Zweiten Weltkrieg quantitativ dominierten), wofür möglicherweise die Statusaufwertung dieser Einrichtung um 1970 (von Lehrerbildungsanstalten zu Pädagogischen Akademien) insoweit verantwortlich sein könnte, als sie sicherlich ihre Attraktivität für Männer erhöhte. Überall sonst jedoch gab es, vor allem während der siebziger Jahre, einen starken Zustrom von Frauen und eine Erhöhung ihres Anteils an den beschäftigten Lehrern.

Tabelle 8

Frauenanteil an Lehrpersonen im Zeitvergleich

	1950/51	1960/61	1970/71	1980/81	1982/83
alle Schulen					
% Lehrerinnen	41,6	44,9	50,7	57,1	58,3 (2)
Index	100	107	143	237	253 (2)
Pflichtsch.	47,7	53,1	58,3	65,6	67,0
berufsbild.					
Pflichtsch.	23,8	21,8	20,7	20,8	21,9
AHS	35,0	37,7	41,3	48,8	50,5
berufsb.mittl.					
u.höh.Schulen	38,6	36,4	36,7	41,8	43,0
berufsbild.					
Akademien	-	40,7	41,5	44,4	37,0
lehrerbild.					
Schul.u.Akad.	55,4	51,7	51,0	47,0	46,2 (2)
	1955/56	1962/63	1970/71	1980/81	1983/84
% weibliche Lehrpersonen					
u.wiss.Personal					
an Univers. (1)	7,9	9,1	9,4	13,0	15,5
Index	100	129	245	619	752
darunter					
Professoren	1,0	2,0	2,2	2,2	2,8
Index	100	167	283	533	733
Kunsthochsch.	28,1	28,3	28,2	29,9	28,2
Index	100	140	244	336	377
darunter					
Professoren	3,6	15,6	11,6	15,8	14,7
Index	*	100	214	714	729
	(3)	(3)			

Quelle: Österreichisches Statistisches Zentralamt, Das Schulwesen in Österreich, Schuljahr 1981/82 und 1982/83

Österreichisches Statistisches Zentralamt, Österreichische Hochschulstatistik des betreffenden Jahres, Hochschulbericht 1984

- (1) Ohne emeritierte, Honorar- und Gastprofessoren, Gastvortragende (diese sind allerdings 1955/56 nicht herausgelöst), ab 1980/81 einschl. Lektoren und Lehrbeauftragte ohne Dienstvertrag
- (2) Die letzten veröffentlichten Zahlen für lehrerbildende Schulen und Akademien stammen von 1981/82
- (3) 1955 gab es lediglich eine einzige Professorin an Kunsthochschulen; als Bezugsgröße für den Index wird daher das Jahr 1962/63 gewählt

Man hat hier auch, wenn man die Daten nach einzelnen Schulformen und Bundesländern im Detail betrachtet (vgl. Tabelle im Anhang), den Eindruck, als handle es sich bei der "Verweiblichung" des Lehrberufs um einen ziemlich allgemeinen gesellschaftlichen Prozeß, der auch nicht unmittelbar politischer Steuerung zugänglich ist: in jenen Bundesländern, in welchen nach dem Zweiten Weltkrieg besonders niedrige Frauenanteile an Lehrern bestanden (wie z.B. in Vorarlberg, Tirol und dem Burgenland) sind die Zuwachsraten in den darauffolgenden Jahrzehnten am größten, während dort, wo sie von Anfang an hoch lagen (wie z.B. in Wien), die Zuwächse kleiner sind. Es ist natürlich möglich, daß in der Gegenwart, wo es ein Überangebot an Lehrern gibt, bevorzugt männliche Anwärter eingestellt werden, ohne daß sich dies an den hier vorliegenden Daten ablesen läßt; aber es ist fraglich, betrachtet man den längeren geschichtlichen Verlauf, ob solche Politiken auf Dauer erfolgreich sein können.

In einem Bereich des Bildungswesens sind jedoch die Frauen nach wie vor als Lehrende massiv unterrepräsentiert: an den Hochschulen. Hier war allerdings auch ihre Ausgangsposition nach dem Zweiten Weltkrieg außerordentlich schlecht; am wissenschaftlichen Personal der Universitäten stellten sie nicht einmal 8 %, an den Professoren gar nur 1 % (nämlich sage und schreibe 6 Professorinnen 1955/56). An den Kunsthochschulen war die Situation mit einem Frauenanteil von insgesamt 28 % etwas günstiger, aber auch dort gab es unter den Professoren nur eine einzige Frau. An der massiven Expansion der Wissenschaftler an Hochschulen seit den sechziger Jahren hatten dann Frauen allerdings einen überproportionalen Anteil - so stellen sie heute 15 % des wissenschaftlichen Personals an Universitäten und ganze 2,8 % an den Professoren. Ein stärkerer Anstieg der Frauen unter den Universitätsprofessoren ist überhaupt erst in den allerletzten Jahren

(seit 1980) zu verzeichnen; heute stehen 44 weiblichen Professoren (das sind 27 mehr als 1970) 1.522 männliche Professoren das sind 784 mehr als 1970) gegenüber (vgl. Tabelle im Anhang). Der gegenwärtige Frauenanteil an den Professoren liegt in derselben Größenordnung wie der Frauenanteil an den Studenten zu Beginn dieses Jahrhunderts. Selbst wenn die Zunahme dieses Anteils in demselben rasanten Tempo weitergeht wie in den letzten beiden Jahren (was sehr unwahrscheinlich ist, da die Dienstposten für Professoren insgesamt nur mehr wenig zunehmen), würde es weitere 23 Jahre dauern, bis der Frauenanteil 50 % erreicht hat.

Die "Spitze" der Lehrpyramide also wird noch sehr lange männlich dominiert bleiben, auch wenn am "Sockel" (besonders bei den Volksschullehrern) die Frauen bereits überproportional Einzug gehalten haben.

2.3 VON DER GESCHLECHTERTRENNUNG ZUR GEMEINSAMEN BILDUNG

Wie aus den historischen Ausführungen in Kapitel 1 hervorgeht, war die Trennung der Geschlechter im Bildungswesen ein ganz wesentliches Mittel zur Herstellung und Erhaltung jenes vermeintlich natürlichen besonderen weiblichen Wesens. Diese Trennung sollte darüber hinaus der Sittlichkeit und dem Anstand aller zugute kommen. Dieser doppelten Zielsetzung - nämlich gegenseitige Abgrenzung männlicher und weiblicher Tätigkeitsbereiche einerseits und Unterbindung von Kontakten zwischen den Geschlechtern in der Schule aus sittlichen Gründen anderseits - gehorchte konservative Schulpolitik bis heute. Dem wird durch die Trennung der Geschlechter nach Ausbildungszweigen, und, wo dies nicht durchgesetzt ist, wenigstens nach Schulklassen, Rechnung getragen.

Während die Trennung nach Ausbildungszweigen nie voll durchgesetzt war, wurde die Trennung der Geschlechter nach Schulen und Schulklassen noch bis weit nach dem Zweiten Weltkrieg aufrechterhalten.

Die Schulgesetze 1962 brachten den Mädchen formell Zugang zu allen Bildungseinrichtungen und hoben damit endgültig auf rechtlicher Ebene die Trennung von Ausbildungszweigen nach Geschlecht auf. Der nach Schulklassen getrennt-geschlechtlichen Erziehung wird jedoch dort, "wo dies die Umstände erlauben", der Vorzug gegeben; die koedukative Führung von Schulen und Klassen ist nur in den vom Gesetz bestimmten Fällen möglich. Dies war - wie vieles an den Schulgesetzen 1962 - ein lang umkämpfter halber Kompromiß zwischen der von den Sozialisten angestrebten vollen sozialen (und geschlechtlichen) Integration und den auf Segregation gerichteten Vorstellungen von ÖVP und Kirche.

Dieses Primat der Getrennt-Geschlechtlichkeit nach Schulen und Schulklassen war offensichtlich schon lang vor einer rechtlichen Veränderung in vielen Bereichen unterlaufen worden. Die Volks- und Sonderschulen wurden bereits 1974/75 zu mehr als 80 % koedukativ geführt, und zwar durchaus auch im Bereich der Städte, in denen eine Trennung nach Geschlecht ohne besondere Schulwegbelastung möglich gewesen wäre. Hauptschulen, und die mit den Schulgesetzen 1962 geschaffenen polytechnischen Lehrgänge, waren allerdings nur zu zwei Drittel bzw. zur Hälfte koedukativ geführt: so belief sich 1974/75 der Anteil der koedukativ geführten allgemeinbildenden Pflichtschulen auf der Basis der Schulgesetze 1962 auf drei Viertel (1).

Im Bereich des weiterführenden Schulwesens war jedoch die Geschlechtertrennung - mit Ausnahme der kaufmännischen Schulen, die ja lange Zeit auf kommerzieller Basis geführt worden waren und sich den "Luxus" der Geschlechtertrennung weder leisten konnten noch wollten - der Regelfall. Nur rund ein Viertel der allgemeinbildenden höheren, der lehrerbildenden und der technisch-gewerblichen Schulen war koedukativ.

Mit der 5. Schulorganisationsgesetznovelle 1975 wird das Primat der Geschlechtertrennung aufgehoben - Mädchen und Buben sollen hinfort gemeinsam unterrichtet werden. Damit findet ein ziemlich genau zweihundertjähriger Prozeß seinen vorläufigen Abschluß, auf dessen Höhepunkt um die Jahrhundertwende eine weitestgehende Geschlechtertrennung bis hinunter ins Kindesalter durchgesetzt gewesen war.

(1) Leider sind keine Daten nach Schultypen und Bundesländern verfügbar. Es steht zu vermuten, daß Länder mit einer langen Segregationstradition (wie Tirol) diese weitergeführt, Länder mit Integrationstradition (wie Wien seit der Zwischenkriegszeit) ihre Politik fortgeführt haben.

Tabelle 9

Koedukation im Schulklassen im Zeitvergleich 1974 - 1982

	Anteil der koedukativ unterrichteten Schüler(innen) im Schuljahr		
	1974/75	1978/79	1982/83
Volksschule	84.9	93.6	.
Sonderschule	89.6	98.9	.
Hauptschule	63.5	85.5	.
Polytechnischer Lehrgang	49.5	73.2	.
allgemeinbildende Pflichtschulen zusammen	75.9	90.1	96.0
allgemeinbildende höhere Schulen	24.1	62.0	75.7
mittlere und höhere technische Lehranstalten	73.6	84.3	90.4
mittlere und höhere lehrerbildende Schulen	24.1	61.6	86.0
mittlere und höhere technische und gewerbliche Schulen	31.8	34.1	42.2
mittlere und höhere frauenbe- rufliche Schulen	.	4.3	7.0

Quelle: Interne Erhebung des Bundesministeriums für Unter-
richt und Kunst

Wie man an Tabelle 9 sieht, vollzieht sich die Veränderung in Richtung Koedukation dann sehr rasch: bereits 5 Jahre nach der Gesetzesnovelle sind 90 % der Pflichtschulen und rund zwei Drittel der weiterführenden Schulen koedukativ, nach weiteren 4 Jahren im Schuljahr 1982/83 nähern sich die Pflichtschulwerte schon an 100 %, die der weiterführenden Schulen liegen über drei Viertel. Lediglich in den "geschlechtsspezifischen Reservaten", den

frauenberuflichen Schultypen einerseits, den technisch-gewerblichen Schulen andererseits, ist Koedukation selten, doch auch hier nimmt sie zu.

Daß es im konkreten Schulalltag sehr verschiedene Formen gibt, in denen sich formale Trennung oder Koedukation abspielen kann, werden wir in einem eigenen Abschnitt (vgl. Kapitel 3.2) dokumentieren.

Während die Frage der Koedukation weitgehend auf schulorganisatorischer Ebene entschieden und durchgesetzt werden kann, bedarf die Trennung oder Durchmischung nach Ausbildungszweigen (die ja formal bereits vor zwanzig Jahren für beide Geschlechter geöffnet wurden) relativ tiefgreifender gesellschaftlicher Veränderungsprozesse, die auch das "Nachfrageverhalten" nach Bildung beeinflussen. Um festzustellen, ob sich an der Segregation der Geschlechter in den verschiedenen Zweigen des Bildungswesens tatsächlich im Zuge der Durchsetzung von "Chancengleichheit" etwas geändert hat, führten wir eine eigene Analyse durch, wobei wir folgendermaßen vorgehen: alle weiterführenden Schultypen (d.h. mittlere und höhere Schulen) werden nach der Geschlechterproportion der Schulanfänger gegliedert. Dasselbe geschieht für die Lehrberufe (wobei wir uns auf jene beschränkten, in denen in irgendeinem der untersuchten Jahre die Zahl der Lehrlinge mehr als 200 betrug, womit wir mehr als 80 % der Lehrlinge überhaupt erfassen). Nun erfolgt die Auswertung der Schulanfänger- bzw. Lehranfängerzahlen danach, ob die Ausbildung in einem Zweig erfolgt, in dem es keine oder nur einen sehr geringen Teil (unter 5 %) Andersgeschlechtlicher gibt.

Ein erstes Übersichtsergebnis präsentiert Grafik 5. Danach gibt es im Bereich der höheren Schulen nach 1963 eine scharfe Geschlechtertrennung: ein Drittel der Buben und knapp die Hälfte der Mädchen besuchte Schultypen, in

- 61 -

Tabelle 10

Geschlechtersegregation nach Schultypen 1963 - 1982 (Höhere Schulen)

	von allen Schulanfängern (Schüler der 1. Klasse der Oberstufe) besuchten					
	Schultypen, die männl. Schulanfän- ger (fast) ausschließen		Schultypen, die weibl. Schulanfän- ger (fast) ausschließen			
Anteil der Anders- geschlechtlichen	0 %	unter 5 %	0 %	unter 5 %	(N)	
Anteil an Schultypen:						
1982	8.3	33.3	0	25.0	12	
1978	25.0	33.3	8.3	25.0	12	
1973	27.3	27.3	9.1	27.3	11	
1963	36.4	26.4	0	27.3	11	
Anteile an männlichen Schulanfängern höherer Schulen						
1982	0	0.2	0	36.2	22.459	
1978	0	0	0.9	33.0	20.740	
1973	0	0	0.4	32.8	16.930	
1963	0	0	0	31.0	11.324	
Anteile an weiblichen Schulanfängern höherer Schulen						
1982	0.8	23.1	0	1.6	20.821	
1978	21.5	22.5	0	1.2	18.172	
1973	20.7	20.7	0	0.9	14.235	
1963	46.9	46.9	0	2.0	6.504	
Anteile an allen Schul- anfängern höherer Schulen						
1982	0.4	11.2	0	19.6	43.280	
1978	10.0	10.5	0.5	18.2	38.912	
1973	9.4	9.4	0.2	18.2	31.165	
1963	17.1	17.1	0	20.4	17.828	

Quelle: Schulstatistiken der Schuljahre 1963/64, 1973/74,
1978/79, 1982/83, eigene Auswertung

Tabelle 11

Geschlechtersegregation nach Schultypen 1963 - 1982 (Mittlere Schulen)

	von allen Schulanfängern (Schüler der 1. Klasse der Oberstufe) besuchten Schultypen, die männl. Schulanfän- ger (fast) ausschließen					Schultypen, die weibl. Schulanfän- ger (fast) ausschließen	
Anteil der Anders- geschlechtlichen	0 %	unter 5 %	0 %	unter 5 %	(N)		
Anteile an Schultypen							
1982	10.0	40.0	5.0	10.0	20		
1978	21.1	47.4	5.3	10.5	19		
1973	33.3	50.0	5.6	11.1	18		
1963	50.0	62.5	6.3	12.5	27		
Anteile an männlichen Schulanfängern mittlerer Schulen							
1982	0	1.2	0.3	26.2	10.236		
1978	0	0.6	0.3	25.6	10.172		
1973	0	0.8	0.3	24.1	8.922		
1963	0	0.2	2.3	43.6	15.033		
Anteile an weiblichen Schulanfängern mittlerer Schulen							
1982	13.5	60.5	0	0.3	25.417		
1978	30.7	60.8	0	0.1	25.039		
1973	51.1	62.7	0	0.1	21.749		
1963	50.8	62.4	0	0	16.823		
Anteile an allen Schulan- fängern mittlerer Schulen							
1982	9.6	43.4	0.1	7.7	35.653		
1978	21.8	43.4	0.1	7.5	35.211		
1973	36.3	44.7	0.1	7.0	30.671		
1963	37.4	46.1	0.6	11.6	31.856		

Quelle: Schulstatistiken der Schuljahre 1963/64, 1973/74, 1978/79 und 1982/83, eigene Auswertung

Tabelle 12

Geschlechtersegregation nach Lehrberufen 1963 bis 1982

von allen Lehrlingen im 1. Lehr-						
jahr befinden sich in einem Lehrberuf, der						
		männliche	weibliche			
		Lehrlinge	Lehrlinge			
		(fast)	(fast)			
		ausschließt	ausschließt			
		unter	unter			
Anteil der Anders-		0 %	5 %	0 %	5 %	(N)
geschlechtlichen						
Anteile an Lehrberufen (1)						
1981		1.2	4.9	12.3	54.3	81
1971		3.8	5.1	44.3	64.3	79
1961		1.3	8.0	38.7	66.7	75
Anteile an männlichen						
Lehrlern						
1981		0	0	5.1	75.5	38.629
1971		0	0	43.1	76.9	33.827
1961		0	0	36.9	80.3	32.661
Anteile an weiblichen						
Lehrlern						
1981		0.4	4.8	0	1.1	20.271
1971		8.1	8.6	0	0.2	15.985
1961		0.2	15.2	0	0.6	17.143
Anteile an Lehrlern						
insgesamt						
1981		0.1	1.7	3.3	49.9	58.900
1971		2.6	2.8	29.2	52.3	49.812
1961		0.1	5.3	24.2	52.8	49.804

(1) Grundgesamtheit sind alle jene Lehrberufe, in denen es in einem der berücksichtigten Jahre 200 Lehrlinge oder mehr gab; in diesen lernten jeweils mehr als 80 % aller Lehrlinge (Doppellehren sind doppelt gezählt)

Quelle: Lehrlingsstatistik der Bundeskammer der gewerblichen Wirtschaft, Stand jeweils 21.12.d.J.

denen es keine oder fast keine Andersgeschlechtlichen gab. Bei den Buben hat sich das kaum verändert - es handelt sich bei den "eingeschlechtlichen" Schulen hauptsächlich um technisch-gewerbliche höhere Schulen, die noch 1982 von etwa einem Drittel der männlichen Schüler dieses Alters besucht werden. Bei den Mädchen hat der Anteil in "reinen Mädchenschulen", vor allem in der Periode 1963 - 1973, abgenommen und liegt seither konstant um 20 % der Schulanfängerinnen an höheren Schulen. Wir werden noch weiter unten darauf eingehen, worauf dies zurückzuführen ist.

Im Bereich der mittleren Schulen war die Geschlechtertrennung nach Schultypen fast noch schärfer ausgeprägt: von Mädchen wie Buben besuchte je die Hälfte praktisch "eingeschlechtliche" Schultypen. Dieser Anteil ist bei den Buben im Jahrzehnt 1963 - 1973 deutlich zurückgegangen, um dann konstant zu bleiben. Bei den Mädchen blieb der Anteil in "Mädchenschulen" im ganzen Zeitraum praktisch konstant.

Im Bereich der Lehrausbildung klaffen Mädchen und Buben weit auseinander: nur ein kleiner (und über den ganzen Zeitraum noch sinkender) Anteil an Mädchen beginnt einen Lehrberuf, in dem es nicht auch einen gewissen Anteil (über 5 %) an männlichen Lehrlingen gibt. Drei Viertel der männlichen Lehrlinge jedoch lernen in einem Beruf, in dem es keine weiblichen Lehrlinge gibt. Auch hier ist die langfristige Tendenz schwach sinkend.

Zusammenfassend läßt sich also sagen, daß innerhalb der mittleren Schulen und der Lehrberufe rund die Hälfte der Schulanfänger einen Ausbildungszweig betritt, in dem es (fast) keine Andergeschlechtlichen gibt; vor zwanzig Jahren waren es um einige Prozent mehr; bei den höheren Schulen beträgt dieser Anteil knapp ein Drittel und lag

- 65 -

ebenfalls vor zwanzig Jahren um einige Prozentpunkte höher (vgl. Tabelle 10). Die Veränderung fand in beiden betrachteten Jahrzehnten in etwa gleichem Ausmaß statt und geht offensichtlich ziemlich langsam vor sich.

Drastischere Veränderungen gibt es in den letzten Jahren allerdings in den "Schwellenbereichen": Gerade zwischen 1978 und 1982 (bzw. bei den Lehrlingen zwischen 1971 und 1981) sank der Anteil der Ausbildungseinrichtungen, die in striktem Sinne eingeschlechtlich sind, d.h. überhaupt keine Schüler (Lehrlinge) des anderen Geschlechts aufnehmen (vgl. Tabellen 10, 11, 12). Bei den höheren Schulen zeichnet sich vor allem eine Veränderung in der Weise ab, daß frauenspezifische Schultypen auch männliche Schüler aufnehmen: während noch 1978 ein Fünftel aller höheren Schülerinnen einen Schultyp besuchte, in dem es überhaupt keine Buben gab, sind es 1982 nur mehr 0,8 %. Bei den für Buben reservierten Typen ändert sich anteilmäßig wenig. Bei den mittleren Schulen ist es ebenso. Frauenspezifische Schulen nehmen heute auch Buben auf. Bei den Lehrberufen ist es umgekehrt: hier sind gerade in den letzten Jahren männliche Lehrberufe für Mädchen etwas zugänglicher geworden: der Anteil der Lehrberufe ohne ein einziges Mädchen sank von 1971 auf 1981 von 44 % auf 12 %. Auch wenn sich diese Veränderungen, wie gesagt, in marginalen Bereichen abspielen und an den Mengenverhältnissen im großen nichts ändern, so signalisieren sie doch einen historischen Veränderungsprozeß. Während in den letzten 100 Jahren Frauen darum kämpften, in männliche Bereiche zugelassen zu werden, ist das historisch Neue, daß nun Buben dafür Interesse haben, traditionell weibliche Kompetenzen zu erlernen: von Modeschulen bis zur Kindergärtner(innen)ausbildung, von der Krankenpflege bis zur Kosmetik, von Haushaltsschulen bis zum wirtschaftskundlichen Realgymnasium für Mädchen finden sich männliche Interessenten, und sie werden langsam an diesen

Ausbildungsstätten auch aufgenommen. Lediglich die höheren Bundeslehranstalten für landwirtschaftliche Frauenberufe, die Bildungsanstalt für Arbeitslehrerinnen und die Familienhelferinnenschulen haben 1982/83 keinen einzigen männlichen Schulanfänger aufgenommen (und lediglich die forstwirtschaftliche Fachschule kein einziges Mädchen) - alle anderen Schultypen zeigen zumindest einen minimalen Grad an Geschlechterdurchmischung. Ebenso gab es bei den Lehrberufen 1981 nur mehr 9, die kein einziges Mädchen aufwiesen (darunter als relativ häufig gewählte Lehrberufe: Stahlbauschlosser, Starkstrommonteur und Wasserleitungsinstallateur) und einen einzigen ohne männlichen Anwärter: Wäschewarenerzeuger.

Befassen wir uns nun jedoch mit der Frage, was in diesen beiden Jahrzehnten mit den "traditionellen" weiblichen Ausbildungszweigen geschieht. Auch nach den Schulgesetzen 1962 gab es ja zahlreiche Schultypen, die in geradezu klassischer Weise auf die Rolle der Hausfrau und Mutter vorbereiten und außerhalb des Berechtigungswesens stehen, nämlich insbesondere die Haushaltungs- und Hauswirtschaftsschulen sowie die Fachschulen für wirtschaftliche Frauenberufe und die Fachschulen für ländliche Hauswirtschaft: sie weisen im betrachteten Zeitraum deutlich überdurchschnittliche Zuwächse auf und ziehen mit 18,6 % aller weiblichen Schulanfänger der Sekundarstufe II einen relativ hohen Anteil der Mädchen an. Es scheint sich dabei vor allem im ländlichen und kleinstädtischen Bereich um eine wichtige Bildungsmöglichkeit für Mädchen zu handeln. Ihre Zuwächse haben sich in den letzten 4 Jahren allerdings deutlich abgeschwächt.

Im Bereich der höheren Schulen berechtigen seit den Schulgesetzen 1962 alle Formen zum Studium an Hochschulen; die frauenspezifischen allgemeinbildenden Formen haben in diesem Bereich insgesamt unterdurchschnittliche

Zuwächse zu verzeichnen. Stark zugenommen hat allerdings der Bereich der höheren Lehranstalten für wirtschaftliche Frauenberufe, deren Attraktivität damit zusammenhängen dürfte, daß sie eine reine Oberstufenform ist und damit den Weg vom Hauptschulabschluß zu höherer Bildung ermöglicht.

Tabelle 13

Geschlechtsspezifische Schultypen (Lehrberufe) und Schulanfänger (Lehrlinge im 1. Lehrjahr) 1963 bis 1982

	1963 (1961)	1973 (1971)	1982 (1981)
<u>Höhere Schulen</u>			
von allen Schultypen waren "eingeschlechtlich" (1)	63,7 %	58,3 %	58,3 %
von allen Schulanfängern besuchten "eingeschlechtliche" Typen	37,5 %	27,6 %	30,8 %
<u>Mittlere Schulen</u>			
von allen Schultypen waren "eingeschlechtlich"	75,0 %	57,9 %	50,0 %
von allen Schulanfängern besuchten "eingeschlechtliche" Typen	57,5 %	51,7 %	51,1 %
<u>Lehrausbildung</u>			
von allen Lehrberufen waren "eingeschlechtlich"	74,7 %	69,7 %	59,2 %
von allen Lehrlingen lernten "eingeschlechtliche" Berufe	58,1 %	55,1 %	51,6 %

(1) "eingeschlechtlich" soll heißen, daß ein Geschlecht mit einer Mehrheit von mindestens 95 % der Schulanfänger in diesem Typ dominiert.

Quelle: Interne Erhebung des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst

Insgesamt schlägt 1982 ein Viertel aller Mädchen, die in der Sekundarstufe II eine Ausbildung beginnen, den Weg einer frauenspezifischen Ausbildung ohne klares Berufsziel (bzw. mit der Hauptorientierung auf die Rolle der Hausfrau und Mutter) auf mittlerer und höherer Ebene ein (vgl. Tab. 14). Dieser Wert liegt um einige Prozentpunkte höher als 1963 und auch etwas höher als 1973.

Zurückgegangen ist hingegen der Anteil der Mädchen, die eine typische frauliche Berufsausbildung beginnen. Auf höherer Ebene gibt es da erst seit wenigen Jahren die höhere Lehranstalt für Bekleidungsgewerbe, die zum Unterschied von allen anderen Ausbildungsgängen im Textilbereich wächst; bei den mittleren Schulen gibt es im frau-lich-berufsbildenden Bereich wenig Zuwächse (mit Ausnahme der sozialberuflichen Schulen), und innerhalb der Lehrausbildung stagniert der traditionelle Frauenbereich ebenfalls (mit Ausnahme der Blumenbinder-, Kosmetik- und Fußpflegelehre). Während vor 20 Jahren ein Viertel aller Mädchen eine typisch weibliche Berufsausbildung begann, sind es heute nur mehr 13,5 %.

Die Zahl der Mädchen hingegen, die auf der Sekundarstufe II keine typisch frauliche Ausbildungsrichtung wählen, ist deutlich gestiegen, und zwar am stärksten im Bereich der höheren Schulen (vor allem AHS und Handelsakademien), auch im Bereich der mittleren Schulen (vor allem Handelsschulen, Fremdenverkehrsschulen aber auch gewerblich-technische Fachschulen), am wenigsten bei den Lehrausbildungen (hier vor allem kaufmännische Lehre, Kellner, Koch).

Es bietet sich also ein widersprüchliches Bild: ein zunehmender Teil der Mädchen (1982: 61 %) beginnt eine Ausbildung, die nicht traditionell frauenspezifisch ist; ein ebenso zunehmender Teil (1982: 25 %) lernt in einer an

- 69 -

Tabelle 14

Schülerinnen und weibliche Lehrlinge in frauenspezifischen und nicht-frauenspezifischen Ausbildungsgängen (1. Ausbildungsjahr) 1963-1982

		Absolutzahlen und Indizes (1963 = 100)		
		1963	1973	1982
Frauenspezifische Aus- bildung ohne Berufsziel insgesamt	abs. Index	7.305 100	12.461 171	16.970 232
davon an:				
höheren Schulen (1)	abs: Index	3.040 100	2.943 97	4.490 148
mittleren Schulen (2)	abs: Index	4.265 100	9.518 223	12.480 293
Frauenspezifische Aus- bildung mit Berufsziel insgesamt	abs: Index	8.278 100	8.084 97	9.074 110
davon an:				
höheren Schulen (3)	abs: Index	- -	- -	926 *
mittleren Schulen (4)	abs: Index	2.209 100	4.221 191	3.973 180
Lehrausbildung (5)	abs: Index	6.069 100	3.863 64	4.175 69
Nicht-frauenspezifische Ausbildung insgesamt	abs: Index:	18.374 100	31.420 171	41.070 224
davon an:				
höheren Schulen (6)	abs: Index	3.455 100	11.292 327	16.010 463
mittleren Schulen (7)	abs: Index	3.845 100	8.006 208	8.964 233
Lehrausbildung (8)	abs: Index	11.074 100	12.122 109	16.096 145
Ausgebildete Mädchen im ersten Jahr der Sekundar- stufe II i n s g e s a m t	abs: Index	33.957 100	51.965 153	67.114 198

- (1) Das sind: Wirtschaftskundliches Realgymnasium (1963: Frauenoberschule), RGM (1963), Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Frauenberufe, Höhere Lehranstalt für landwirtschaftliche Frauenberufe
- (2) Das sind: Haushaltungsschulen, Hauswirtschaftsschulen, Fachschule für wirtschaftliche Frauenberufe, Fachschule für ländliche Hauswirtschaft
- (3) Das sind: Höhere Lehranstalten für Bekleidungsgewerbe
- (4) Das sind: Fachschule für Bekleidungsgewerbe, Modefachschule, Fachschule für Sozialberufe, Krankenpflegeschulen, Kosmetikschulen, Bildungsanstalt für Arbeitslehrerinnen, Bildungsanstalt für Kindergärtnerinnen, Bildungsanstalt für Erzieher

- 70 -

Anteilswerte an allen Ausbildungs- anfängerinnen der Sekundarstufe II			
	1973	1973	1982
	%	%	%
Frauenspezifische Ausbildung ohne Berufsziel insgesamt	21.6	24.0	25.3
davon an:			
höheren Schulen	8.9	5.7	6.7
mittleren Schulen	12.6	18.3	18.6
Frauenspezifische Ausbildung mit Berufsziel insgesamt	24.1	15.5	13.5
davon an:			
höheren Schulen	-	-	1.4
mittleren Schulen	6.5	8.1	5.9
Lehrausbildung	7.9	7.4	6.2
Nicht-frauenspezifische Ausbildung insgesamt	54.1	60.4	61.3
davon an:			
höheren Schulen	10.2	21.7	23.9
mittleren Schulen	11.3	15.4	13.4
Lehrausbildung	32.6	23.3	24.0
i n s g e s a m t (9)	100 %	100 %	100 %
	(33.957)	(51.965)	(67.114)

Quelle: Schulstatistiken (1963/64, 1973/74, 1982/83) und Lehrlingsstatistik der Bundeskammer der gewerblichen Wirtschaft (jeweils 31.12. 1961, 1971, 1981)

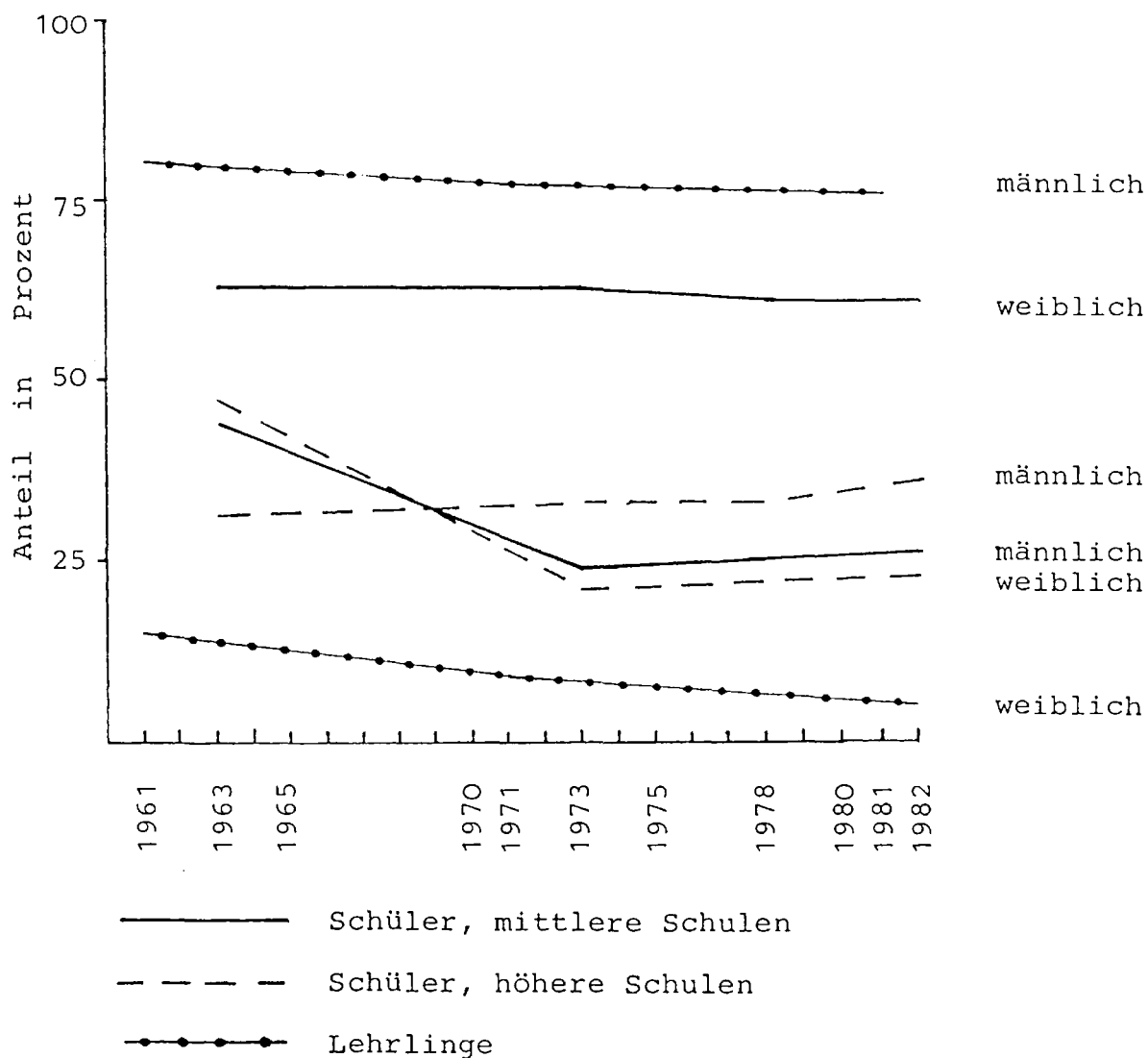
- (5) Das sind: Blumenbinder, Damen- und Herrenkleidermacher, Friseur, Fußpfleger, Schönheitspfleger, Strickwarenerzeuger, Wäschewarenerzeuger; die differenzierteren Lehrberufe aus den Jahren 1961 und 1971 wurden sinngemäß der neuen Klassifikation zugeordnet. Grundgesamtheit sind alle Lehrberufe, die in einem der 3 Jahre mehr als 200 Lehrlinge auf sich zogen, daher scheinen hier die typischen weiblichen Lehrberufe "Modistin" und "Glasmaler, Kerammaler" wegen zu niedriger Besetzung nicht auf. Doppellehren sind doppelt gezählt.
- (6) Das sind: Allgemeinbildende Höhere Schule, Aufbaugymnasium und Realgymnasium, Oberstufenrealgymnasium, Höhere Lehranstalt für Fremdenverkehrsberufe, Handelsakademien, Höhere forstwirtschaftliche Bundeslehranstalt, Höhere landwirtschaftliche Bundeslehranstalt, Höhere technische Lehranstalt
- (7) Das sind: Gewerbliche, technische, kunstgewerbliche Fachschulen, Fachschule für Fremdenverkehrsberufe, ein- und zweijährige Büro- und Verwaltungsschule, Handelsschulen, Schulen für Datenverarbeitung, Landwirtschaftliche Fachschule, Forstwirtschaftliche Fachschule
- (8) Darunter die größten: Einzel- und Großhandelskaufmann, Industriekaufmann, Kaufmännischer Lehrling (Bürokaufmann), Kellner, Koch
- (9) Diese Darstellungsweise geht von einer konstruierten Grundgesamtheit aller Mädchen aus, die nach der Pflichtschule überhaupt eine weitere Ausbildung beginnen. Altersmäßig sind diese Mädchen natürlich nicht ganz homogen, sondern streuen zwischen dem 15. und 17. Lebensjahr.

klassischen Hausfrau- und Mutterideal orientierten Ausbildungsstätte; eine zunehmend kleiner werdende Minderheit (1982: 13,5 %) wird für weibliche Berufsrollen ausgebildet.

Graphik 5

Langfristige Veränderungen in der Geschlechtersegregation nach Ausbildung:

Anteile von Ausbildungsanfängern (Schüler in der 1. bzw. 5. Schulstufe und Lehrlinge im 1. Lehrjahr) in Ausbildungseinrichtungen, in denen ihr Geschlecht mit mindestens 95 % dominiert



Quelle und Anmerkungen siehe Tabellen 10,11,12

2.4 DAS ARRANGEMENT DER GESCHLECHTERBEZIEHUNGEN IN DER SCHULE

Die Aufhebung des Primats der Geschlechtertrennung mit der 5. Schulorganisationsgesetznovelle 1975 in den österreichischen Schulen, die - wie bereits angeführt - ohne besondere politische Auseinandersetzungen erfolgte, ist auf eine Reihe von Veränderungen gesamtgesellschaftlicher Natur zurückzuführen. In einer auf das Prinzip der Chancengleichheit ausgerichteten Zeit der Bildungspolitik, die ein weitgehendes Aufholen der Mädchen im Vergleich zu den Buben innerhalb der jeweiligen Sozialschicht und einen beträchtlichen Abbau der regionalen Unterschiede zur Folge hatte, ist die Sonderbehandlung von Buben und Mädchen in eigenen Bildungsinstitutionen unmodern, überflüssig und unpassend geworden. Die zunehmende Integration der Lebenswelt von Männern und Frauen in einer industriellen Leistungsgesellschaft, die durch die Normen und Werte der sogenannten neuen Mittelklasse (also jener gesellschaftlichen Gruppen, die als Angestellte oder Beamte in der staatlichen Bürokratie, in der Planung und Administration der industriellen Arbeit sowie in Bankwesen und Handel beschäftigt werden) bestimmt ist, hat die getrennte Erziehung für Buben und Mädchen obsolet gemacht. Von Mädchen und Buben wird heute erwartet, daß sie sich auf dem Weg über die schulische Ausbildung auf einen Beruf vorbereiten. Im Konkurrenzkampf um die gehobenen Ausbildungsmöglichkeiten sind die Mädchen, auch wenn dies noch nicht von allen Seiten wahrgenommen wird, durchaus erfolgreich (vgl. Abschnitt 2.3). Dazukommen dürfte noch, daß die Ängste vor sexuellen Beziehungen zwischen den Geschlechtern, die von kirchlicher Seite, aber auch von aufgeklärten Pädagogen zur Zeit der Einrichtung des Bildungssystems vorhanden waren, weitgehend weggefallen sind, was einerseits auf die allgemeine sexuelle Libera-

- 73 -

lisierung and andererseits auf Durchregulierung der Kontrolle über die Lebensbedingungen von Kindern und Jugendlichen zurückzuführen ist. In einer Schule des Leistungsdrucks und der Konkurrenz um einen guten Schulerfolg gibt es wenig Platz für "Kurzweil" und gefährliche Spiele zwischen Buben und Mädchen, die sich außerhalb der Kontrolle von Erwachsenen ereignen könnten. Schließlich dürfte auch die Erfahrung vieler Lehrpersonen, daß in getrennten Klassen und Schulen eher Disziplinarprobleme zu erwarten sind als in gemischten Klassen, zu einer Änderung der Einstellungen gegenüber dem bis zum Jahre 1975 rechtlich verankerten Prinzip der Geschlechtertrennung geführt haben.

In den siebziger Jahren hat sich also ein zweifacher Wandel vollzogen. Einerseits die Einführung der Koedukation in jenen Bereichen des Bildungssystems, in denen die Buben und Mädchen bis dahin getrennte Schulzweige oder Klassen besucht haben, andererseits der Übergang von der Trennung innerhalb der Klasse zu einer inhaltlich nicht genau spezifizierten, aber pädagogisch akzeptierten und geplanten Koedukation. Die alten Formen der Trennung und die damit verbundenen Rituale und Handlungsmuster existieren zwar nach wie vor, aber sie haben weitgehend an Bedeutung verloren.

Der Wandel hinsichtlich der geschlechtsspezifischen Behandlung der Schüler(innen) hat die Schulerfahrungen der Kinder und Jugendlichen in entscheidender Weise beeinflußt. Die in den sechziger Jahren geborenen Buben und Mädchen haben häufig eine große Vielfalt hinsichtlich der schulischen Organisation der Geschlechterbeziehungen erlebt und in der Regel sowohl das Muster des getrennten wie auch des koedukativen Unterrichts kennengelernt, und zwar in ganz verschiedenen Abfolgen. Die in den siebziger Jahren geborenen Kinder haben zwar schon in viel größerem

Ausmaß als die vorangehenden Generationen eine durchgehende koedukative Schulerfahrung (obwohl es hier noch beträchtliche regionale Unterschiede gibt, z.B. sind in Tirol und Vorarlberg auch im Pflichtschulbereich immer noch getrennte Schulen vorhanden), die Auslegung des Prinzips der Koedukation ist aber so unterschiedlich, daß es auch für diese Generation beträchtliche Brüche von Erfahrungen gibt, die mit der unterschiedlichen Auslegung des koedukativen Prinzips durch die pädagogische Konzeption der Schulen bzw. der Lehrpersonen zusammenhängen. Für die Herausarbeitung der Unterschiede in den Schulerfahrungen hinsichtlich der getrennten Erziehung bzw. der verschiedenen koedukativen Muster wurde die Methode der Rekonstruktion der eigenen Schulbiographie in Erzählrunden von Schülern oder Studenten verwendet. Weil die Geschichte der eigenen Erfahrungen im Laufe des Schulbesuchs selten reflektiert und dargestellt wird, war es auch für die Mitglieder all dieser Erzählrunden interessant, die Unterschiede zwischen der eigenen Schulgeschichte und der der anderen Gesprächsteilnehmer kennenzulernen. Die Kompetenz hinsichtlich der Wahrnehmung und Verbalisierung der eigenen Schulerfahrungen ist sehr verschieden ausgeprägt, wobei im allgemeinen die Mädchen mehr und konkreteres zu erzählen haben als die Buben. Die in den folgenden Abschnitten ausgewählten Zitate zeichnen sich durch eine differenzierte Wahrnehmung und eine anschauliche Situationsbeschreibung aus, sie stehen jedoch jeweils paradigmatisch für eine Fülle von Aussagen, die in eine ähnliche Richtung gehen.

- 75 -

Traditionelle Formen der geschlechtsspezifischen Organisation von Schulerfahrungen

In der "Politischen Verfassung der deutschen Volksschulen" aus dem Jahre 1805 hieß es: "Wo Einrichtung eigener Mädchenschulen untunlich ist, sollen die Mädchen auf eigenen Bänken abgesondert sitzen" (zit. nach Ficker 1873, S. 27). Bis in die sechziger Jahre dieses Jahrhunderts ist dieses Muster des gemeinsamen Unterrichts mit abgesonderten Plätzen für Buben und Mädchen die verbreitetste Form des Umgangs mit der Geschlechterproblematik im Bildungswesen geblieben, weil sich die geschlechtsspezifische Trennung der Klassen bzw. der Schulen trotz erheblicher politischer Anstrengungen auf der Ebene der Pflichtschulen nur partiell durchsetzen ließ. Die rigidere Form dieser klasseninternen Trennung ist die Aufteilung der Klassenzimmer in zwei Hälften: auf der einen Seite Mädchen, auf der anderen die Buben. Die weniger rigide Form, die auch heute noch in vielen Schulen praktiziert wird, ist die Aufteilung nach Bänken, sodaß jeweils zwei Buben oder zwei Mädchen in einer Bank zusammensitzen. Diese Trennung in der Schulklasse ist Ausdruck eines kulturellen Musters, das vor allem in den ländlichen Regionen Österreichs alle Lebensbereiche bestimmte und das Verhalten, die Tätigkeiten und die Einstellungen der heranwachsenden Generation prägte. Dazu ein Bericht über die Schulverhältnisse in einer Landgemeinde in Tirol, der sich auf die Phase des Schulbesuchs von 1968 - 1976 bezieht:

"In der Volksschule gab es Sitzreihen wie in der Kirche - auf der einen Seite die Mädchen, auf der anderen die Buben. Auch in den Tätigkeiten gab es eine Trennung der Geschlechter: Mädchen machten Handarbeit und spielten Völkerball, die Buben bastelten und spielten Fußball. Die Mädchen waren bei der katholischen Jungschar, die Buben bei den Pfadfindern und den Ministranten. Mit Jungen kam ich in der Nachbarschaft und beim Schifahren zusammen.

Die Volksschulzeit war sehr religiös geprägt. Eine geistliche Schwester als Lehrerin, täglicher Kirchgang, für den es in der Schule eine Belohnung gegeben hat. In der Hauptschule gab es im A-Zug getrennte Klassen für Mädchen und Buben, der B-Zug war gemischt. Die Mädchenklassen erschienen immer etwas angepaßter als die Bubenklassen, jedoch waren die beiden A-Klassen eher zu Konzessionen bereit, als die gemischten B-Klassler, die sogar Streiks gegen die Lehrer zu Wege brachten. Wir redeten öfters darüber, daß es solche Streiks in einer Mädchenklasse nicht geben könne, weil wir uns gegenseitig verraten würden. Wir konnten uns gegenseitig nicht trauen. Wenn man etwas plante, mußte man dauernd auf der Hut sein, daß eine, die sich gerade "Lieb-Kind" machen wollte, alles verraten würde" (Studentin aus Innsbruck, 22 J.)

Wenn die Kinder in die Schule kamen, war der Platz, den die Buben und Mädchen einzunehmen hatten, ebenso vorherbestimmt wie die Rolle, die sie zu spielen hatten. Die Normierung der Sexualität und das rollenspezifische Verhalten der Kinder wurde durch die religiöse Erziehung untermauert. Da sich aber die kulturellen Normen nicht von selbst mitteilen, sondern durch die Interventionen und Sanktionen der Erwachsenen, wurden die Anforderungen an Buben und Mädchen hinsichtlich ihres "richtigen" geschlechtsspezifischen Verhaltens in Form von Ermahnungen und Zurechtweisungen durch die Lehrpersonen ebenso zum Ausdruck gebracht wie durch die Personen in der familiären Umgebung. Dieser Aspekt kommt im folgenden Bericht, der sich auf eine Schule in Niederösterreich bezieht, zum Ausdruck:

"In der Volksschule erschien es mir schon selbstverständlich, daß wir Mädchen in den Pausen nicht im Schulhof tobten, sondern auf den Bänken saßen, unsere Jause aßen und den herumtobenden Buben zusahen. Durch den Schulhof fließt ein kleiner Bach, und ich kann mich nicht erinnern, daß einmal ein Mädchen darin herumgestapft wäre. Diese Streiche machten fast immer nur die Buben. Wir Mädchen wurden, wenn wir bei einem Streich erwischt wurden, zusätzlich zur üblichen Strafarbeit auch moralisch zurechtgewiesen. Als ich mit einigen Buben einmal die Turnstunde geschwänzt hatte, um den Zirkus anzusehen, der sich nur sehr selten in unser Dorf verirrte, sagte eine Lehrerin zu mir: 'Ich bin sehr enttäuscht über dich.

Besonders von dir hätte ich mir so etwas nicht erwartet.' Das war für mich eine meiner ärgsten Strafen." (Studentin aus Innsbruck, 30 J.)

Dem streng kontrollierten Schulbereich stand allerdings in vielen Fällen (wenn die Kinder nicht zu Hause in Arbeitsprozessen im Haushalt oder am eigenen Hof eingespannt waren) ein relativ unkontrollierter Freizeitbereich mit variablen Spielmöglichkeiten und sozialen Beziehungen gegenüber, der den Kindern eine gewisse Entlastung und eine Zone autonomer Erfahrungen bot. Eine Studentin berichtet, sie hätte während ihrer Volksschulzeit sowohl in der Schule wie in der Nachbarschaft vielfältige freundschaftliche Beziehungen zu Buben und zu Mädchen gehabt. Sie hätte sich zwar oft zur Wehr setzen müssen, wenn die Buben frech waren oder den Mädchen Streiche spielten, aber sie wäre dabei ganz erfolgreich gewesen und von den anderen Mädchen häufig als Beschützerin angerufen worden. In der Hauptschule wurde sie dann plötzlich mit einer rigiden Geschlechtertrennung konfrontiert:

"Wir waren eine reine Mädchenklasse und haben auch mit den Buben nicht sprechen dürfen in der Pause. In der Mitte der Schule war ein Gang zum Turnsaal, da waren links die Burschen und rechts die Mädchen. Die Burschen sind immer 5 Minuten früher zur Pause herausgekommen, damit wir uns ja nie treffen. Dadurch wurde auch das Verhältnis zu meinen Nachbarbuben schlecht. Zuerst haben wir uns immer gut verstanden und nach der Trennung haben sie uns kaum mehr angeredet und das ist mir schon schwer gefallen." (Studentin aus Klagenfurt, 21. J.)

Durch die verschiedenen Formen der Trennung von Buben und Mädchen im Bildungssystem werden zwar die Erfahrungsmöglichkeiten im Umgang mit dem anderen Geschlecht reduziert, die Aufmerksamkeit für die andere Hälfte der Welt und das erotische Interesse können aber dadurch in der Regel nicht destruiert werden, sie werden nur ihrer konkreten Erfahrungsbasis beraubt. Verbote haben häufig eine

den Intentionen entgegengesetzte Wirkung, sie rufen Widerstand hervor und führen zu Auseinandersetzungen um die Randbereiche des kontrollierten Terrains. Dies wird in einem Bericht einer Berufsschülerin über die Erfahrungen in einer getrennten Hauptschule in Niederösterreich ausgedrückt:

"Wenn wir ein weißes Leiberl an hatten und nichts darunter, hat es immer geheißen: 'Da ist keine Bubenschau'. Vor der Schule, da steht man immer am Tor, na wehe, man ist da neben einem Buben gestanden, mehr hat's nicht gebraucht. Das war arg, ich möchte nicht mehr in die Schule gehen." (Wiener Berufsschülerin, 17.J.)

Die Folge einer erzwungenen Trennung ist häufig, daß die Interessen für Beziehungen zum anderen Geschlecht abstrakt werden und ins Phantastische abgleiten. Die Möglichkeiten einer ungezwungenen Kommunikation werden dadurch oft langfristig destruiert. Solche Pathologien sind z.B. bei Mädchenklassen zu beobachten, die bei einem Ausflug mit Buben zusammenkommen: es wird hysterisch gekichert. Mädchen, die eine reine Mädchenschule besucht haben, berichten z.B., daß sie sich einen Sport daraus gemacht haben, in der Pause nach den Buben im Hof Ausschau zu halten. Auch in Internaten, um zur Extremform der Absonderung der Heranwachsenden vom anderen Geschlecht zu kommen, läßt sich die erotische Phantasie nicht ganz unterdrücken. Wenn allerdings die Jugendlichen überhaupt keine Erfahrungsmöglichkeiten im Umgang mit den Angehörigen des anderen Geschlechts erhalten, wird ihre Phantasie durch Ängste, verbotene Wünsche und unrealistische Projektionen besetzt.

Auf einen weiteren Aspekt der erzwungenen Isolation soll noch hingewiesen werden: die Entstehung von Aggression und sadistischem Verhalten innerhalb einer gleichgeschlechtlichen Gruppe. Durch das Zusammenleben im gleichgeschlechtlichen Rahmen und die Beschränkung der Bezie-

hungsmöglichkeiten zum anderen Geschlecht wird der Eindruck von Gleichartigkeit innerhalb der eigenen Gruppe verstärkt und die Verschiedenheit ins andere Geschlecht projiziert. Zwischenmenschliche Aufmerksamkeit kann aber nur entstehen, wenn eine gewisse Andersartigkeit des anderen das Interesse herausfordert und die Kontaktaufnahme eine freiwillige Angelegenheit darstellt. Diese Bedingungen sind in einer Gruppe von Kindern und Jugendlichen, wie sie z.B. durch eine Internatsklasse entsteht, nicht gegeben. Weil aber die Gruppenmitglieder durch das erzwungene Zusammenleben in vorgegebenen und streng definierten Raum- und Zeitstrukturen in hohem Maße aufeinander bezogen sind, konzentriert sich die Aufmerksamkeit auf die Querelen um die Aufrechterhaltung oder Veränderung der Machtstrukturen in der Gruppe. Die in der Gruppenshierarchie an unterster Stelle platzierten Mitglieder werden häufig zu Aggressionsobjekten, an denen sich die kollektive Unzufriedenheit und die nicht erkannte Wut über die erlebten Einschränkungen und Zwänge entlädt. Dieses Phänomen, das in der Literatur schon des öfteren beschrieben wurde (Robert Musil, Thomas Bernhard), wurde von einer Berufsschülerin folgendermaßen dargestellt:

"Die Mittelschule, das war eine reine Mädchenschule. Da ist jeder auf jeden losgegangen, da war überhaupt keine Gemeinschaft. Irgendwie war ein Haß drinnen. Wir haben z.B. eine Drüsenkranke gehabt, die war sehr arm dran, die wurde geschlagen und alles Mögliche wurde ihr angetan. Oder wenn eine etwas Unübliches anhatte, haben sie gesagt: 'Schau einmal die an, wie die angezogen ist.'" (Wiener Berufsschülerin, 16 J.)

Daß solche Erlebnisse von den vielen Personen, die eine eingeschlechtliche Schule oder ein Internat besucht haben, selten berichtet werden, liegt nicht daran, daß derartige Aggressionen nur selten entstehen, sondern daran, daß die Erwachsenen, vor allem wenn sie durch den erfolgreichen Abschluß einer solchen Schule eine gehobene ge-

sellschaftliche Position erlangen konnten, dazu neigen, sich mit den Mustern ihrer Erziehung zu identifizieren, ihre Erfahrungen zu filtern und nur einige glorifizierte Erinnerungen in ihren Schulanekdoten aufzubewahren.

Ebenso selten findet man das Eingeständnis, daß die Einschränkung der Beziehungsmöglichkeiten zum anderen Geschlecht durch jahrelange Trennungen in der Schule nachhaltige Folgen für die Persönlichkeitsentwicklung und für die späteren Beziehungen haben kann. Eine Ausnahme von dieser Regel bildet der Bericht einer Klagenfurter Studentin über ihre Bildungsgeschichte:

"Wir waren solche Affen in der Beziehung zu den Buben. Wir haben gedacht, wir sind weiß Gott was. Das hab ich dann später beobachtet, daß die Mädchen, die gemischte Klassen besucht haben, ein ganz anderes Verhältnis zu den Buben hatten." (Studentin aus Klagenfurt, 21 J.)

Von der gemischten zur koedukativen Klasse

Eine erste Auflockerung der starren Trennung innerhalb der gemischten Klasse besteht in dem paarweisen Sitzen in Schulbänken, je zwei Buben oder zwei Mädchen. Bei der Anwendung dieser Sitzordnung bleiben häufig einzelne Buben oder Mädchen übrig. In solchen Fällen kann es vorkommen, daß sich ein Mädchen neben einen Buben oder ein Bub neben ein Mädchen setzen "muß". Über eine solche Situation wird im folgenden Gesprächsabschnitt berichtet:

"Ich bin im 10. Bezirk vier Jahre in die Volksschule gegangen. Es war eine gemischte Klasse. Da waren wir auch manchmal sehr kindisch. Wenn da ein Mädchen neben einem Buben sitzen mußte, hat sie getan, als wäre das etwas Furchtbares für sie." (Wiener Berufsschülerin, 17.J.)

Das paarweise Sitzen von Buben und Mädchen kann sich auch leicht "von selbst" einstellen. Aufgrund der in der Familie und im Kindergarten erworbenen Beziehungserfahrungen

gen wissen die Kinder schon, was sie wollen. Außerdem fürchten sie, daß sie von den Klassenkameraden gehänselt werden, wenn sie zugeben, daß sie lieber mit einem Angehörigen des anderen Geschlechts zusammensitzen wollen. Ob es dann allerdings bei einer solchen von den Schüler(inne)n selbst arrangierten Trennung nach Paaren bleibt, oder ob sich solche gleichgeschlechtlichen Paarbildungen im Laufe der Schulzeit auflösen, hängt weitgehend von den Einstellungen und Interventionen der betreffenden Lehrpersonen ab. Viele Lehrpersonen betrachten eine Sitzordnung mit gleichgeschlechtlichen Paaren selbst als die akzeptable Form des Zusammenlebens in einer Schulklasse. In solchen Fällen wird es bei der paarweisen gleichgeschlechtlichen Anordnung der Schüler(innen) bleiben.

Es gibt allerdings auch Lehrpersonen, die eine bewußte Koedukationspolitik betreiben und die Mädchen gezielt neben die Buben setzen. Während sich die Schüler(innen) in der Sekundarschule ein solches Eingreifen von oben häufig nicht mehr gefallen lassen, bleibt den Volksschulkindern in der Regel nichts anderes über, als die von der Lehrperson vorgeschlagene Sitzordnung zu akzeptieren. Ein solches Eingreifen kann von den Kindern als ein Gewaltakt wahrgenommen werden, der die Spannungen zwischen den Buben und Mädchen nur noch erhöht, oder aber - wenigstens im nachhinein - als eine Hilfe zur Überwindung anfänglicher Barrieren. Im folgenden sind vier Beispiele einer solchen gezielten Koedukationspolitik von oben wiedergegeben:

Beispiel 1: "In der Volksschule haben wir eine Sitzordnung gehabt, da hat uns die Lehrerin immer neben den Burschen gesetzt, den wir nicht ausstehen konnten. Sie hat uns dann fünf Monate neben ihm sitzen lassen. Da sind wir immer ganz zerkratzt und mit blauen Flecken nach Hause gekommen. Da haben wir unter der Stunde nur geboxt, und wir haben uns nicht ausstehen können. Die Lehrerin hat das mit Absicht gemacht, jedesmal." (Wiener Berufsschülerin, 16 J.)

Beispiel 2: "In der Volksschule, da hat uns die Lehrerin immer Buben-Mädel gesetzt, die wollte uns zusammenbringen. Damit wir nicht so viel tratschen, weil wir mit den Buben nicht so viel geredet haben. Wenn man neben einem Mädchen gesessen ist, dann hat man immer gequatscht. Das wollten wir nicht gerne." (Wiener Gymnasialschülerin, 13 J.)

Beispiel 3: "Wenn die Buben schlimm waren, sind sie halt neben den braven Mädchen gesessen, damit diese sie ein bißchen dämpfen. Die Strafe hat meistens 2, 3 Monate gedauert. Das war unangenehm für beide." (Wiener Berufsschülerin, 17 J.)

Beispiel 4: "In der Volksschule, da gibt's am Anfang gewisse Hemmungen. Die Buben hassen die Mädchen und die Mädchen hassen die Buben. Unsere Lehrerin hat uns Bub-Mädchen-Bub-Mädchen gesetzt, weil sie gemerkt hat, daß wir zwei Gruppen waren. Und am Schluß der ersten Klasse, da war das dann überhaupt nicht mehr so, da hat es eine Gemeinschaft gegeben. Wir haben das momentan als Strafe empfunden, aber die Lehrerin hat es den Eltern am Sprechtag erklärt. Das haben wir damals nicht mitgekriegt." (Wiener Berufsschülerin 16 J.)

Wie man sieht, kann die Koedukationspolitik auch mit disziplinären Interessen verbunden werden und als Folge davon Widerstand bei den Schülern hervorrufen. Es geht allerdings auch ohne den Zwang einer vorgegebenen Sitzordnung:

"Einmal bin ich neben einen Buben gesessen und vor mir waren zwei Mädchen, einmal wieder neben einem Mädchen. Wir haben da öfters getauscht, die von hinten wollten nach vorne und die vorderen wollten nach hinten." (Wiener Gymnasialschülerin, 13. J)

Eine erkämpfte Liberalität ist allerdings immer wertvoller als eine gewährte. Solch eine Erfahrung der Auseinandersetzung mit der Lehrerin um die Sitzordnung in der ersten Klasse wird von einer 13jährigen Gymnasialschülerin berichtet. Auch wenn man annimmt, daß die Lehrerin diese ganze Geschichte anders wahrgenommen haben mag als die Erstklassler, so ist sie als Erinnerung und erzählte Erfahrung interessant:

"Am Anfang konnten wir uns aussuchen, wer neben wem sitzt. Mit der Zeit hat die Lehrerin angefangen zu versetzen, damit es ruhig wird. Diese ewige Tischordnung hat uns einfach nicht mehr gefallen. Es hat uns gereicht, und wir haben uns aufgeregt. Die Lehrerin hat das akzeptiert und hat gesagt, daß wir die Tische so stellen können, wie wir wollen, und daß wir uns so setzen können, wie wir wollen." (Wiener Gymnasialschülerin, 13 J.)

Eine besonders kreative Lösung erzählte uns eine Wiener Gymnasialschülerin aus der 7. Klasse. Ihre Volksschullehrerin hat alle paar Monate die Sitzordnung aufgelöst und die Tische in der Klasse anders aufgestellt. Die Kinder konnten sich dann ihren Sitzplatz selbst wieder aussuchen. Auf diese Weise haben sie vielfältige gleich- und zwischengeschlechtliche Kontakte geknüpft.

Die Bedeutung außerschulischer Aktivitäten für die Beziehung zwischen Mädchen und Buben

Unabhängig davon, welche Sitzordnung in einer Schulklasse praktiziert wird, sind die Möglichkeiten für gegenseitiges Kennenlernen und für zwischenmenschliche Kontakte in der Schule sehr beschränkt. Sowohl die Lehrer(innen) wie auch die Schüler(innen) sind auf ihre Rollen und Aufgaben festgelegt: Lehrer(innen) reden, lesen vor und Schüler(innen) hören zu, schreiben und dürfen von Zeit zu Zeit etwas sagen. In der Pause darf man ausspannen, aufs Klo gehen, eine Jause essen und sich abreagieren. Die Beziehungen zwischen Lehrer(innen) und Schüler(innen) sind in dieser Phase besonders stark auf das Problem der Kontrolle von Aggression und Herumtoben ausgerichtet. Wenn die Beziehungen durch räumliche, zeitliche und rollenspezifische Vorgaben auf eine geringe Bandbreite von Interaktion eingeschränkt sind, bleiben sie eindimensional und oberflächlich, fahren sich auch leicht auf ein einmal entstandenes Muster fest. Derartige Festgefahren-

heiten lösen sich häufig bei außerschulischen Unternehmungen wie Schikursen, Exkursionen, Wandertagen oder Landschulwochen, in denen Schüler(innen) und Lehrer(innen) sich in vielfältigeren Bezügen kennenlernen können, zumindest ein Stück weit auf. Übereinstimmend - ohne Ausnahme - wurden diese außerschulischen Ereignisse von den Schüler(inne)n sehr positiv erinnert. Zunächst ein Beispiel aus einem Wiener Gymnasium:

"Die ersten zwei Jahre im Gymnasium, das war für mich ein Horror. Die Buben und Mädchen waren so kraß getrennt, da hat man mit keinem Buben reden können. Und dann haben sie immer gleich in der Klasse herumgespottet. Wenn man mit einem Buben geredet hat, das war ja etwas ganz Großes. Da haben sich gleich welche aufregt und haben gesagt: 'Die gehen miteinander.' Seit dem Schikurs heuer im Winter löste sich das so langsam auf." (Wiener Gymnasialschülerin, 13 J.)

Hinzuzufügen ist noch, daß der Lehrkörper der Schule, von der hier berichtet wird, dem Koedukationskonzept sehr positiv gegenübersteht und es offensichtlich trotzdem nicht verhindern konnte, daß zumindest in den ersten Schuljahren Gräben zwischen den Buben und Mädchen entstanden sind. Eine ähnliche Situation wurde aus einer Wiener Gesamtschule berichtet. Eine Besucherin dieser Schule erzählt, es hätte in ihrer Klasse große Spannungen zwischen Buben und Mädchen gegeben, weil sich etliche Mädchen aus einer katholischen Privatschule, die in der Gesamtschule aufgenommen wurden, abgesondert und die Mädchen, die sich mit Buben unterhielten, als "Buamamenscha" verspottet hätten:

"Und dann sind wir das erste Mal auf Schikurs gefahren in der zweiten Klasse und dann haben sich die Spannungen gelockert. Da haben sich auch die von der Mädchenschule unter Volk gemischt. Nach dem Schikurs war es dann viel lockerer. Da sind auch die Buben nicht mehr auf der einen Seite gesessen und die Mädchen auf der anderen." (Wiener Berufsschülerin, 16 J.)

Nicht immer läßt sich die spontan entstehende Segregation, die nach der Eingliederung in eine neue Klassengemeinschaft am Beginn der Hauptschul- oder Gymnasialzeit in den meisten Fällen auftritt, so leicht auflockern. Häufig bleiben die Trennlinien während der gesamten vier Jahre der Hauptschule oder der Unterstufe der allgemeinbildenden höheren Schule bestehen, aufgelockert lediglich durch privat organisierte Parties oder einzelne Freundschaften. Schulschikurse und andere außerschulische Veranstaltungen werden in solchen Fällen zwar als Abwechslung und Ausnahme vom üblichen Beziehungsmuster erlebt, sie können aber die festgefahrene Beziehungsstruktur innerhalb der Schulklasse nicht mehr verändern. Manchmal ergibt sich solch eine Wende zum Besseren erst am Ende dieser Schulperiode:

"In der Hauptschule war ich eher ein Einzelgänger, und ich war auch nur mit Mädchen zusammen. Die Buben waren mir alle, auf deutsch gesagt, zu blöd und zu kindisch. Die haben untereinander gerauft, sie haben uns mit nassen Schwämmen beschossen oder einzelne Mädchen in den Mistkübel gesetzt. Das ist in der vierten Hauptschulklasse dann ein bisserl besser geworden. Zum Abschluß sind wir dann eine Woche weggefahren. Es gab eine Schullandwoche. Und da haben wir uns dann so gut verstanden. Da haben wir dann noch im Sommer ein Klassenfest gehabt und da sind wir so richtige Kumpel geworden, aber in der Schulzeit selbst da war das nicht so." (Wiener Berufsschülerin, 17 J.)

Es sind die Andersartigkeit der Sozialkontakte, die Möglichkeiten des Kennenlernens außerhalb der üblichen Rolle, die gemeinsamen Tätigkeiten und die relativ unbeschränkte Kommunikationszeit, die andere als die schulischen Erfahrungen im zwischenmenschlichen Kontakt möglich machen. In einer Erzählung einer Berufsschülerin werden diese Unterschiede zwischen der sozialen Situation in der Schule und beim Schikurs in sehr plastischer Weise dargestellt.

"Untertags fest schifahren und dann am Abend, da haben wir im Gemeinschaftsraum Spiele gemacht. Ich finde, da

lernt man sich schon ein bisserl besser kennen als vormittags in der Schule. Wenn man von der Schule weg ist, kann man sich auch ganz anders miteinander befassen. In der letzten Hauptschulklasse sind wir dann am Abend in die Diskothek gegangen, da hat halt einer den anderen zum Tanzen geholt, das war schon leiwand." (Wiener Berufsschülerin, 17 J.)

Andere Erfahrungen miteinander zu machen als die in dem räumlich, zeitlich und inhaltlich festgelegten Rahmen der Schule möglichen, ist wohl die Voraussetzung zur Entstehung eines koedukativen Klimas, das mehr ist als die Gewöhnung an ein Nebeneinander von Buben und Mädchen. Solche Erfahrungen sind teilweise auch in der Schule möglich, wenn durch Projektunterricht, Schulfeste und Sportveranstaltungen die Gelegenheit geschaffen wird, die üblichen Formen der Interaktion zu verlassen und vielfältige Beziehungserfahrungen zu machen. Eine andere Möglichkeit, die Struktur der Beziehungen innerhalb der Klasse zu verändern, ist die der gemeinsamen Reflexion sozialer Prozesse. Über solch eine reflexive Bearbeitung der in den Beziehungen einer Schulklasse aufgetretenen Probleme berichtet eine Schülerin, die vor ihrer Lehre eine Wiener Gesamtschule besucht hat:

"Ich mußte Klassensprecherin werden. Ich wollte es aber nicht annehmen, weil es geheißen hat, daß der Klassenvorstand meine Lieblingslehrerin ist. Dann habe ich gesagt: 'Ich will nicht mehr Klassensprecherin werden, weil ich mich mit der Klasse überhaupt nicht vertrage.' Dann haben wir uns in der Klasse zusammengesetzt, und von dem Tag an haben wir uns eigentlich immer gut verstanden. Wir Mädels und Buben haben uns immer zusammengesetzt in der Pause, wenn wir Probleme gehabt haben, das war eine irrsinnig gute Klassengemeinschaft. Zwischen den Buben und den Mädels hat es keine Streitereien gegeben, weil wir alles diskutiert haben in der Pause. Viele haben uns beneidet, weil es bei uns kein Vertratschen gegeben hat." (Wiener Berufsschülerin, 17 J.)

2.5 FINDET MAN (FRAU) EINEN JOB? GESCHLECHTSSPEZIFISCHE FRIKTIONEN BEIM ÜBERGANG AUF DEN ARBEITSMARKT

Das letzte Jahrzehnt ist durch eine quantitative wie qualitative Veränderung der Erwerbsbeteiligung der österreichischen Bevölkerung gekennzeichnet, deren Grundzüge Biffl (1979) ausführlich analysierte. Das Wichtigste vorwegnehmend: die Erwerbstätigkeit der Frau "entwickelt sich zunehmend von einer zweckgebundenen Übergangstätigkeit (mit der Zielsetzung eines gelegentlichen Zusatzverdienstes) zu einer - jener der Männer vergleichbaren - berufsorientierten Dauertätigkeit." (Biffl 1979, S. 513). Gleichzeitig verändert sich das Erwerbsverhalten der Männer: sie scheiden nicht nur zunehmend früher aus dem Erwerbsleben aus, sondern auch die männlichen Erwerbsquoten im Haupterwerbsalter beginnen leicht zu sinken. Damit folgt Österreich - etwas verspätet - einem internationalen Trend, wonach die männliche Erwerbsbeteiligung eine sinkende, die weibliche eine steigende Tendenz aufweist, was längerfristig auf eine Angleichung hinauslaufen könnte. In Österreich hat es allerdings den Anschein, daß der Rückgang der männlichen Erwerbsbeteiligung mit den steigenden Beschäftigungsschwierigkeiten in den achtziger Jahren nicht fortgesetzt wurde.

In den fünfziger und sechziger Jahren charakterisierte die Dreiphasentheorie von Myrdal und Klein (1956) das Erwerbsverhalten der Frau im Laufe ihres Lebens relativ gut. Demnach hatte die Frau etwa bis zum 25. Lebensjahr die höchste Erwerbsquote (erste Phase); sie zog sich dann aus dem Erwerbsleben zurück, um sich Familie und Kindern zu widmen (zweite Phase); etwa ab dem 40. Lebensjahr trat

Tabelle 15

Höchste abgeschlossene Schulbildung nach Geschlecht im Zeitvergleich

	Berufstätige (1)						Wohnbevölkerung (2)			
	männlich			weiblich			männlich		weiblich	
	1973	1978	1983	1973	1978	1983	1978	1983	1978	1983
Pflichtschule	35,6	29,7	24,6	55,3	46,8	43,0	31,9	31,5	57,7	56,6
Lehrausbildung	41,9	47,0	50,7	17,0	23,9	26,7	46,0	47,1	21,4	21,7
Mittlere Schule	10,6	8,7	7,6	17,6	17,2	16,1	8,4	7,1	12,7	12,2
Allgemeinbildende höhere Schulen	5,2	5,0	5,0	5,9	5,9	6,2	4,8	4,6	4,3	4,5
Berufsbildende höhere Schulen	3,0	4,7	5,4	2,4	2,4	5,0	4,4	4,8	2,5	3,2
Hochschule, hochschul- verwandte Lehranst.	4,3	5,0	5,3	1,7	1,7	3,3	4,6	4,9	1,5	1,9

Quellen: MZ 73/4, 78/3, 83/2, eigene Sonderauswertungen

(1) nur solche mit bereits abgeschlossener Ausbildung und bekannter beruflicher Stellung (also ohne Lehrlinge und ohne Unbekannt)

(2) über 15jährige Wohnbevölkerung, ohne Schüler, Studenten, ohne Unbekannt

sie wieder in den Arbeitsmarkt ein (dritte Phase). Dementsprechend stieg in den fünfziger und sechziger Jahren vor allem die Erwerbsbeteiligung älterer Frauen (ab 40 Jahre). Die siebziger Jahre hingegen sind dadurch charakterisiert, daß Frauen im Fall einer Heirat oder Geburt eines Kindes ihre Arbeit in viel geringerem Maße aufgeben (Biffel 1979, S. 514).

Dieses veränderte Verhältnis der Berufstätigkeit zum weiblichen Familien- und Lebenszyklus wird sich auch, wie wir weiter unten noch zeigen, auf die berufliche Stellung der Frauen auswirken: gerade Frauen, die nach einer längeren Unterbrechung wieder in eine berufliche Tätigkeit eintreten, hatten bisher besonders häufig mit einer dequalifizierten beruflichen Stellung zu rechnen, d.h. mit einer Beschäftigung, die unter dem normalen beruflichen Niveau ihrer erlernten Qualifikation lag. Die Abnahme dieses Musters zugunsten einer kontinuierlicheren Beschäftigung dürfte daher zu einer besseren Stellung der Frauen in der beruflichen Hierarchie beitragen.

Einer der strukturellen Gründe für eine veränderte Haltung der Frauen zum Beruf liegt auch in der Verbesserung ihrer Qualifikationsstruktur. Wie man an Tabelle 15 erkennen kann, hat sich die Bildungsstruktur der berufstätigen Frau in den letzten zehn Jahren stärker verbessert als die der Männer. Zwar verfügt auch noch 1983 etwa die Hälfte aller berufstätigen Frauen über keinerlei Ausbildung nach der Pflichtschule (nur ein Viertel der berufstätigen Männer hat ein so niedriges Qualifikationsniveau), doch handelt es sich dabei vor allem um Frauen im Alter von 40 Jahren und mehr (d.h. jene, die häufig in der genannten "dritten Phase" wieder in den Beruf eingetreten sind), während bei den unter 40jährigen der Anteil der Unqualifizierten nur mehr ein gutes Drittel ausmacht. Der Anteil der Frauen mit schulischer Qualifikation nach

Tabelle 16

**Die Erwerbsbeteiligung von Frauen und Männern nach Bildungsniveau
nach ausgewählten Altersgruppen (1)**

	... % stehen in einem Beschäftigungsverhältnis							
	25 - 29 Jahre		30 - 39 Jahre		40 - 49 Jahre		50 - 59 Jahre	
	männl.	weibl.	männl.	weibl.	männl.	weibl.	männl.	weibl.
Pflichtschulen	89,2	49,7	94,4	49,2	94,8	54,8	79,9	35,4
Lehrausbildung	96,2	57,1	96,0	56,0	96,5	58,5	81,9	35,4
mittlere Schulen	98,7	56,1	99,0	65,0	98,4	65,3	86,0	41,6
allgemeinbildende höhere Schulen	95,5	76,7	98,0	66,8	95,8	58,5	91,5	47,6
berufsbildende höhere Schulen	96,8	69,9	97,4	82,3	99,8	67,4	92,4	48,5
Hochschulen und hoch- schulverw. Lehranst.	99,2	88,5	98,0	66,7	99,8	67,2	97,4	73,4
insgesamt (1)	95,2	57,9	96,3	57,0	96,4	57,6	83,0	37,4
(2)	(87,7)	(55,0)	(94,8)	(55,8)	(96,2)	(56,9)	(82,6)	(36,9)

(1) nur Beschäftigte ohne Arbeitslose, ohne Schüler, Studenten

(2) incl. Schüler, Studenten, incl. Ausbildung unbekannt

Quelle: Mikrozensus 1983/2, eigene Sonderauswertung

der Pflichtschule lag hingegen schon 1973 über dem der Männer und ist seither noch weiter angestiegen. Vor allem der Anteil der Absolventinnen berufsbildender höherer Schulen und Hochschulen hat sich drastisch vergrößert und liegt derzeit bei den berufstätigen Frauen mit 14,5 % fast so hoch wie bei den Männern (15,5 %). Diese Veränderung ist nicht nur auf erhöhte Bildungsbeteiligung der Frauen, sondern auch darauf zurückzuführen, daß schlechter ausgebildete Frauen, denen daher auch nur entsprechend ungünstige Beschäftigungsmöglichkeiten offenstehen, versuchen, sobald dies für sie ökonomisch möglich ist, das Erwerbsleben zu verlassen, während höher qualifizierte Frauen im Beruf bleiben.

Wie man an Tabelle 17 sieht, sind die Beschäftigtenquoten bei den Frauen in allen Altersgruppen desto höher, je höher ihr Bildungsniveau ist: von allen Pflichtschulabsolventinnen arbeitet nur die Hälfte, von allen Hochschulabsolventinnen mindestens zwei Drittel, wenn nicht drei Viertel oder mehr. Die Werte für die Maturantinnen sind nach diesen Daten nicht ganz einheitlich. Klar ist, daß die Frauen bis zum 50. Lebensjahr 1983 häufiger erwerbstätig sind als 1973, und zwar ungeachtet ihres Bildungsniveaus. Nach Bildungsniveaus gibt es keinen klaren Trend: gebildete Frauen haben ihre Erwerbsbeteiligung etwa in gleichem Maße erhöht wie weniger qualifizierte, doch gibt es in manchen Altersgruppen und auf manchen Bildungsstufen auch leicht rückläufige Tendenzen. Besonders bei den Akademikerinnen gewinnt man den Eindruck, als sei der starke Beschäftigungszuwachs zwischen 1973 und 1978 in den folgenden Jahren nicht aufrechtzuerhalten gewesen. Dies dürfte weniger an einer etwa vergrößerten Familienorientierung dieser Frauen liegen, sondern mehr mit Sättigungs- und Krisenerscheinungen auf dem Arbeitsmarkt zusammenhängen (so betrug der Arbeitslosenanteil bei den 30- bis 39jährigen Hochschulabsolventinnen 1983 9 % ohne

Tabelle 17

Beschäftigte Frauen nach Bildungsniveau im Zeitvergleich nach ausgewählten Altersgruppen

höchste abgeschlossene Ausbildung	von 100 Frauen gleichen Bildungsniveaus waren erwerbstätig (1):											
	25 - 29 Jahre			30 - 39 Jahre			40 - 49 Jahre			50 - 59 Jahre		
	1973	1978	1983	1973	1978	1983	1973	1978	1983	1973	1978	1983
Pflichtschule	47,7	52,6	49,7	48,6	51,6	49,2	50,2	53,9	54,8	38,4	42,1	35,4
Lehre	59,2	52,4	57,1	51,2	52,3	56,0	49,3	57,2	58,5	45,7	51,1	35,4
mittlere Schulen	64,2	73,0	56,1	55,5	61,6	65,0	58,1	64,5	65,3	54,3	52,3	41,6
allgemeinbildende höhere Schulen	66,5	67,1	76,7	52,9	66,4	66,8	60,1	62,9	58,5	53,1	60,3	47,6
berufsbildende höhere Schulen	76,2	64,1	69,9	66,5	73,1	82,3	57,0	70,3	67,4	60,3	65,5	48,5
Hochschulen und hochschulverw. Lehranst.	73,7	94,3	88,5	67,5	84,1	66,7	64,5	73,3	67,2	62,6	68,0	73,4
i n s g e s a m t	56,9	56,1	57,9	51,1	54,3	57,0	51,9	54,9	57,6	42,4	44,3	37,4

Quelle: Mikrozensus 73/4, 78/3, 83/2, eigene Sonderauswertung

(1) nur Beschäftigte, ohne Arbeitslose, ohne Schüler, Studenten

Karenzgeldbezieherinnen, und bei den 25- bis 29jährigen knapp 5 % - beides weit über den Anteilen der gleichaltrigen Pflichtschulabsolventinnen). Von dieser Ausnahme jedoch abgesehen, scheint der Arbeitsmarkt - trotz Rezession - den Qualifikationszuwachs bei den Frauen absorbiert zu haben; in welchen Arten von Beschäftigung, der Ausbildung entsprechend oder unterqualifiziert, wird im nächsten Abschnitt zu prüfen sein.

Tabelle 18

Eintretende Beschäftigungsschwierigkeiten an der Schwelle zwischen Ausbildung und Beruf

	Anteil der Arbeitslosen (ohne Karenzierte) an gleichaltriger Wohnbevölk. (ohne Schüler/Studenten)	
	weiblich	männlich
Pflichtschulabsolventen im Alter 15 - 17 Jahre (1)	1,8	1,3
Pflichtschulabsolventen im Alter 18 - 20 Jahre (1)	4,0	4,0
Lehrabsolventen im Alter 18 - 20 Jahre (1)	4,9	2,9
Absolventen mittlerer Schulen im Alter 18 - 20 Jahre (1)	2,7	2,3
Absolventen höherer Schulen im Alter 18 - 20 Jahre (1)	1,1	1,1
AHS-Absolventen im Alter 20 - 24 Jahre (2)	1,4	1,6
BHS-Absolventen im Alter 20 - 24 Jahre (2)	1,1	1,4
Hochschulabsolventen im Alter 23 - 30 Jahre (1)	1,1	1,4
Hochschulabsolventen im Alter 25 - 29 Jahre (2)	4,7	0,5

(1) Quelle: Volkszählung 1981, eigene Sonderauswertung

(2) Quelle: Mikrozensus 83/2, eigene Sonderauswertung

Ob Übergang von der Ausbildung in eine berufliche Tätigkeit für Frauen mit größeren Schwierigkeiten verbunden

ist als für Männer und wie das etwa mit dem Ausbildungsniveau zusammenhängt, ist bei gegebener Datenlage schwer abzuschätzen. Volkszählung wie Mikrozensus, die über Bildungsniveau und Alter der Person Auskunft geben, führen unter "arbeitslos" im großen und ganzen nur jene, die bereits einmal gearbeitet haben und daher anspruchsberechtigt sind, nicht aber die Arbeitssuchenden. Trotzdem sind die Arbeitslosenquoten der Altersgruppen unmittelbar nach Ausbildungsabschluß, wenngleich sie sicher die Zahl derer unterschätzen, die bei der Suche nach einem Arbeitsplatz noch nicht erfolgreich waren, aufschlußreich. Wie man an Tabelle 18 sieht, dürfte es vor allem zwei Qualifikationsniveaus geben, auf denen Frauen mehr Beschäftigungsschwierigkeiten haben als Männer: nach Absolvierung einer Lehrausbildung (hier waren bereits 1981 fast 5 % der Frauen in den beiden Jahren nach Lehrabschluß arbeitslos, gegenüber knapp 3 % der männlichen Lehrabsolventen) und nach Absolvierung einer akademischen Ausbildung (1). Ansonsten unterscheiden sich die Arbeitslosenquoten im Zeitraum nach Ausbildungsabschluß zwischen den Geschlechtern praktisch nicht (2). Dies gilt auch für die Maturanten: es treten nach wie vor deutlich mehr weibliche als männliche Maturanten direkt in ein Beschäftigungsverhältnis über (erstens gibt es gegenwärtig mehr weibliche als männliche Maturanten, und zweitens beginnen

(1) Dies ist nur an den Mikrozensus-Daten erkennbar (dort allerdings ganz konsistent für mehrere Altersgruppen), nicht jedoch an den Daten der Volkszählung. Möglicherweise liegt dies an dem Zeitunterschied von 2 Jahren, während deren die Beschäftigungslage schwieriger und die Zahl weiblicher Akademiker höher geworden ist.

(2) Es muß auch davon abgeraten werden, die zahlenmäßigen Unterschiede zwischen den unteren und den höheren Ausbildungsniveaus zu interpretieren. Die Werte bei den Gruppen mit kürzerer Ausbildungsdauer mögen nur deshalb höher sein, weil sie in diesen Altersgruppen bereits Beschäftigungsverhältnisse hinter sich haben und daher eher unter die Definition "arbeitslos" fallen.

sie nur zu 52 % ein Hochschulstudium, gegenüber 60 % der männlichen Kollegen) (1), und sie finden offenbar auch eine Beschäftigung, wenngleich sicher nicht ganz so einfach, wie die hier in Tabelle 18 ausgewiesenen niedrigen Arbeitslosenquoten suggerieren.

Zusammenfassend läßt sich also sagen, daß das gestiegene Bildungsniveau der Frauen sich auch in Beschäftigungsverhältnisse umsetzen läßt. Je mehr Bildung die Frauen haben, desto eher streben sie eine Berufstätigkeit an - auch neben Haushalt und Kindern - dieser Trend, der die ganzen siebziger Jahre kennzeichnet, hat sich auch bis 1983, trotz deutlich verschlechterter Arbeitsmarktsituation fortgesetzt. Die merkliche Erhöhung der Arbeitslosigkeit trifft beide Geschlechter etwa gleichermaßen. Während bei den Männern davon allerdings hauptsächlich die am niedrigsten Qualifizierten betroffen sind, ist es bei Frauen so, daß auch höhere Ausbildung nicht vor Arbeitslosigkeit schützt.

(1) Wie der Hochschulbericht 1984 ausweist, haben sich die sogenannten "Übertrittsraten" (von Matura zu Hochschule) in den letzten 10 Jahren ziemlich kontinuierlich erhöht, und zwar besonders bei den Mädchen (von 41 % 1970 auf die genannten 52 %, bezogen auf das Maturajahr 1982)

2.6 VERÄNDERUNG IM VERHÄLTNIS BILDUNGS- UND BESCHÄFTIGUNGSSYSTEM: MÜSSEN FRAUEN NOCH IMMER ÜBERQUALIFIZIERT SEIN?

Im vorigen Abschnitt konnten wir zeigen, daß Frauen im letzten Jahrzehnt zwei Voraussetzungen der beruflichen Stellung deutlich verbessert haben: ihre formale Qualifikation und die Kontinuität ihrer Berufsausübung. Schlechte Qualifikation und Unterbrechungen der "Karriere" galten stets als "rationale" Begründungen dafür, daß Frauen seltener als Männer in gehobene berufliche Stellungen einrücken. In beiden Hinsichten haben die Männer den Frauen noch immer einiges voraus, in der Folge beschäftigen wir uns damit, ob die Verringerung des Abstands eine Auswirkung auf die berufliche Stellung der Frauen gehabt hat.

Die Gesamtstruktur der weiblichen Erwerbstätigkeit unterscheidet sich von der der männlichen, da Frauen von den Umstrukturierungsprozessen seit dem Zweiten Weltkrieg in höherem Maße betroffen waren als die Männer: zuerst verließen sie rascher die Landwirtschaft und strömten als Arbeiterinnen in die Industrie; gleichzeitig und anschließend füllten sie den sich enorm vergrößernden Beschäftigungsbereich der Angestellten und Beamten. Arbeiteten 1951 noch 44 % aller berufstätigen Frauen in der Landwirtschaft, so hatte sich dieser Anteil bis 1971 mehr als halbiert; derzeit sind nur mehr 11 % der Frauen als Selbständige oder Mithelfende in der Landwirtschaft tätig. Ähnlich rasant verlief die Umstrukturierung zugunsten der Angestellten/Beamten: diese stellten 1951 17 % der berufstätigen Frauen, 1971 jedoch schon knapp 40 %. Gegenwärtig liegt dieser Anteil bereits bei 53 %. Der Anteil der Arbeiterinnen war lange konstant und hat dann im Verlaufe der siebziger Jahre leicht abgenommen (vorher lag er um 37 % der berufstätigen Frauen, derzeit bei 30 %).

- 97 -

Tabelle 19

Berufstätige nach beruflicher Stellung und Geschlecht 1983				
	Frauen %	Männer %	Gesamt %	Frauenanteil
Landwirte und Mithelfende	10,7	6,8	8,3	50,2
Sonstige Selbst- ständige und Mithelfende	5,9	6,6	6,4	36,3
Freiberufler und Mithelfende	0,6	1,0	0,8	27,4
Selbständig und Mithelfende gesamt	17,2	14,4	15,5	43,3
Facharbeiter	4,3	26,2	17,6	9,5
sonstige Arbeiter	25,5	19,5	21,9	45,5
Arbeiter gesamt	29,9	45,7	39,5	29,5
einfache Ange- stellte, Beamte(1)	24,1	12,3	16,9	55,5
Angestellte und Be- amte mittlerer und höherer Tätigkeit	26,9	20,1	22,7	46,2
Angestellte und Beamte mit qualifi- zierter und führen- der Tätigkeit	1,9	7,5	5,4	14,2
darunter:führende Tätigkeit (2)	0,1	2,1	1,3	3,6
Angestellte und Beamte gesamt	52,9	39,9	45,0	45,9
insgesamt	100,0	100,0	100,0	38,7

Quelle: Mikrozensus 1983/3, eigene Sonderauswertung. Berufstätige ohne Lehrlinge und ohne solche mit unbekannter beruflicher Stellung

- (1) Nach der neuen Klassifikation: Angestellte und Beamte in Hilfstätigkeiten, Angestellte in gelernten Tätigkeiten, Beamte in handwerklicher Verwendung und einfache Beamte
- (2) Diese Kategorie ist nur für die Beschäftigten, nicht für die Berufstätigen (= Beschäftigte und Arbeitslose) ausgewiesen. Der hier angegebene Anteil bezieht sich auch auf das Gesamt der Beschäftigten.

Betrachtet man die Gesamtverteilung in Tabelle 19, so geht der Geschlechtervergleich in einer Hinsicht zugunsten der Frauen: sie sind deutlich häufiger Ange-

stellte oder Beamte, die Männer hingegen häufiger Arbeiter. Das mag einkommensmäßig für die Frauen kein Vorteil sein (denn die niedrigen Ränge der Angestellten/Beamten verdienen schlechter als beispielsweise die Facharbeiter), in anderen Hinsichten aber schon, besonders bezüglich arbeitsrechtlicher Vorteile und einer besseren Arbeitsumwelt (vgl. Cyba u.a. 1980). In allen anderen Hinsichten aber sind sie im Nachteil: in jeder der großen Gruppen bevölkern Frauen vor allem die unteren Ränge der Hierarchien. Unter den Selbständigen/Mithelfenden sind sie vornehmlich bei den Landwirten zu finden, im Kreis der Freiberufler sind sie selten; unter den Arbeitern gelten sie fast nie als Facharbeiter, bei den Hilfs- und angelernten Arbeitern aber stellen sie fast die Hälfte; unter den Angestellten/Beamten beträgt ihr Anteil in den höheren Rängen nur 14 % (von den führenden ganz zu schweigen, unter denen Frauen mit ganzen 3,6 % vertreten sind), unter den einfachen Angestellten aber übertreffen sie mengenmäßig die Männer.

Diese geschlechtsspezifische Differenzierung der beruflichen Hierarchie hat sich in ihren Grundzügen im Laufe der letzten zehn Jahre nicht wesentlich verändert, auch wenn gewisse Verschiebungen (vor allem in den siebziger Jahren, in den achtziger Jahren scheint sich der Strukturwandel insgesamt verlangsamt zu haben) beobachtbar sind. So hat sich die Stellung der Frauen innerhalb der Arbeiter kontinuierlich verschlechtert: ihr Anteil an den Facharbeitern sank von über 12 % im Jahre 1973 auf 11 % im Jahre 1978 auf nunmehr 9,5 %, während gleichzeitig ihr Anteil an den Hilfs- und angelernten Arbeitern von 40 % (1973) auf nunmehr 45,5 % anstieg (vgl. Tabelle 19).

Insgesamt hat die Zahl der Arbeiterinnen (ebenso wie die der männlichen Arbeiter) im Zeitraum 1973/1978 leicht abgenommen, seither jedoch zugenommen und liegt heute (bei

Tabelle 20 Veränderungen der beruflichen Hierarchie im Zeitvergleich 1973 - 1978 - 1983 nach Geschlecht
(Berufstätige im Alter von 15 Jahren und mehr)

	Frauen			Männer			insgesamt			Prozentuelle Veränderungen der Absolutzahlen 1973 - 1983					
										Frauen		Männer		insgesamt	
	73	78	83	73	78	83	73	78	83	73/78	78/83	73/78	78/83	73/78	78/83
Landwirte und Mithelfende	20,4	13,1	10,7	11,2	7,5	6,8	14,7	9,7	8,3	-35,0	- 9,1	-35,4	+1,7	-35,2	- 4,1
sonstige Selbstständige	8,6	7,7	6,5	9,1	8,2	7,6	8,9	8,0	7,2	-10,0	- 6,0	-13,6	+3,9	-12,3	+ 0,2
<u>Selbständige und Mithelfende zusammen</u>	29,0	20,8	17,2	20,3	15,8	14,4	23,6	17,7	15,5	-27,6	- 8,0	-25,6	+2,8	-26,5	- 2,2
Facharbeiter	4,9	4,9	4,3	21,1	24,9	26,2	14,9	17,1	17,6	+ 0,9	- 1,2	+13,6	+18,0	+12,0	+15,8
Sonstige Arbeiter	26,5	24,9	25,5	24,4	19,8	19,5	25,2	21,8	21,9	- 5,3	+14,0	-22,2	+11,3	-15,4	+12,6
<u>Arbeiter zusammen</u>	31,3	29,7	29,9	45,5	44,7	45,7	40,1	38,8	39,5	- 4,3	+11,7	- 5,6	+15,0	- 5,2	+14,0
Angestellte und Beamte mit qual. u. leit. Tätigkeit	6,4	9,1	1,9 ⁽¹⁾	13,9	15,0	7,5 ⁽¹⁾	11,0	12,7	5,4 ⁽¹⁾	+44,5	-76,2	+ 3,5	-43,5	+12,5	-52,7
Angestellte und Beamte mit mittl. u. (höh.) Tätigk.	13,5	21,7	26,9 ⁽¹⁾	9,7	14,5	20,1 ⁽¹⁾	11,2	17,3	22,7 ⁽¹⁾	+62,0	+37,7	+42,8	+56,1	+51,7	+47,0
einfache Ang.	19,8	18,7	24,1 ⁽¹⁾	10,6	10,1	12,3 ⁽¹⁾	14,1	13,5	16,9 ⁽¹⁾	- 5,0	+43,4	- 7,9	+37,0	- 6,3	+40,5
<u>Ang.u.Beamte zus.</u>	39,7	49,5	52,9	34,2	39,6	39,9	36,3	43,5	45,0	+25,8	+18,9	+11,1	+26,0	+17,3	+15,9
insgesamt	100	100	100	100	100	100	100	100	100	+ 0,9	+11,2	- 3,9	+12,5	- 2,1	+12,0

Quellen: Mikrozensus 73/4, 78/3 und 83/2 eigene Sonderauswertungen

für 1973/4 und 1978/3 nur Berufstätige mit bekannter Bildung im Alter 15 - 64 Jahre, für 1983/2 Berufstätige insgesamt, in allen Fällen ohne Lehrlinge und unbekannte berufliche Stellung

(1) Diese Werte wurden an Hand eines veränderten Klassifikationsschemas berechnet und sind mit den vorherigen Daten nicht vergleichbar.

allerdings auch höheren Gesamtbeschäftigtenzahlen) über der von 1973.

Der Anteil der Frauen, die eine Tätigkeit als Angestellte/Beamte ausüben, ist im letzten Jahrzehnt (wie auch in den Jahrzehnten davor) weiter angestiegen, und zwar deutlich rascher als unter den Männern. Vergrößerte sich dieser Anteil bei den Frauen in den sechziger Jahren jedoch um durchschnittlich 1,2 % pro Jahr, wuchs er in der ersten Hälfte der siebziger Jahre sogar um ca. 1,8 % jährlich; zwischen 1978 und 1983 ist dieser Zuwachs allerdings auf rund 0,7 % jährlich gesunken. Der insgesamt verlangsamte Zuwachs bei den Angestellten/Beamten verteilte sich in den letzten 5 Jahren erstmalig etwas zugunsten der Männer. Das ist für die beruflichen Chancen der Frauen sehr wesentlich: wenn sie ihre Möglichkeiten zur Umsetzung erworbener Qualifikationen überhaupt verbessern können, so geht dies hauptsächlich in diesem Bereich vor sich. Wir werden daher auf die Stellung der Frauen im Angestellten/Beamtenbereich noch weiter unten näher eingehen; was man an Tabelle 20 jedoch sehen kann, ist, daß die Frauen im Zeitraum 1973-1978 ihre Anteile in den mittleren und gehobenen Angestelltenbereichen ausbauen konnten. Was zwischen 1978 und 1983 vor sich ging, läßt sich aufgrund der in Tabelle 20 ausgewiesenen Werte nicht beurteilen: der Mikrozensus hat sein Klassifikationsschema verändert und definiert nun die gehobenen Stellungen weit restriktiver - mit dem Ergebnis, daß die Benachteiligung der Frauen deutlicher hervortritt. Damit lassen sich aber die faktischen Veränderungen (jenseits der klassifikatorischen) in den letzten Jahren nicht feststellen.

Im Bereich der Selbständigen und Mithelfenden geht in den letzten 5 Jahren eine, gemessen am bisherigen, untypische Veränderung vor sich: ihre Zahl stagniert. Bisher ist bei Frauen wie Männern die Zahl der Landwirte und der Selbst-

- 101 -

ständigen/Mithelfenden außerhalb der Landwirtschaft gleichermaßen kontinuierlich zurückgegangen. In den letzten 5 Jahren jedoch beschränkt sich dieser Rückgang (bei deutlich gebremstem Tempo) auf die Frauen, während es bei den Männern sogar eine leichte Zunahme gibt. Dies ist vermutlich eine Folge der angespannten Beschäftigungssituation, die das Umsteigen von einer selbständigen in eine lohnabhängige Stellung erschwert - aber auch bei den jungen Männern ist der Anteil der Selbständigen in den letzten 5 Jahren nur mehr wenig zurückgegangen (vgl. Tabelle 21).

Die Gründe dafür lassen sich nach den übrigen Werten in Tabelle 21 recht gut ermessen: die beruflichen Aussichten der Jungen (20 - 29 Jährige) haben sich in den letzten Jahren eher verschlechtert. Bei den jungen Frauen drückt sich dies vor allem darin aus, daß Zahl und Anteil der an- und ungelernten Arbeiterinnen zunehmen (aber auch, seit Beginn der siebziger Jahre erstmalig, der Facharbeiterinnen); doch finden junge Frauen nach wie vor zunehmend auch als Angestellte/Beamte Beschäftigung - bei den Jungen geht also die "Verweiblichung" der Angestellten (zum Unterschied von den höheren Altersgruppen) weiter. Bei den jungen Männern steigt der Arbeiteranteil (und zwar der der Facharbeiter), der Angestelltenanteil ist jedoch leicht gesunken, was auch historisch eine neue Erscheinung ist. Dies ist ein Hinweis darauf, daß es für sie schwieriger geworden sein mag, ihre beruflichen Ambitionen in diesem Bereich zu befriedigen.

Die beruflichen Aussichten sind natürlich je nach Bildungsniveau äußerst unterschiedlich. Frauen wie Männer **ohne eine über die Pflichtschule hinausgehende Bildung** sind gleichermaßen zu drei Viertel als Landwirte (und Mithelfende) oder als (meist un-oder angelernte) Arbeiter beschäftigt, und die Veränderung der letzten 10 Jahre

Tabelle 21 Veränderungen 78 - 83 bei jungen Berufstätigen
(20 - 29 Jährige, ohne Lehrlinge und "unbekannt")

	Frauen		Männer		Gesamt		Frauenanteil	
	78 %	83 %	78 %	83 %	78 %	83 %	78	83
Landwirte und Mithelfende	7,4	4,1	4,7	4,3	5,8	4,2	52,2	41,5
sonstige Selbständige	2,9	1,8	2,6	2,2	2,8	2,0	43,8	38,2
<u>Selbständige und Landwirte</u>	10,3	5,9	7,4	6,4	8,6	6,2	49,5	40,5
Facharbeiter	5,9	6,3	34,2	37,0	22,6	23,9	10,8	11,1
Sonstige Arbeiter	20,5	21,0	20,5	19,9	20,5	20,4	41,1	43,8
<u>Arbeiter zusammen</u>	26,4	27,2	54,7	56,9	43,1	44,3	25,2	26,1
Angestellte und Beamte (hoch)qualifiziert und leitend	9,9	1,3 ⁽¹⁾	10,0	3,5 ⁽¹⁾	9,9	2,6 ⁽¹⁾	40,8	21,7
mittlere u.höhere Angest. u. Beamte	30,0	35,1 ⁽¹⁾	16,2	20,3 ⁽¹⁾	21,9	26,6 ⁽¹⁾	56,4	56,1
einfache Angest. u. Beamte	23,4	30,4 ⁽¹⁾	11,7	12,8 ⁽¹⁾	16,5	20,3 ⁽¹⁾	58,2	63,8
<u>Angestellte und Beamte zusammen</u>	63,2	66,9	38,0	36,6	48,4	49,5	53,8	57,4
INSGESAMT	100	100	100	100	100	100	41,1	42,5

Quelle: Mikrozensus 78/3 und 83/3 eigene Sonderauswertungen.

(1) neue Klassifizierungen.

- 103 -

brachte hauptsächlich eine Verschiebung zwischen diesen beiden Kategorien. Allerdings hat sich auch bei dieser Gruppe die Chance auf eine Angestelltentätigkeit etwas erhöht. Der **Abschluß einer Lehrausbildung** qualifiziert Frauen bereits mehrheitlich für eine Angestelltentätigkeit; nur ein gutes Viertel aller Frauen mit Lehrabschluß ist als Arbeiterin beschäftigt (davon mehr als die Hälfte allerdings in un- und angelernten Tätigkeiten!), 60 % hingegen (mehr als vor 10 Jahren) als Angestellte/Beamte. Bei den Männern mit Lehrabschluß ist die Relation genau umgekehrt, doch qualifiziert sie ihre Ausbildung weitaus häufiger für einen Facharbeiterstatus. Insgesamt liegt der Anteil der trotz Lehrabschluß als un- und angelernte Arbeiter Beschäftigten bei den Frauen etwas höher (vgl. Tabelle 22). Der **Abschluß einer Fachschule** (auch wenn diese oft eine der Lehre formal etwa gleichwertige, oder, wie die Haushaltsschulen bei den Frauen, sogar nicht einmal gleichwertige, Qualifikation vermitteln) endet bei beiden Geschlechtern weitaus häufiger in einer Angestelltentätigkeit als die Lehre. Hier hat sich besonders bei den Männern mit Fachschulabschluß, die vor zehn Jahren noch zu einem Viertel als Arbeiter beschäftigt waren, eine deutliche Umschichtung zugunsten der Angestelltentätigkeiten ergeben; in die gleiche Richtung ging die Veränderung bei den Frauen.

Von **Matura aufwärts** ist man (frau) nahezu grundsätzlich als Angestellter/Beamter tätig, andernfalls als Selbständiger/Mithelfender, und zwar besonders dann, wenn man (frau) eine Hochschule absolviert hat.

Auf jeder einzelnen Bildungsstufe sind Frauen seltener Arbeiter als Männer. Nimmt man als Maßstab für "ungenützte" Qualifikation die Beschäftigung als ungelernte oder angelernte Arbeiter(in), so unterscheiden sich aber darin Frauen von Männern kaum.

Tabelle 22

In welche berufliche Stellung münden welche Ausbildungen?

Vergleich 1973 bis 1983 nach Geschlecht (nur Berufstätige ohne Lehrlinge, Altersgruppe 15 - 64 bzw. 15 - 59)

höchste abgeschlossene Ausbildung	F r a u e n							
	Landwirte		sonstige		Arbeiter		Angestellte	
	u.Mithelf.		Selbständ.					
	73	83	73	83	73	83	73	83
Pflichtschule	34,1	20,8	6,4	4,3	43,1	50,6	16,3	24,3
Lehre	4,3	4,0	13,5	8,3	31,1	27,2	51,0	60,6
mittlere Schule	3,9	2,5	9,8	5,7	11,2	7,2	75,1	84,6
allgemeinbildende höhere Schule	0,8	0,5	9,2	6,3	1,8	1,2	88,3	92,9
berufsbildende höhere Schule	0,6	0,0	5,6	6,5	3,1	1,9	90,6	91,6
Hochschule	2,0	0,1	18,4	10,6	-	1,6	79,6	87,7
	M ä n n e r							
Pflichtschule	34,1	18,0	3,0	3,2	43,1	57,8	15,9	20,9
Lehre	2,6	2,6	10,9	7,1	56,4	58,2	30,6	32,0
mittlere Schule	4,2	6,8	13,8	12,8	26,4	16,4	55,6	63,9
allgemeinbildende höhere Schule	0,8	0,9	11,7	7,2	1,8	4,8	85,3	87,0
berufsbildende höhere Schule	0,6	0,3	14,0	9,1	3,1	4,0	83,4	86,6
Hochschule	2,0	0,2	24,6	16,2	-	0,2	74,7	83,5

Quelle: Mikrozensus 73/4 und 83/2, eigene Sonderauswertung

Tabelle 23

Anteile der un- und angelernten Arbeiter(innen) an den Berufstätigen gleichen Bildungsniveaus (1983)

	Frauen	Männer
Pflichtschule	48,2	50,6
Lehre	14,5	13,1
mittlere Schule	4,3	3,4
allgemeinbildende höhere Schule	1,1	2,8
berufsbildende höhere Schule	2,0	1,4
Hochschule	1,4	0,0
Matura oder mehr zusammen	1,5	1,4

Quelle: Mikrozensus 1983/3, eigene Sonderauswertung

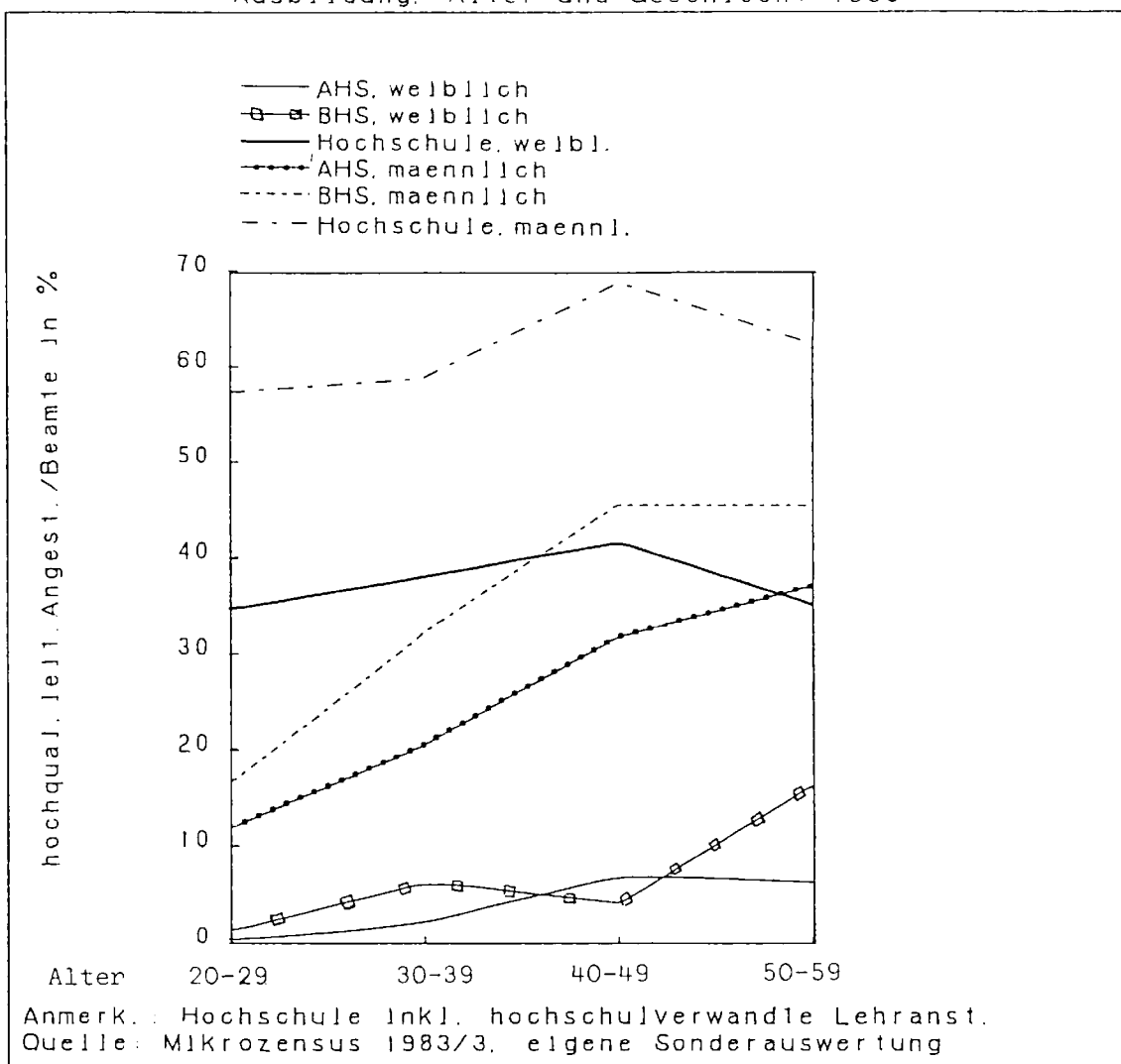
Nach Bildungsniveau betrachtet, könnte man bei den Frauen vermuten, daß einige der auf mittlerer oder höherer Ebene angebotenen frauenspezifischen (aber nicht berufsqualifizierenden) Bildungsgänge negativ zu Buche schlagen; auch die Einseitigkeit weiblicher Lehrausbildungen könnte Ursache des leichten Nachteils der Frauen dieser Bildungsstufe sein. Bei den Männern hingegen fällt der relativ hohe ungelernte Anteil bei den AHS-Absolventen auf - da diese jedoch hauptsächlich in der Altersgruppe der 20- bis 30jährigen liegen, mag es sich dabei um Werkstudenten handeln, die mit einer solchen Arbeitertätigkeit ihr Studium finanzieren. Bei den Frauen konzentrieren sich die ungelernten Arbeiterinnen mit Hochschulbildung auch in dieser jüngsten Altersgruppe - auch da mag es um Finanzierung von Studienfortsetzung gehen. Ansonsten sind es bei den Frauen eher die höheren Altersgruppen, die trotz formaler Bildung als unqualifizierte Arbeiterinnen beschäftigt sind, und dies ist vermutlich häufig eine Folge längerfristiger Unterbrechung der Berufstätigkeit.

Auch wenn also gebildete Frauen von einem wirklichen beruflichen "Deklassierungsprozeß" nicht häufiger betroffen sind als gleichermaßen ausgebildete Männer, so sind sie doch in der anderen Richtung, nämlich was hochqualifizierte Beschäftigung anlangt, kraß benachteiligt. An Tabelle 19 konnte man bereits sehen, daß sie auf jedem Bildungsniveau seltener als Männer einer selbständigen oder freiberuflichen Tätigkeit nachgehen - ein Status, der oft ökonomische Vorteile, jedenfalls aber eine gewisse persönliche Unabhängigkeit impliziert. Noch ausgeprägter (da es sich dabei um eine viel größere Zahl von Beschäftigten handelt) ist die Benachteiligung der Frauen aber im Angestellten/Beamtenbereich. Wie bereits aus Tabelle 19 zu sehen, sind derzeit ganze 1,9 % der Frauen (gegenüber 7,5 % der Männer) in hochqualifizierten oder führenden Stellungen. Folgende Grafik demonstriert ganz deutlich, daß dieser "Rückstand" der Frauen sich durch alle Bildungsstufen und Altersgruppen zieht. Vielleicht am ausgeprägtesten ist die Benachteiligung weiblicher Maturantinnen gegenüber ihren männlichen Kollegen gleicher Bildung und gleichen Alters. Für die männlichen Maturanten gibt es eine mit dem Alter deutlich steigende Chance, in hochqualifizierten oder führenden Stellungen beschäftigt zu werden - diese Chance (also ein innerberuflicher Aufstiegsprozeß) ist für weibliche Maturanten fast nicht gegeben. Aber auch schon zu Beginn der Berufslaufbahn, in der Altersgruppe der 20-bis 30jährigen, sind um ein Vielfaches mehr männliche als weibliche Maturanten in den obersten Rängen zu finden. Bei den Hochschulabsolventen, die insgesamt natürlich weitaus bessere Aussichten auf diese höchsten Positionen haben als die Maturanten, ist der Geschlechterunterschied relativ schwächer, doch auch hier vergrößert er sich mit zunehmendem Alter. Bei den unteren Bildungsgruppen, die in Graphik 6 wegen der niedrigen Werte nicht eingezeichnet sind, hat es überhaupt den Anschein, als müsse man jedenfalls männlich

sein, um ohne höhere Bildung eine gehobene Angestellten/Beamtenposition zu erreichen.

Graphik 6

Anteile von Berufstätigen in hochqualifizierter oder
führender Stellung nach höchster abgeschlossener
Ausbildung, Alter und Geschlecht 1983

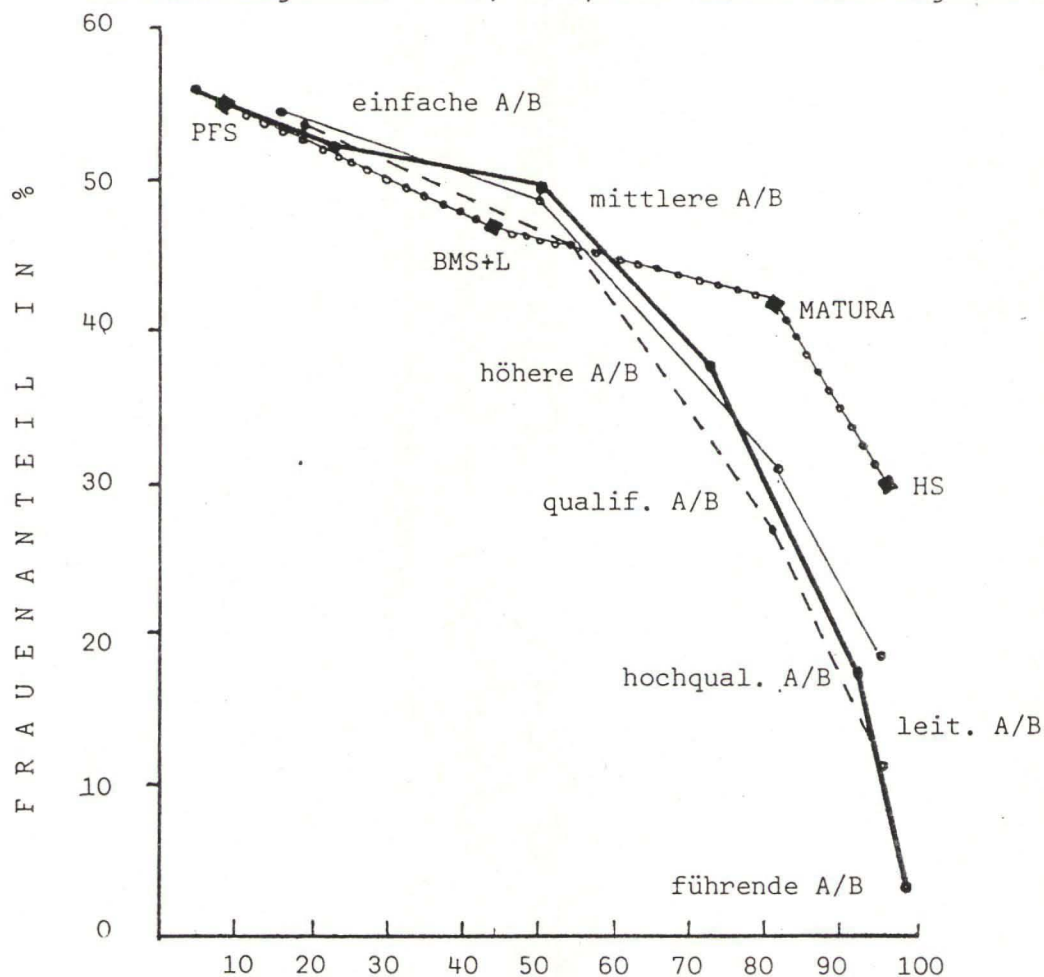


Nun hat sowohl Bartunek (1977, S. 15) für die erste Hälfte der siebziger Jahre, als auch Fischer-Kowalski (1980, S. 11f) für den Zeitraum 1973 - 1978 anhand von Mikrozensusdaten nachgewiesen, daß sich die Chancen der Frauen auf gehobene Positionen in diesem Zeitraum verbessert haben. Infolge der Veränderungen der Mikrozensus-Klassifikation ist auf einfachem Wege nicht festzustellen, ob sich diese Tendenz seit 1978 (bis hinein in die Beschäftigungskrise) fortgesetzt hat. In Graphik 7 versuchen wir aber wenigstens näherungsweise, diese Frage zu beantworten. Dabei gehen wir von der Annahme aus, daß sich in den letzten 10 Jahren die Struktur der Angestellten/Beamtenhierarchie nicht grundsätzlich verändert hat, sondern die Veränderung in den Besetzungshäufigkeiten der einzelnen Hierarchiestufen eine Folge statistischer Zuordnungsverschiebungen ist. Auf der x-Achse wird nun der Anteil jeder Hierarchiestufe an allen Angestellten/Beamten zum jeweiligen Zeitpunkt sukzessive abgebildet. Auf der y-Achse bilden wir nun den Anteil der weiblichen an allen Beschäftigten dieser Hierarchiestufe zum jeweiligen Zeitpunkt ab. Wie man sieht, ist zu allen drei betrachteten Zeitpunkten der Frauenanteil in einer Hierarchiestufe desto niedriger, je höher die Stufe. Man kann aber auch erkennen, daß dieses Gefälle 1978 flacher ist als 1973. Die Kurve für 1983 wiederum zeigt im unteren Hierarchiebereich denselben Verlauf wie die von 1978, im oberen Bereich jedoch liegt sie in der Mitte zwischen den Werten für 1973 - 1978 - so, als hätte es da eine gewisse Rückentwicklung in den Ansätzen zur Gleichbehandlung der Geschlechter gegeben. Daß dies nicht allein auf den - noch immer bestehenden - Bildungsrückstand der Frauen zurückzuführen ist, zeigt ein Vergleich mit dem Verlauf der "Bildungskurve", die den Frauenanteil an den Berufstätigen jeder Bildungsstufe skizziert. Mit aller Vorsicht wegen der beeinträchtigten Vergleichbarkeit läßt sich also vermuten, daß die wirtschaftliche

Situation der letzten Jahre den Frauen hinsichtlich ihrer beruflichen Stellung leichte Rückschläge gebracht hat.

Graphik 7

Frauenanteil nach Hierarchiestufen bei Angestellten/Beamten im Zeitvergleich 1973, 1978, 1983 sowie Bildungskurve 1983



Anteil jeder Hierarchiestufe an d. A/B insg. (kumuliert)

--- 1973 ●-●-●-● Bildungskurve 1983
 — 1978 (Pflichtschule - BMS u. Lehre -
 — 1983 Matura - Hochschule)

Quelle: Mikrozensus 73/4, 78/3 und 83/3, eigene Sonderauswertung

Im Bereich des öffentlichen Dienstes hat es in den letzten Jahren seitens des Frauenstaatssekretariats massive Bemühungen um eine Verbesserung der weiblichen Beschäftigungs- und Aufstiegschancen gegeben. Neuere Mikrozensusdaten erlauben nun, zu prüfen, inwieweit diese auf breiterer Ebene erfolgreich waren. Dabei ist zu berücksichtigen, daß Bildung wie Alter im öffentlichen Dienst für die Stellung in der Hierarchie noch entscheidender sind als in der Privatwirtschaft.

Mangels Vergleichbarkeit der neuen Hierarchie-Klassifikation mit früheren müssen wir nun auf Umwegen versuchen, festzustellen, in welcher Form sich die Stellung der Frauen nach Angestellten/Beamten unterscheidet und ob sich da etwas ändert. Auf den ersten Blick ist in Tabelle 24 auffällig, daß bei den Angestellten die Frauen im gesamten unteren Bereich (Hilfstätigkeiten, "gelernte" Tätigkeiten und mittlere Tätigkeiten) über-, in den höheren Bereichen deutlich unterrepräsentiert sind. Insgesamt gibt es aber unter den Angestellten mehr Frauen als Männer. Bei den Beamten sieht die Schichtung anders aus: hier sind Frauen auf der untersten Ebene (Hilfstätigkeiten) und bei sogenannten "höheren" Tätigkeiten (z.B. Pflichtschullehrer) überrepräsentiert; unter den (insgesamt wenigen) Beamten mit "führender" Tätigkeit gibt es überhaupt keine Frauen. Insgesamt stellen Frauen bei den Beamten nur eine Minderheit von etwas mehr als einem Viertel.

Der Selektionsprozeß der Frauen in den Bereich der Angestellten sieht völlig anders aus als der in den Bereich der Beamten: weibliche Beamte sind unvergleichlich häufiger formal hoch qualifiziert als weibliche Angestellte: mehr als die Hälfte von ihnen hat zumindest Matura.

Tabelle 24

Die berufliche Hierarchie innerhalb der Angestellten und der Beamten nach Geschlecht (1983)

Stellung in der Hierarchie	(Privat)Angestellte (1)			Beamte (1)		
	weiblich	männlich	Frauen- anteil	weiblich	männlich	Frauen- anteil
Angestellte/Beamte mit Hilfstätigkeiten	13,4	10,9	56,8	8,1	2,8	54,7
Angestellte mit ge- "lernter Tätigkeit"	36,4	19,4	66,7			
Beamte mit "ein- facher Tätigkeit"				13,6	15,9	26,2
Beamte in handwerk- licher Verwendung				3,5	11,9	10,8
Angestellte/Beamte mit mittlerer Tätigkeit	37,7	26,1	60,6	20,2	28,5	22,7
Angestellte/Beamte mit höherer Tätigkeit	8,9	20,5	31,6	50,0	27,4	43,1
Angestellte/Beamte mit hochqualifizierter Tätigkeit	3,4	15,1	19,3	4,5	11,7	13,7
Angestellte Beamte mit führender Tätigkeit	0,2	8,0	3,0	0,0	1,8	0,0
insgesamt	100,0 (416.361)	100,0 (390.961)		100,0 (116.838)	100,0 (282.528)	

Quelle: Mikrozensus 1983/3, eigene Sonderauswertung (Altersgruppen 15 - 59 Jahre, ohne Lehrlinge und "unbekannt"; nur Beschäftigte)

(1) einschließlich eines Teils der Vertragsbediensteten

Bei den Männern ist eine solche Differenz nicht gegeben: die Bildungsstruktur der Angestellten gleicht der der Beamten weitgehend. Es kann also nicht bloß an der Dienst- und Besoldungsstruktur bei Beamten liegen; die Ursachen dieses Prozesses muß man in der beruflichen Chancenstruktur der Frauen insgesamt suchen. Jedenfalls hat diese geschlechtsspezifisch unterschiedliche Selektion zur Folge, daß die weiblichen Beamten eine bessere Bildungsstruktur aufweisen als die männlichen: die Anteile mit Hochschulbildung sind praktisch gleich, und der Maturantenanteil ist bei den weiblichen Beamten um 20 % höher als bei den männlichen.

Einiges deutet darauf hin, daß es besonders für qualifizierte Frauen im Angestelltenbereich schwieriger ist, eine angemessene Stellung zu erreichen, als im Bereich der Beamten. Wie man an Graphik 8 sehen kann, gibt es im Angestelltenbereich eine ganz massive geschlechtsspezifische Segregation der Chancen, höhere Stellungen zu erreichen: auf allen Bildungsstufen und in allen Altersgruppen liegt der Anteil der Männer in gehobeneren Positionen über dem der Frauen - selbst die Männer aus den jüngsten Altersgruppen (20 - 29) befinden sich häufiger in solchen Positionen als die gleich qualifizierten berufserfahreneren Frauen. Im Angestelltenbereich ist es noch heute ganz durchgängig so, daß Frauen bestenfalls jene Aufstiegschancen haben wie Männer eine Qualifikationsstufe unterhalb. Im Beamtenbereich ist dies jedoch nicht so: hier sind die Unterschiede in der Wahrscheinlichkeit, eine gehobene Position zu erreichen, bei gegebenem Bildungsniveau für beide Geschlechter etwa gleich. Dort setzt allerdings die Geschlechterdiskriminierung oberhalb des Niveaus der "höheren" Tätigkeit ein: die Erreichbarkeit hochqualifizierter oder gar führender Stellungen ist für Männer deutlich besser. Nur ein paar Beispiele zur Verdeutlichung: von allen männlichen Beam-

Tabelle 25

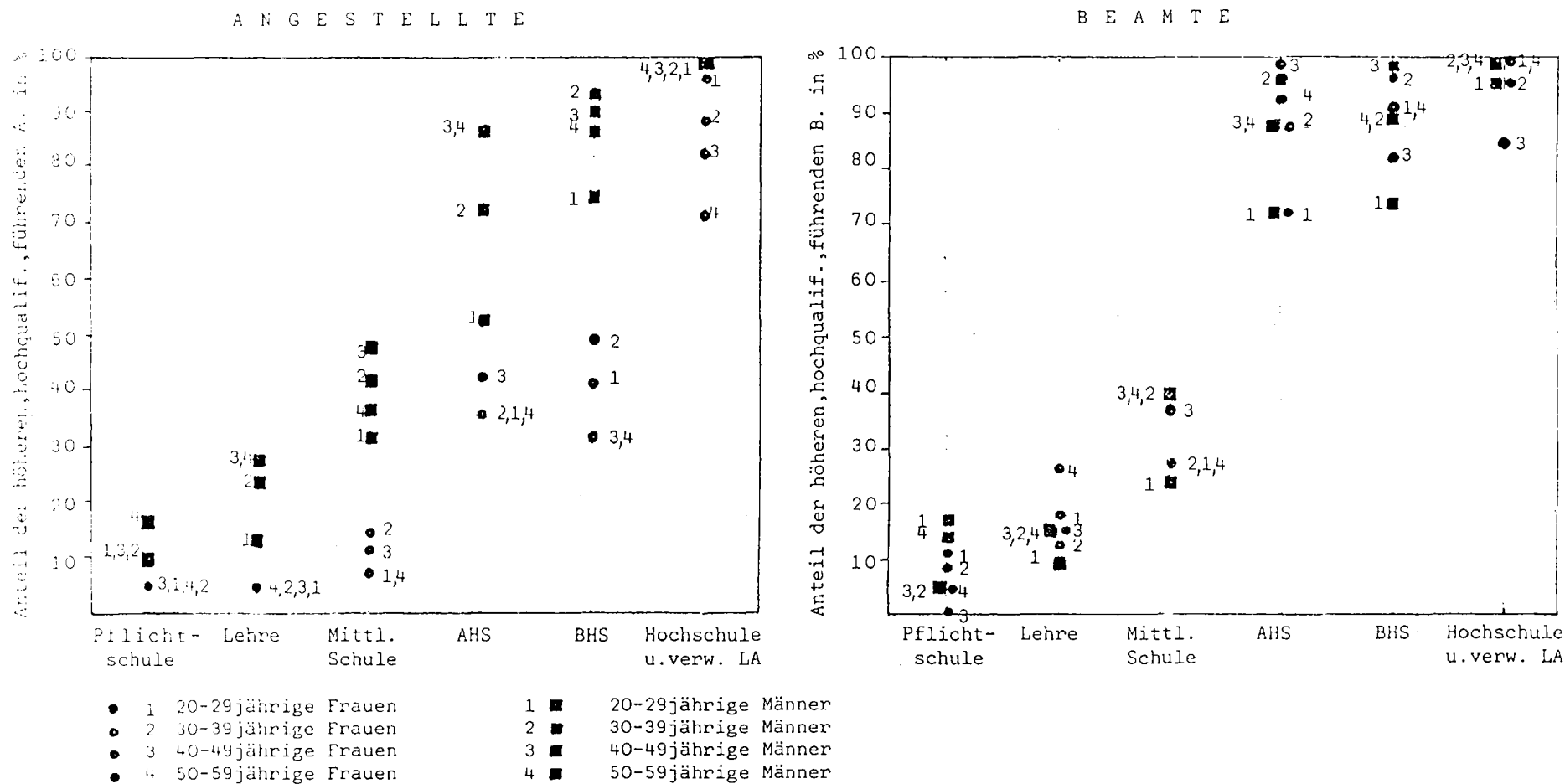
Die Bildungsstruktur von Angestellten und Beamten nach Geschlecht

höchste abgeschlossene Ausbildung	Angestellte insgesamt		Beamte insgesamt		Altersgruppen 20 - 29 Jahre			
	weibl. %	männl. %	weibl. %	männl. %	Angestellte weibl. %	Angestellte männl. %	Beamte weibl. %	Beamte männl. %
Pflichtschule	18,7	10,3	18,7	16,6	12,1	9,2	7,1	10,6
Lehre	36,5	41,8	10,2	40,2	41,1	40,5	7,1	42,5
mittlere Schule	27,6	14,7	18,7	8,8	27,7	14,9	22,0	21,1
allgemeinbildende höhere Schule	8,4	10,0	19,4	12,0	9,6	12,7	23,9	14,6
berufsbildende höhere Schule	5,4	12,6	21,4	10,4	6,5	17,0	29,5	10,1
Hochschule	3,5	10,3	11,5	12,0	2,8	5,8	10,5	9,9
zusammen	100	100	100	100	100	100	100	100

Quelle: Mikrozensus 83/3, eigene Sonderauswertung, nur Beschäftigte, ohne Lehrlinge und "unbekannt"

GRAPHIK 8

Die Chancen von Frauen und Männern, innerhalb der Angestellten und innerhalb der Beamten gehobene Stellungen zu erreichen, nach Bildungsniveau (höchste abgeschlossene Schulbildung) und Alter, 1983



Quelle: Mikrozensus 1983/3, eigene Sonderauswertung (nur Beschäftigte, ohne Lehrlinge und "unbekannt")

ten im Alter von 40 - 49 Jahren mit Hochschulbildung befinden sich mehr als drei Viertel in hochqualifizierten oder führenden Stellungen, von den weiblichen Beamten gleichen Alters und gleicher Bildung nur wenig mehr als ein Drittel; das gilt für die nächsthöhere Altersgruppe (50 - 59) ganz genauso. Besonders deutlich sind die Unterschiede zwischen den Geschlechtern bei den AHS-Absolventen: selbst in den höchsten Altersgruppen übersteigt der Anteil "hochqualifizierter" Beschäftigter bei den weiblichen Maturanten kaum die 10 %-Grenze - bei den männlichen Maturanten erreichen diese Werte 30 - 40 %.

Diese Strukturen sind ein Ergebnis relativ langfristiger Prozesse - gerade im Beamtenbereich ist die Positionenhierarchie besonders immobil. Eine erkennbare Verbesserung besteht schon darin, daß unter den jungen Beamten der Frauenanteil insgesamt höher ist: bei den 20- bis 29jährigen beträgt er fast 40 % (gegenüber 21 % bei den über 40jährigen). Bei den unter 40jährigen Beamten kann man auch sehen, daß Frauen gleichen Alters und gleicher Bildung etwa gleich oft in einfache Positionen einrücken wie Männer, und ebenfalls, daß sie ähnliche Chancen auf Positionen im gehobenen Bereich haben. Wie weit das aber die "Schallmauer" der höchsten Positionen durchbricht, kann man bei den jüngeren Gruppen noch nicht absehen. Bei den Privatangestellten hingegen finden sich solche "Generationsdifferenzen" in Bezug auf Geschlechterdiskriminierung nicht - dort scheint alles beim alten zu bleiben (vgl. auch Grafik 8). Dies spricht aber dafür, daß politische Bemühungen um eine Verbesserung der Stellung der Frauen nicht nur im Bildungsbereich, sondern auch im Beschäftigungsbereich Erfolg haben können. Im Bereich der (Privat)Angestellten allerdings haben sich die hergebrachten Strukturen (ähnlich übrigens wie im Bereich der Arbeiter) als weitgehend resistent gegenüber solchen Veränderungen erwiesen.

2.7 ARBEITSMARKTFÖRDERUNG UND BERUFLICHE ERWACHSENEN-BILDUNG

Ab den sechziger Jahren, vor allem seit Inkrafttreten des Arbeitsmarktförderungsgesetzes 1969, steht die berufliche Erwachsenenbildung unter doppelter Zielsetzung: einerseits die individuelle Chance der Verwertung eigener Arbeitskraft zu erhöhen, andererseits den Arbeitsmarkt bzw. die Wirtschaft mit nachfrageentsprechend qualifizierten Arbeitskräften zu versorgen.

Damit ist sie auch bestimmt durch die Strukturmerkmale und Defizite des übrigen Bildungssystems auf der einen, die Logik des Arbeitsmarktes auf der anderen Seite. Gegenüber dem Bildungswesen für Kinder und Jugendliche kommt ihr in doppelter Weise eine kompensatorische Aufgabe zu. Sie soll Individuen mit Qualifikationen versorgen, die diese im übrigen Bildungssystem nicht erwerben konnten, die sie aber für die Verwertbarkeit ihrer Arbeitskraft überhaupt oder für die Verbesserung dieser Verwertbarkeit brauchen, und sie soll die Wirtschaft mit Arbeitskräften versorgen, deren Wissen, Können und Motivation den sich wandelnden Berufserfordernissen angepaßt ist. Neben dieser "Kompensationslogik" gibt es politische Spielräume, die dank der relativen Kurzfristigkeit und rechtlichen Flexibilität verhältnismäßig groß sind.

Sind im Bereich der allgemeinen Erwachsenenbildung die Nachfrager in den meisten Fällen Einzelpersonen, welche die Kosten für ihre Bildungsinteressen weitgehend selber tragen, so sind es im Bereich der beruflichen Erwachsenenbildung auch mehr oder weniger organisierte wirt-

schaftliche Interessen, die das Angebot beeinflussen. Außerdem spielen hier die staatlich-politisch gesteuerten Förderungen und Finanzierungen eine weitaus größere Rolle.

Seinen ersten Auf- und Ausbau verdankt dieser Bereich des Bildungswesens der Phase der Vollbeschäftigung in den sechziger Jahren. Er war in dieser Zeit wohl mehr durch den wirtschaftlichen Nach- und Ausbaubedarf an Qualifikationen und mobilen, verfügbaren Arbeitskräften als durch den individuellen Bedarf nach Kompensation von Bildungsdefiziten bestimmt. Trotzdem wurde von Anfang an auch, im Einklang mit den Aufforderungen internationaler Gremien und Bildungsfachleute, die ständige Weiterbildung als Notwendigkeit für den einzelnen sowie für die Gemeinschaft als allgemeine Zielsetzung formuliert. Diese Tendenz wurde verstärkt durch die vom Europarat vertretene Idee der 'education permanente' und den von der OECD vertretenen Gedanken der 'education recurrent' (Altenhuber 1975, S. 17). Zugleich wurde damit auch eine Gleichstellung der Erwachsenenbildung mit der Schulbildung gefördert.

Trotz des im Erwachsenenbildungsprogramm der SPÖ 1980 formulierten Emanzipationsgedankens - es sei auch Ziel, "den Menschen zu befähigen, sich selbst, die Welt in der wir leben und seine Stellung in der Gesellschaft besser zu verstehen und diese mitzugestalten" (Sozialistische Politik 1980, S. 16) - wird in Österreich weniger um des Lernens wegen als vielmehr zweckorientiert (berufliche Mobilität, Arbeitsplatzsicherung, Aufstieg u.ä.) gelernt (Piskaty, 1975, S. 109). Zudem nimmt ein Großteil der Arbeitnehmer, der bäuerlichen Bevölkerung und der nicht berufstätigen Frauen an der beruflichen Erwachsenenbildung nicht teil, obgleich dieser in der Vergangenheit eine bedeutende Rolle zukam, als der Mangel an Arbeitskräften diese Gruppen in den Arbeitsmarkt zog.

Fast allen Erwachsenenbildungsinstitutionen (1) stellte sich in den vergangenen Jahren die Frage, wie man mehr Frauen zur Weiterbildung motivieren könnte. So versuchte das BFI (Berufsförderungsinstitut) ab 1975/76 zunächst, dem traditionellen Rollenbild der Frau entsprechende Kurse anzubieten, von welchen Männer allerdings nicht ausdrücklich ausgeschlossen wurden. Das nächste Anliegen war und ist heute noch, Frauen zur Teilnahme an bisher männlich dominierten Kursen zu bewegen. Obwohl Frauen in den letzten zehn bis zwanzig Jahren stärkere Ansprüche auf Beteiligung an gesellschaftspolitischen Entscheidungsprozessen angemeldet haben, bestehen weiterhin sozialisationsbedingte Zugangs- und Motivationsbarrieren zu Kursen etwa aus dem technischen Bereich (Göhring Enquete 1984, S. 11). Bemerkenswert in diesem Zusammenhang ist der Vorschlag Göhrings, für den Bereich der beruflichen Erwachsenenbildung Informationskurse für Frauen zu konzipieren, in welchen Frauen aus technischen und Computerberufen über ihre Ausbildung und Tätigkeit informieren und Arbeitsanforderungen, Probleme und Entwicklungsmöglichkeiten nennen (Göhring, Enquete 1984, S. 12). In seinem Programm 84/85 bietet das BFI verstärkt Kurse speziell für Frauen an (Selbstbehauptung für Frauen, Kommunikations-

(1) In Österreich sind hauptsächlich folgende Institutionen mit der beruflichen Erwachsenenbildung befaßt: zum einen die Betriebe, zum anderen das Wirtschaftsförderungsinstitut (WIFI), das Berufsförderungsinstitut (BFI), das Ländliche Fortbildungsinstitut (LFI), die Österreichische Volkswirtschaftliche Gesellschaft/Verband für Bildungswesen, Bildungswerk der Industrie - Institut der Vereinigung Österreichischer Industrieller, Österreichisches Zentrum für Wirtschaftlichkeit und Produktivität, sowie die Arbeitsmarktverwaltung. Die Kurse reichen von kurzfristigen Intensivkursen bis zu mehrmonatigen Ausbildungsgängen; qualitativ reichen die Kurse von einfachen bis zu anerkannten zertifizierten Bildungsabschlüssen (vgl. Aichholzer u.a. 1982, S. 67)

training, Frauen als Führungskräfte u.ä.) und strebt darüber hinaus in Zukunft die Einbeziehung dieser Inhalte auch in berufsspezifische Frauenkurse an (Graf, Enquete 1984). Weiters besteht der Plan, mehr Kurse zu installieren, in welchen Frauen einen formalen Abschluß erlangen, d.h. auch die Erwerbung eines formalen Abschlusses in sogenannten Frauenkursen zu forcieren (Expertenaussage des BFI Wien).

Die Zielsetzungen des WIFI (Wirtschaftsförderungsinstitut) hinsichtlich der beruflichen Weiterbildung von Frauen sind - im Sinne der Chancengleichheit - Zugang zu Kursen jedweden fachlichen Inhalts und jedweder Qualifikationsstufe. Um den Zugang für Frauen zu erleichtern, soll auf die ökonomische und zeitliche Dispositionsfähigkeit der Frauen eingegangen sowie eine partnerschaftliche Zusammenarbeit zwischen den Geschlechtern unterstützt werden (Reithmayr, Enquete 1984). Um den geringen Anteil von Frauen zu heben, soll unter Rücksichtnahme auf die geringeren materiellen Mitteln von Frauen auch die Umschulung auf zukunftsorientierte technische Berufe mit öffentlichen Geldern gefördert werden (Reithmayr, Enquete 1984). Die Inhalte des LFI (Ländliches Fortbildungsinstitut) werden problem- und zielgruppenorientiert angeboten (z.B. für die Bäuerin). Neben der Berufsweiterbildung im Sinne einer Anpassung der Arbeitsmethoden an den neuesten Stand spielen besonders bei der bäuerlichen Bevölkerung ökonomische Fragen eine große Rolle. Der Leitsatz für die Tätigkeit des LFI Kärnten wurde für 1983/84 folgendermaßen formuliert: "Den Bauern zu helfen, mit geringem Aufwand für die Erzeugung ein familiengerechtes Einkommen zu erzielen" (LFI Kärnten, Kursprogramm 1983/84). In diesem Zusammenhang wird vom LFI immer wieder auf die besondere Bedeutung der Frau/Bäuerin hingewiesen. Der ihr zugeordnete Bereich der Hauswirtschaft ist umfangs- und bedeutungsmäßig einer der wichtigsten Sektoren des LFI

(Piskaty 1977, S. 58). Daneben versuchte das LFI auch - mittels Arbeitsmarktförderung - Bäuerinnen für einen Nebenerwerb im Fremdenverkehr zu schulen.

Die Zielsetzungen der beruflichen Schulungsmaßnahmen seitens der Arbeitsmarktverwaltung legen seit der ersten Wirtschaftsrezession Mitte der siebziger Jahre vermehrt ihren Schwerpunkt auf Beschäftigungssicherung unter Gleichbehandlung der Geschlechter bei der Vergabe von Förderungsmitteln. Diese unterstützten Fortbildungs- und Umschulungsmaßnahmen werden zum Teil direkt in den Betrieben bzw. in den Erwachsenenbildungseinrichtungen abgehalten und gefördert, wobei der Anteil der geförderten Bildungsmaßnahmen bei letzteren eher nur einen geringen Anteil am Kursgesamtangebot ausmacht (1). Neben diesen geförderten Kursen, Seminaren und Lehrgängen bzw. betrieblichen Umschulungsmaßnahmen können Personen auch die Kosten einer Bildungsmaßnahme, die sie für ihre Beschäftigungssicherung bzw. für ihren beruflichen Wiedereintritt als wichtig erachten, aus Arbeitsmarktverwaltungsmitteln ersetzt bekommen.

Betrachtet man den Anteil der auf Frauen entfallenden Förderungsmittel, so zeigt sich, daß der seit 1976 beobachtbare Trend, Frauen mehr zu berücksichtigen, sich ab 1980 nicht fortsetzt. Männer partizipieren seit diesem Zeitpunkt in höherem Maße an den zur Verfügung gestellten Budgetmitteln. Diese Tendenz gilt auch für das Akademikertraining - das arbeitssuchende Jungakademiker durch die Finanzierung einer adäquaten Beschäftigungsmöglichkeit unterstützen soll, sowohl die fehlende

(1) So werden laut Expertenaussagen nur ca. 7 % (115 von 1.700 Kursen, Lehrgängen und Seminaren) des WIFI Wien und 25 % (103 von 400 Kursen) des BFI Wien aus Mitteln der Arbeitsmarktverwaltung gefördert.

Berufspraxis zu erwerben als auch einen Berufseinstieg zu erleichtern - bestätigt. So wurde 1981/82 von 2.419 weiblichen Absolventen 12,2 % gefördert, bei den männlichen Absolventen nur 6,2 %. Im Folgejahr 1982/83 weisen die Männer aber eine höhere Steigerungsrate an Akademikertrainees auf; während die Frauenrate sich verdoppelt, steigt die Rate der Männer auf das 2 1/2fache (1).

Das Förderungsprogramm der Berufsvorbereitung (2) kommt hingegen vorwiegend Frauen zugute; über Jahre hinweg liegt der Mädchenanteil an den geförderten Schulabsolventen zwischen 80 und 90 %.

Trotz der positiven Korrektur, die die Förderung beruflicher Qualifizierung durch die Arbeitsmarktverwaltung im Hinblick auf die krasse Unterbeteiligung von Frauen im allgemeinen beruflichen Weiterbildungssystemen darstellt, sind nach wie vor vor allem Frauen mit geringer Qualifikation unterrepräsentiert (Aichholzer, Schienstock, Enquete 1984). Betrachtet man die Angebote der arbeitsmarktgeförderten beruflichen Erwachsenenbildung nach ihren inhaltlichen Kriterien, so wird auch hier die "geschlechtsspezifisch segmentierte Struktur, wie sie sowohl im primären (Aus-)Bildungssystem als auch im Beschäftigungssystem gegeben ist, reproduziert. Das Ausbildungsangebot konzentriert sich weitgehend auf frauenspezi-

(1) 1981/82 nahmen von 2.419 weiblichen Hochschulabsolventen 294 das Akademikertraining in Anspruch (von 4.207 männlichen 263), 1982/83 waren von 2.477 Absolventinnen im Akademikertraining 629 (4.258 männliche Absolventen, davon 605)

(2) Die Berufsvorbereitung soll dazu dienen, arbeits- und lehrstellensuchenden Jugendlichen verschiedene beruflich verwertbare Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln, um dadurch ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu verbessern

fische Berufe und fördert im wesentlichen den Einstieg in untere betriebliche Hierarchien" (Aichholzer, Schienstock, Enquete 1984).

Einzig aus dem Förderungsprogramm von "Lehrstellen für Mädchen in Berufen mit geringem Frauenanteil", wobei die dafür veranschlagten 350 Lehrstellen 1982 zu 32 % (111 Lehrstellen) und 1983 zu 35 % (123 Lehrstellen) beansprucht wurden, lassen sich Tendenzen im Hinblick auf Aufbrechung geschlechtsspezifischer Strukturen erkennen.

Kursangebot und Teilnahme

In den letzten zehn Jahren ist der Frauenanteil an den Veranstaltungen der beruflichen Erwachsenenbildung gestiegen (1), wobei anfang der achtziger Jahre die Frauen insgesamt etwa ein Viertel der Kursteilnehmer stellen.

Die Kursteilnahme der Frauen scheint sich allerdings nach wie vor auf traditionell weiblich definierte Bereiche zu konzentrieren. Frauen besuchten im städtischen wie im ländlichen Bereich vorwiegend Kurse aus dem Büro- und Verwaltungssektor - bzw. aus dem kaufmännischen Bereich, hingegen ist die Zahl der Frauen in technischen bzw. handwerklichen Kursen gering (vgl. Graf u. Reithmayr, Enquete 1984).

(1) So ist laut Mikrozensusvergleich der Anteil der Teilnehmerinnen an beruflicher Fortbildung bei beschäftigten Frauen von 7,1 % 1973 auf 10,4 % 1982 (Männer von 10,7 % auf 15,5 %) gestiegen. Göhring (Enquete 1984, S. 10) stellt einen Anstieg der Teilnehmerinnen an Kursen der beruflichen Erwachsenenbildung von 30 % 1979 auf 36 % 1982 fest. Das BFI verzeichnet seit 1978 insgesamt (sowohl an Angeboten der allgemeinen wie auch der beruflichen Erwachsenenbildung) eine Erhöhung des Frauenanteils um 30 % (Graf, Enquete 1984)

Tabelle 26

Personen mit Kursbesuch 1981 und 1982 nach Schulbildung und Geschlecht

Höchste abgeschlossene Schulbildung	männlich in Prozent	weiblich in Prozent
Volks- oder Hauptschule	57,0	42,0
Berufsbildende mittlere Schule	10,1	24,7
Allgemein bildende höhere Schule	9,5	14,9
Berufsbildende höhere Schule	12,5	9,9
Hochschule, Universität	10,9	8,5
g e s a m t	100,0	100,0
davon mit Lehrabschluß (1)	57,6	35,6
	(N=156.600)	(N=43.300)

Quelle: Statistiken des Österreichischen Statistischen Zentralamtes auf Basis des Mikrozensus 1982 "Berufliche Fortbildung und Umschulung"

(1) Lehrabschluß war hier unabhängig von der höchsten abgeschlossenen Schulbildung anzugeben.

In jüngster Zeit ist ein verstärkter Trend zu EDV-Kursen - besonders die Anwendung des Computers im kaufmännischen Bereich (Programmerstellung, -anwendung) betreffend, also einem Bereich, in welchem auch typische Frauenberufe angesiedelt sind - zu verzeichnen.

Auch bei den Kursen der Arbeitsmarktverwaltung zeigt sich, daß Frauen hauptsächlich Kurse aus dem Verwaltungs- und Bürobereich und aus dem Dienstleistungssektor besuchen, vor allem im Hotel- und Gastgewerbe sowie im Gesundheits- und Kulturbereich, was auch auf die relative Konstanz des Kursangebots schließen läßt: 1983/84 wurden im wesentlichen die gleichen Kurse wie 1978/79 angeboten (Aichholzer u.a. 1984, S. 11). Zwischen 1978/79 bis 1983/84 ist lediglich unter den öffentlich geförderten Kursen eine Verschiebung von sonstigen Dienstleistungsberufen zu Büroberufen ersichtlich (vgl. Tabelle 27), was aus den höheren Arbeitslosenraten der "sonstigen Dienstleistungsberufe" erklärbar ist.

Tabelle 27

Vergleich der Kursteilnehmer 1978/79 und 1983 nach Schulungsberufsgruppen und Geschlecht seitens der Arbeitsmarktverwaltung und Verteilung der Frauen bei den Kursangeboten des Berufsförderungsinsituts

	Arbeitsmarkt- verwaltung				Kurse des BFI weiblich
	männlich		weiblich		1984
	1978/79	1983	1979/70	1983	
	%	%	%	%	%
Bauberufe	33	27	-	-	-
Metall/Elek- troberufe	34	45	2	1	-
Graphische Ber.	9	3	-	-	4
sonst.Produk- tionsberufe	7	8	4	4	-
Produktionsber. z u s a m m e n	83	83	6	5	4
Büroberufe	9	6	28	52	78
Gaststättenber.	4	5	27	27	18
sonst.Dienst- leistungsber.	4	6	39	16	-
Dienstleist.ber. z u s a m m e n	17	17	94	95	96
i n s g e s a m t	100	100	100	100	100

Quelle: Aichholzer u.a. 1984, S. 12 (Arbeitsmarktver-
waltungskurse) Graf, Enquete 1984 (BFI-Kurse)

Das Kursangebot der drei größten Erwachsenenbildungsinstitutionen (WIFI, BFI, LFI) wirbt in der Mehrzahl um bestimmte Ziel- bzw. Adressatengruppen. Neben unspezifischen, der grammatikalischen Form nach männlichen Personengruppen (Mitarbeiter, Teilnehmer u.ä.) wendet sich das zielgruppenorientierte Bildungsangebot nach wie vor an bestimmte Geschlechter (Kurse nur für Männer oder Frauen) oder an bestimmte Berufsgruppen, wobei es der Form nach zwei Varianten gibt (Schweißer, Maler/Anstreicher, Programmierer, Kosmetikerinnen, Hauskrankenschwestern, Phototypistinnen u.a.; Sozialarbeiter/innen, Englischlehrer/innen,, Althernhelfer/innen, manchmal Sekretär/innen

- 125 -

u.a.), wobei die erste Variante durchaus eine geschlechtsspezifische Anrede impliziert.

Die Angabe geschlechtsspezifischer Zielgruppen überwiegt im ländlich - bäuerlichen Bereich (Angebot des LFI), scheint aber auch im Büro- und Dienstleistungsbereich der anderen Institutionen auf (z.B. Englischkurse für Frauen im Bürobereich, BFI Oberösterreich, 1981/82).

Das LFI bietet die Mehrzahl seiner Kurse dezidiert für Männer/Bauern/Burschen oder Frauen/Bäuerinnen/Mädchen an. Nur wenige Kurse, die Betriebsplanung und -führung betreffend, werden koedukativ geführt.

**Mitbesitzen, mitentscheiden,
mitverantworten**

(Seminar für Bäuerinnen und Bauern an
4 Nachmittagen)

Ort: Braunau, BBK

Zeit: 14.00 Uhr

Gedanken zur Betriebsführung für Bauern
und Bäuerinnen, notwendige Aufzeichnungen,
Haushaltsbuch, Schreibplatz im Bauernhaus,
praktischer Schriftverkehr.

LFI OÖ
77/78

**Betriebsplanung, eine gemeinsame
Sache von Mann und Frau**

Die geschlechtsspezifische Segregation im ländlichen Bereich scheint in erster Linie inhaltlichen Kriterien zu folgen. Das Kursangebot ist in zwei Bereiche geteilt, wobei der Bereich der Land- und Forstwirtschaft für Männer und der Bereich der Hauswirtschaft für Frauen reserviert ist. Hier scheinen traditionelle Rollenbilder von Mann

und Frau, die durch Eingliederung in weitgehend getrennte Arbeitsbereiche manifestiert werden, selbst die nach 1945 eingetretene, zaghafte Aufweichung der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung unbeschadet überdauert zu haben. Da die Teilnehmer an den Kursen für Land- und Forstwirtschaft in der Mehrzahl zwischen 18 und 24 Jahre alt sind, wird hier schon am Anfang der Berufstätigkeit der Arbeitsbereich nach bestimmten geschlechtsspezifischen Kriterien aufgeteilt. Die Kurse aus dem Bereich der ländlichen Hauswirtschaft zeigen, daß das Bild der Frau als Leiterin eines größeren Wirtschaftsbetriebes, der sorgfältige Einteilung der Geldmittel und Planung des landwirtschaftlichen Betriebes und Haushaltes erfordert und die Frau eigentlich zur Ausübung mehrerer selbstständiger Handwerke zwingt, bis heute erhalten geblieben ist ("Das Bauernhaus, Heim für viele Generationen", LFI Kärnten 1979/80). Die für die Bäuerin vorgesehenen Kurse wenden sich allesamt an sogenannte 'weibliche Eigenschaften und Tugenden' wie Häuslichkeit (Hauswirtschaftskurse), Emsigkeit und Ausdauer (Näh-, Strick-, Stickkurse), Schönheit (Kosmetik und Fußpflege) (LFI Vorarlberg 1983/84). Schöneres und praktisches Wohnen (LFI Oberösterreich 1976/77), die Pflege von Herrenhemden (LFI Kärnten u.a.). Oftmals erscheint die Frau als 'Helferin' oder 'Gehilfin' (Kurse für Hauswirtschaftsgehilfinnen, Hausgehilfinnen, Dorfhelferinnen, Hilfsköchinnen) (LFI Oberösterreich 1977/78 u. LFI Niederösterreich 1983/84). Auch an die Tugend der Einfühlsamkeit, der differenzierten sozialen Wahrnehmung und an die Fähigkeit zu pflegen und zu betreuen wird durch Kurse für Dorfhelferinnen, Tagesmütter, Hauskrankenschwestern appelliert. Kurse wie "Wir beherbergen Gäste und nicht Fremde" (LFI Kärnten, 1983/84) bleiben im Unterschied zu "Gästebewerbergung als Nebenerwerb - Bestehendes verbessern" (LFI, Kärnten 1983/84), die gemischt geführt werden, Frauen vorbehalten. Für die Frau werden regelmäßig Bäuerinnentage, Ortsbäuerinnenversammlungen und Arbeitsgemeinschaften abgehalten.

Jene Personen, die keine landwirtschaftliche Ausbildung haben, diese jedoch erwerben wollen, werden getrennt, d.h. thematisch nach "weiblichen" und "männlichen" Arbeitsbereichen differenziert ausgebildet.

Grundkurs für Bäuerinnen aus nicht bäuerlichen Berufen

LFI Stmk.
77/78

Termin: So., 12., bis Fr., 17. Feber 1978

Ort: Raiffeisenhof

Ziel: Jenen Frauen, welche aus nicht bäuerlichen Berufen in den bäuerlichen Berufsstand eingeeirnet haben, ein Grundwissen zur Führung des landwirtschaftlichen Haushaltes und Kenntnisse für die landwirtschaftliche Betriebsführung vermitteln.

Programm: Haushaltskunde (Wohnhaus, Arbeitswirtschaft, Haustechnik, Ernährungslehre, Vorratswirtschaft, Wäschepflege, Textilkunde, Kochen, Servierkunde)

Landwirtschaft (Betriebslehre, Buchführung, Schriftverkehr, Steuer- und Sozialrecht, Kammer- und Genossenschaftswesen, Gartenbau)

Kostenanteil: S 400,-

Kursleitung: Fachl. Grete Holzer

Doch auch thematisch identische Kurse werden getrennt abgehalten wie z.B. Traktorführerkurse (wobei sich eine Tendenz zur Koedukation abzeichnet) und Viehhaltungs- und Melkkurse.

Traktorführerkurse (Führerschein „F“)

weibliche Teilnehmer

männliche Teilnehmer

männliche Teilnehmer

männliche Teilnehmer

weibliche Teilnehmer

männliche Teilnehmer

gemischt

gemischt

Ort: Linz, LFI – Auf der Gugl

Kosten: S 2.900,- (Vollpension S 2.340,-, Kursbeitrag S 560,-)

Teilnehmerzahl: 20–25

Theorie: Verkehrsvorschriften, Fahrzeug- und Motorkunde, lebensrettende Sofortmaßnahmen.

Praxis: Fahrschulung, Fahrzeugkunde.

Auf privatem Übereinkommen: Führerschein „A“ und „B“ (Mehrkosten je nach Fahrstunden)

LFI OÖ
77/78

Traktorführerkurse (Führerschein „F«)

Ort: Linz, LFI – Auf der Gugl

Kosten: S 2.980,-

(Vollpension S 2.380,-, Kursbeitrag S 600,-)

Teilnehmerzahl: höchstens 20

weibliche Teilnehmer

männliche Teilnehmer

männliche Teilnehmer

männliche Teilnehmer

weibliche Teilnehmer

gemischt

gemischt

gemischt

gemischt

Theorie: Verkehrsvorschriften, Fahrzeug- und Motorkunde, Lebensrettende Sofortmaßnahmen

Praxis: Fahrschulung, Fahrzeugkunde.

Auf privatem Übereinkommen: Führerschein „A“ und „B“ (Mehrkosten je nach Fahrstunden).

LFI OÖ
81/82

Viehhaltungs- und Melkerschule Otterbach

für weibliche Teilnehmer

für männliche Teilnehmer

LFI OÖ
81/82

für männliche Teilnehmer

Maschinmelkkurs für männliche Teilnehmer

, Maschinmelkkurs für weibliche Teilnehmer

für weibliche Teilnehmer

Ort: Landwirtschaftliche Fachschule Otterbach bei Schärding

Doch auch im Arbeitsbereich jenseits der Landwirtschaft versucht man weiterhin weibliche Domänen zu erhalten. Es sind dies vor allem Kurse aus dem Büro- und Dienstleistungsbereich, die auf untergeordnete Stellen vorbereiten sollen. So gibt es seitens der Arbeitsmarktverwaltung Gastgewerbekurse "nur für weibliche Teilnehmer" (BFI Oberösterreich 1983/84). Diese kurz- und längerdauernden Servier- und Küchenkurse sind in erster Linie als Wiedereinstiegsmöglichkeit gedacht. Sie wurden vorwiegend von Frauen mit Hilfs- und Anlernarbeiterqualifikation besucht; bei den kurzen waren auch etwas mehr Facharbeiterinnen und einfache Angestellte vertreten. Der Kursbesuch wurde objektiv wie subjektiv als nicht sehr erfolgreich eingestuft (1), weil das bereits vor Kursbeginn niedrige Beschäftigungsniveau kaum stieg und gleichzeitig im Anschluß an den Kurs viele "freiwillig" aus dem Berufsleben schieden.

Obwohl sich bei den Sekretariatskursen eine Tendenz zu gemischten Kursen (Sekretär/in) abzeichnet, gibt es weiterhin Sekretärinnenkurse. Die durch die Arbeitsmarktverwaltung geförderten Sekretärinnenkurse werden ebenfalls von Hilfs- und Anlernarbeiterinnen bzw. einfachen Angestellten besucht. Weil eine Verbesserung der Arbeitsmarktposition, ein Aufstieg in mittlere Angestelltenpositionen und eine Erhöhung des Einkommens erfolgt, werden sie objektiv als "erfolgreich", subjektiv aber (vermutlich infolge enttäuschter weitgehender Erwartungen) als "weniger erfolgreich" eingestuft.

(1) Die objektiven Erfolgsmerkmale wurden in dieser Studie mit 3 Kategorien gemessen: Veränderung des beruflichen Status, des Einkommens- und Arbeitsmarktsstatus vor und nach der Umschulungsmaßnahme. Die subjektiven Einschätzungen dienen als Korrektiv zu den objektiven Bewertungen, und wurden nach 3 Ausprägungen - "erfolgreich", "durchschnittlich erfolgreich" und "weniger erfolgreich" beurteilt (vgl. Aichholzer u.a. 1984)

Neben den neutral angebotenen Sekretariatskursen existierte im BFI Oberösterreich das Bild der Sekretärin als Gehilfin des Chefs, als "Mädchen für alles", das neben Tischdecken und Servieren, Psychologie, Kosmetik u.a. auch die 'selbständige Unselbständigkeit' perfekt erlernen sollte.

Effektive Chefentlastung

Ziel: Die österreichischen Chefsekretärinnen bezeichnen sich gerne als „Mädchen für alles“. In diesen Worten klingt die Größe des Arbeitsfeldes, die Verantwortung und die Belastung an.

Das Seminar will Möglichkeiten aufzeigen, mit welchen Arbeitstechniken, Methoden und Hilfen die Chefsekretärin die tägliche Belastung mindern kann.

Inhalt:

1. Möglichkeiten und Mittel zur Chefentlastung.
2. Barrieren, die die effektive Chefentlastung erschweren,
 - im persönlichen Bereich,
 - im sachlichen Bereich.
3. Konsequenzen:
Arbeitstechniken, die zur besseren Koordination und Kommunikation mit dem Partner führen und eine bessere Selbstentfaltung ermöglichen:
 - Ziele setzen, vereinbaren, sich selbst befehlen.
 - Sich selbst und andere informieren.
 - Sich mit anderen verständigen.
 - Sich selbst einteilen und organisieren.
 - Sich selbst überprüfen und steuern.

Methode: Fallstudien, Gruppenarbeit, Diskussion.

Chef und Sekretärin – ein Team

(Ein Workshop zur Verbesserung der Zusammenarbeit)

Ziel:

Für Vorgesetzte: Erkennen, welche Hilfen notwendig sind, damit die Sekretärin sie wirksam entlasten kann.

Für Sekretärinnen: Gewinnen von Übersicht, Klarheit und Bereitschaft, das eigene Arbeitsgebiet zu „aktivieren“, dem Chef zu assistieren und „selbständig“ zu entlasten.

Für Führungskräfte und Sekretärinnen: Überdenken von Art und Inhalt der Zusammenarbeit.

Teilnehmer: Vorgesetzte und ihre Sekretärinnen.

Inhalt:

- Das Besondere an der Mitarbeiterbeziehung Chef-Sekretärin.
- Der Einfluß des Führungsstils auf das Wirken der Sekretärin.
- Der Delegationsbereich des Sekretariates bei kooperativer Führungskonzeption.

BFI OÖ
77/78

Auch der Schönheitspflege war ein Teil des Kursangebotes für die berufstätige Frau gewidmet. Schließlich bleibt es ihr vorbehalten, einen Kurs für "Messewerbedamen und Kundendienstbetreuerinnen" zu besuchen, um sich dort auch in der Körpersprache unterrichten zu lassen.

Schönheitspflege für die berufstätige Frau

Ziel: Besseres Wissen um richtiges Pflegen und Schminken.
Teilnehmer: Damen, die an gutem Aussehen und richtiger Ernährung interessiert sind.

Inhalt: Das Erkennen des Hauttypes als Grundlage für die tägliche Pflege zu Hause – Reinigungsarten – Kosmetische Wirkstoffe – Haltung der Figur – Grunderkenntnisse der gesunden Ernährung – Augenbrauenfacon – Individuelles Make-up – Pflege der Hände und Nägel – Richtige Haltung.

Hinweis: Bringen Sie bitte ein kleines Handtuch, Watte, Papiertaschentücher und etwas zur Schonung Ihrer Frisur mit.

Die Aufgaben der Messewerbedamen und Kundendienstbetreuerinnen

Ziel: Einführung in das Aufgabengebiet bei Messerveranstaltungen.

Teilnehmer: Messehostessen und Werbedamen.

Inhalt: Der moderne Messedienst – Die Voraussetzungen für einen erfolgreichen Messeeinsatz – Die Hilfsmittel für einen reibungslosen Messeablauf – Das Messegespräch – Begrüßen und Ansprechen des Messebesuchers – Die Kontaktgespräche – Die Körpersprache – Demonstration und Vorführung von Messeneuheiten – Bewirtung von Messebesuchern – Die Messekleidung.

WIFI Wien
84/85

Ein geschlechtsspezifisches Angebot im unselbständigen Büro- und Dienstleistungsbereich stellen Kurse für Stenotypistinnen und Phonotypistinnen dar (BFI Oberösterreich, 1981/82). Kurse für Familienbetreuerinnen, Hauskrankenschwestern und Diätassistentinnen beziehen sich auf bestimmte 'weibliche' Fähigkeiten zur Pflege, Betreuung oder Ernährung (vgl. BFI Oberösterreich 1978/79 und 1980/81).

Die Heimhilfekurse seitens der Arbeitsmarktverwaltung bieten eher älteren und vorwiegend unqualifizierten Frauen nach kurzer Ausbildungszeit die Möglichkeit, wieder ins Berufsleben einzutreten. Zum Besuch werden die Frauen zum Großteil vom zukünftigen Arbeitgeber angeregt, sie selbst bewerten den Kursbesuch als 'erfolgreich', hingegen wird er nach objektiven Kriterien als nicht sehr (durchschnittlich) erfolgreich eingestuft. Qualifizierte und in einer sicheren Beschäftigung stehende Frauen besuchten vorwiegend aus Eigeninitiative oder auf Anregung des Dienstgebers Spezialisierungskurse im Bürobereich (z.B. Gehalts- und Lohnverrechnung). Diese Kurse gelten nach objektiven Kriterien als 'erfolgreich', werden subjektiv aber als 'weniger erfolgreich' eingestuft, da sich wahrscheinlich die daran geknüpften Erwartungen nach Verbesserung der Beschäftigungssituation nicht erfüllt haben.

Der Kanalisation der weiblichen Arbeitskraft in den Büro- und Dienstleistungssektor steht die intensive Werbung des BFI Burgenland - unter Hinweis auf die Chancengleichheit - für die infolge Arbeitsmarktförderung kostenlose Ausbildung/Umschulung zum Facharbeiter/in (Maschinenschlosser, Stahlbauschlosser, Elektroinstallateur, Betriebselektriker) gegenüber (BFI Burgenland 1983/84). Hier sind Frauen - wenn auch in minimalem Ausmaß - in Kursen anzutreffen, die eher dem traditionell männlich definierten Arbeitsbereich zugeordnet werden können. Im

burgenländischen Ausbildungszentrum Neutal wird seit 1981 jährlich eine Frau als Metallfacharbeiterin ausgebildet. Frauen werden in der VEW Kapfenberg und bei Siemens als Schwachstrommechanikerinnen, im Ausbildungszentrum Sigmundsherberg als Betriebselektrikerinnen geschult. Bei den Österreichischen Schiffswerften Linz - Korneuburg legte eine Frau als Stahlbauschlosserin, bei der VOEST Alpine Werksberufsschule Donawitz eine weitere Frau als Elektroinstallateurin eine Facharbeiterprüfung ab (1). Diesen Frauen ist es gelungen, die immer noch hemmenden Barrieren einer geschlechtsspezifischen Sozialisation und Ausbildung aufzubrechen.

Eine Veränderung des traditionell männlichen Charakters des Arbeits- und Bildungswesens durch das Einbringen weiblicher Erfahrungs- und Lebensformen ist vom Kurs "Die Frau als Manager" (Hernstein 1984/85) zu erwarten. Durch Reden und Rollenspiele u.a. sollen Konflikte, mit welchen sich die Frauen im Unternehmen konfrontiert sehen, erlebbar gemacht und besprochen werden, um dadurch die Frauen zu einem neuen Selbstverständnis zu ermutigen. Auch sollen die rhetorischen Fähigkeiten der Frau anhand konkreter Probleme im sozialen und psychologischen Bereich (Rollenkonflikte) entwickelt und an praktischen Beispielen geübt werden (vgl. Hernstein-Informationsbroschüre). Ebenso sind im Rahmen der experimentellen Arbeitsmarktpolitik (Perspektive zur Schaffung neuer Arbeitsplätze für Frauen in nichtkonventionellen Betrieben in Selbstverwaltung) interessante Ansätze im Hinblick auf eine Veränderung der Arbeitswelt durch Frauen zu erwarten. Wie internationale Erfahrungen zeigen, versuchen Frauen dem sogenannten weiblichen Lebenszusammenhang in verschiede-

(1) vgl. dazu Heft 3 des Frauenberichts '85, Kapitel: Qualifikation und berufliche Tätigkeit

ner Weise gerecht zu werden: durch flexible Arbeitszeiten, selbstorganisierte Kinderbetreuung und kollektive Arbeitsstruktur, durch Betätigung im Rahmen feministischer Aktivitäten (z.B. Frauenbuchhandlung, -cafe) durch Formen der Aufwertung der traditionellen Betreuungsrolle der Frau und ihrer traditionellen handwerklichen Fähigkeiten und schließlich durch Realisierung einer qualifizierten, oft nicht traditionellen Ausbildung (vgl. Unterlagen der Enquete 1984).

Es steht zu hoffen, daß es mit solchen Bemühungen gelingt, seitens der Arbeitsmarktpolitik in die geschlechtsspezifische und Frauen benachteiligende Grundstruktur des Arbeitsmarktes wenigstens exemplarisch und in Randbereichen neue Möglichkeiten einzuführen.

3. NEBENEINANDER UND WIDERSPRÜCHE GESCHLECHTSSPEZIFISCHER BILDUNGSERFAHRUNGEN

3.1 VOR DER SCHULE: EINÜBUNG TRADITIONELLEN ROLLENVERHALTENS

In diesem Kapitel betrachten wir noch einmal das Bildungswesen des letzten Jahrzehnts (wobei wir zum Vergleich auch manchmal etwas weiter zückgreifen), aber unter einem anderen Gesichtswinkel. Stand im vorigen Kapitel, entsprechend der Thematik der Chancengleichheit, der Gedanke der "Bildungslaufbahn" bis hinein in berufliche Stellungen, die Frage nach Selektion, Erfolg und Mißerfolg im Vordergrund, so fragen wir in diesem Kapitel nach dem inhaltlichen Charakter der Erfahrungen, die in den verschiedensten Bereichen des Bildungssystems vermittelt werden. Dabei gewinnen sachliche Bereiche an Gewicht, die schon von der Intention her mit Leistungswettbewerb und Aufstieg wenig zu tun haben: der erste Abschnitt ist dem Kindergarten und den in dessen institutionelle Arrangements eingebetteten geschlechtsspezifischen Rollenerfahrungen gewidmet; zwei Abschnitte beschäftigen sich mit der allgemeinen Erwachsenenbildung, die zum Unterschied von der beruflichen, in das Muster "sozialen Aufstiegs durch Bildung" nur wenig einrastet. Dazwischen behandeln zwei Abschnitte den schulischen Bereich: im einen werden die sozialen Beziehungen zwischen Mädchen und Buben in der Schulklasse und die unterschiedlichen Stilisierungen von Geschlechterrollen, wie sie sich in den subjektiven Erfahrungen und Erinnerungen von Schülern darstellen, behandelt. Im darauffolgenden Abschnitt geht es um den geschlechtsspezifischen Charakter der Inhalte, die im Schulsystem vermittelt werden, anhand von Lehrplänen und Schulbüchern. Welche Erfahrungen Frauen an Universitäten machen, wie sie mit den dort üb-

lichen Lehr- und Lernformen umgehen und inwieweit sie selbst Anstöße für Veränderungen geben, ist die Fragestellung des nächsten Abschnitts.

Abschließend widmen wir uns der sportlichen Erziehung in der Freizeit, um an diesem Bereich geradezu klassischer Differenzierung der Geschlechter Tendenzen der Veränderungen aufzuspüren.

Bei all dem zeichnen sich auch Konturen dessen ab, was wir einleitend als Typus 3 von "Bildungspolitik für und gegen Frauen" beschrieben; sie sind überall dort erkennbar, wo Frauen nicht bloß in ein männlich konstruiertes System auch zugelassen werden, sondern aufgrund ihrer spezifischen Bedürfnisse und Erfahrungen gestaltend eingreifen.

Von der Kinderbewahranstalt zum Kindergartenangebot für die Mehrheit

Seit Beginn des 19. Jahrhunderts wurden vorwiegend im großstädtischen Bereich Kinderbewahranstalten für jene Kinder eingerichtet, deren Eltern aufgrund ihrer beruflichen Belastung als Fabrikarbeiterinnen oder Fabrikarbeiter nicht für ihre Kinder sorgen konnten. Im Jahre 1871 gab es in ganz Österreich etwa 70 derartige Einrichtungen. Man wollte mit diesen Bewahranstalten dem sittlichen Verderben der Kinder entgegenwirken und die Kindersterblichkeit reduzieren. Allerdings waren die meisten dieser Anstalten überfüllt, schlecht ausgestattet und autoritär geführt, sodaß seitens des Ministeriums und liberaler Persönlichkeiten auf eine Reform im Sinne des Fröbel'schen Kindergartenprogrammes gedrungen wurde. Die

- 135 -

erste öffentliche Regelung hinsichtlich der Führung von Kindergärten stammt aus dem Jahre 1872. In dieser Regelung wurde eine Ausbildung der Kindergärtnerinnen, eine adäquate räumliche Ausstattung der Kindergärten und die Möglichkeit der Benützung eines Gartens verlangt (vgl. hiezu Ficker 1873).

Bahnbrechend für den Ausbau und die Verbesserung der öffentlichen Vorsorge für die Kinder im vorschulischen Alter war die sozialdemokratische Administration der Stadt Wien in der Zwischenkriegszeit. Während im Jahr 1913 in Wien 23 Kindergärten mit 94 Abteilungen bestanden, die durchschnittlich von 50 Kindern besucht wurden, wurden im Jahre 1930 110 Kindergärten mit 3.249 Abteilungen geführt, durchschnittlich von 27 Kindern besucht (vgl. Glöckel 1931, S. 77). Außerdem gab es im Jahre 1930 für diese 349 Abteilungen 549 angestellte Kindergärtnerinnen und 247 Wärterinnen, während im Jahre 1913 neben der Kindergärtnerin pro Abteilung nur in weniger als der Hälfte der Abteilungen eine zusätzliche Wärterin angestellt war. Im 7. Amtlichen Bericht über die Wirksamkeit des Stadtschulrates wird diese Entwicklung zur Recht als Errungenschaft dargestellt:

"Die Stadt Wien besitzt unter allen Großstädten der Erde die meisten öffentlichen Kindergärten. Besonderer Nachdruck wurde auf die Schulung der Kindergärtnerinnen für körperliche Erziehung und Ausbau des Handfertigkeitsbetriebes in Kindergärten durch Errichtung von Werkstätten und entsprechende Fortbildungskurse gelegt. Oberster Grundsatz der Erziehungsarbeit im Kindergarten bleibt möglichste Anpassung an das Familienleben, strengste Ausschließung schulmäßigen Betriebes." (Glöckel 1931, S. 78)

Die Durchsetzung der Konzeption, daß allen Eltern das Angebot des Kindergartenbesuches ihrer Kinder gemacht werden soll, ist aber erst in der Zweiten Republik erfolgt. Wie aus Tabelle 28 ersichtlich ist, haben im Jahre 1954/55 knapp ein Viertel aller Kinder in den entspre-

chenden Altersjahrgängen die Möglichkeit gehabt, den Kindergarten zu besuchen, während im Jahre 1983/84 schon fast zwei Drittel der Kinder in den Kindergarten gegangen sind (1).

Tabelle 28

Entwicklung der Zahl der Kinder in Kindergärten seit 1954/55

	1954/55	1969/70	1977/78	1983/84
Zahl der Kindergärten	1.247	1.962	3.209	3.580
Zahl der Kinder in Kindergärten	65.781	114.163	160.081	161.113
Anteil der Kinder in Kindergärten an allen 4-6jährigen in %	23	31	52	64

Quelle: OECD-Bericht des BMUK
ÖStZA, Die Kindergärten (Kindertagesheime) Berichtsjahr 1983/84

Die quantitative Zunahme des Kindergartenbesuches in der Zweiten Republik hat sehr komplexe Ursachen. Die Umwelt der Kinder ist durch die Durchsetzung des Autos als Massenverkehrsmittel gefährlicher geworden; in den Städten, aber auch in den Landgemeinden wurde der frei zugängliche Raum für die Kinder mehr und mehr eingeschränkt: infolgeder Einrichtung von Kinderzimmern in den Häusern und Wohnungen und der großzügigen Ausstattung der Kinder mit Spielzeugen sowie des allgemeinen Fernsehangebotes halten sich die Kinder heute mehr in den Wohnungen auf als früher und verlieren dadurch den Kontakt zu den

(1) Die regionalen Unterschiede sind allerdings beträchtlich. Im Burgenland besuchten im Jahre 1983/84 85 % der 4- bis 6jährigen Kinder den Kindergarten, in Niederösterreich 76 % und in Wien 70 %. Die Anteile der übrigen Bundesländer liegen zwischen 58 % und 48 %, Kärnten bietet nur für 38 % Kindergartenplätze an (vgl. ÖStZA 1982, ÖStZA 1983).

Spielgefährten in der Nachbarschaft; dadurch steigen die Anforderungen an die Eltern (typischerweise an die Mütter), die sich von den Kindergärten eine Entlastung von der Dauerpräsenz ihrer Kinder erwarten; die berufstätigen Frauen fordern mit größerer Selbstverständlichkeit öffentliche Erziehungseinrichtungen für Vorschulkin-der; in den Schulen ist der Leistungsdruck gestiegen, wodurch die Eltern veranlaßt werden, ihren Kindern schon vor Schuleintritt organisierte Lern- und Sozialerfahrungen zu vermitteln; aufgrund der Durchsetzung der Kleinfamilie können die Eltern die Betreuungsaufgaben nicht mehr an Verwandte bzw. an andere Mitbewohner im Haushalt delegieren; durch die Institutionen der Altersversorgung hat sich die Segregation der Generationen auch in räumlicher Hinsicht verstärkt, die Großeltern können daher nicht mehr so leicht für die pflegerischen und erzieherischen Tätigkeiten herangezogen werden; durch die Verkürzung der aktiven Gebärphase von Frauen hat sich überdies der Altersabstand zwischen den Geschwistern so sehr verringert, daß die älteren Geschwister kaum mehr als Betreuer für die jüngeren in Frage kommen.

All diese Veränderungen waren der Hintergrund dafür, daß in der pädagogischen Diskussion der siebziger Jahre die Bedeutung der vorschulischen Lernerfahrungen für die Genese und Konsolidierung jener Fähigkeiten, die für den späteren Schulerfolg relevant sind (vgl. Roth 1969), besonders herausgestellt wurde. Es kam die Idee auf, die Leistungsmotivation, die kognitiven und die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder gezielt zu fördern, besonders bei jenen Kindern, die aufgrund der sozialen und ökonomischen Situation des Elternhauses im Vergleich zu den übrigen Kindern geringere Startchancen für die schulische Laufbahn hatten. Die Betonung der vorschulischen Lernerfahrung durch Erziehungstheoretiker und Psychologen ist sicherlich einer der Gründe für die allgemeine Durch-

setzung der Kindergartenidee gewesen. Ein Großteil der Eltern betrachtet den Kindergarten heute nicht mehr hauptsächlich als Einrichtung zur Ermöglichung der Berufstätigkeit von Müttern, sondern als eine nützliche Vorbereitung auf die Schule.

Im Jahre 1900 hat die schwedische Schriftstellerin und Frauenrechtlerin Ellen Key in ihrem aufsehenerregenden Buch das "Jahrhundert des Kindes" verkündet. Mit Ende dieses Jahrhunderts wird es vermutlich so weit sein, daß die 4- bis 6jährigen in der Regel 5 Tage pro Woche einen Kindergarten besuchen. (Es ist zu erwarten, daß die derzeit noch bestehenden regionalen Versorgungslücken im Kindergartenangebot in den nächsten Jahren mehr und mehr geschlossen werden). Die Gesellschaft hat also den Kindern eine eigene Welt geschaffen, abgetrennt von ihrer familiären und nachbarschaftlichen Umgebung. In dieser kinderspezifischen Welt finden die Kinder saubere und helle Räume samt Spielsachen vor, Spielmöglichkeiten im Freien und pädagogisch geschulte Betreuer(innen). Die Gefahr des "sittlichen Verderbens", der die Kinder in einer von Erwachsenen unkontrollierten Umgebung ausgesetzt waren, ist also weitgehend gebannt. Zusätzlich bietet der Kindergarten vielen Kindern, die zu Hause nur wenig Anregungen, dafür aber häufig autoritäres Erziehungsverhalten erfahren, die Möglichkeit des Aufenthalts in einem mit Spielmaterialien ausgestatteten und - relativ zu ihrer bisherigen Umgebung -repressionsfreieren Kontext für einen großen Teil des Tages. Auf der anderen Seite sind die autonomen Entfaltungsmöglichkeiten in der Gruppe der Gleichaltrigen, die z.B. in der Nachkriegzeit für viele Kinder in den Städten, aber auch am Land bestanden haben (vgl. Schütze/Geulen 1983), durch die Einrichtung der Kindergärten verloren gegangen. Die Kinder haben keine "Kontrolllöcher" mehr, also keine Möglichkeiten, in der Gruppe der Gleichaltrigen nach eigenen Regeln - die par-

tiell immer in Konflikt mit den Regeln der Erwachsenen geraten - autonome Erfahrungen zu machen. Die Verallgemeinerung des Kindergartenangebots und -besuches ist seit der Einführung der allgemeinen Schulpflicht der entscheidendste Schritt in der Vergesellschaftung der Lebensbedingungen der Kinder. Wenn der Kindergarten auch eine - nach den Vorstellungen der Erwachsenen -kinderadäquate Einrichtung ist, so ist er gleichzeitig auch eine bürokratische Institution, die von den Kindern ein hohes Ausmaß an Unterordnung und Disziplin verlangt. Die zentrale Veränderung in den Sozialisationsbedingungen für Kinder besteht darin, daß für einen Teil des Tages die individuelle, aber nie lückenlos ausgeübte Kontrolle der Erwachsenen in der Umgebung der Kinder durch eine nach pädagogischen Konzepten in einer vorgeplanten Welt professionalisierten Verantwortung ersetzt wurde. Von den Kindern wird heute in frühem Alter die Internalisierung der Regeln einer bürokratischen Organisation verlangt, mit den Begriffen von Norbert Elias (1980) kann man diesen Vorgang als einen weiteren Schritt des Zivilisationsprozesses der Menschheit beschreiben. Büchner (1983) sieht als Folge der Ausbreitung von Institutionen in der Kinderwelt einen "modernen Sozialcharakter" entstehen, der sich durch die Fähigkeit auszeichnet, die durch das Wegfallen der autoritären Erwachsenenkontrolle möglich gewordenen Lockerungen des Verhaltens durch eine strengere, kalkulierte Selbstkontrolle wieder aufzufangen:

"Während das Individuum in der 'harten' Welt nach 1945 eher zur Schonungslosigkeit gegen sich selbst und andere erzogen wurde, tritt in der Periode ab Mitte der sechziger Jahre ein neues Moment in der Erziehung zur Autorität hervor: nicht mehr der unmittelbare Gehorsam, sondern der Gebrauch der Vernunft wird gefordert. An die Stelle des autoritären Vaters tritt die Macht des Realitätsprinzips, das zur Autorität wird (...) Man muß es anderen recht machen lernen" (Büchner 1983, S. 202).

Nicht nur regionale, sondern auch politische Unterschiede hinsichtlich der dem Kindergarten neben der familiären Erziehung zugestandenen Bedeutung kommen in den Öffnungszeiten zum Ausdruck. In Tirol und Vorarlberg sind die Politiker der Ansicht, daß die familiäre Erziehung der institutionalisierten vorzuziehen ist, was zur Folge hat, daß man die Kinder zu Hause Mittag essen läßt. Nur 4 % der Kindergärten in diesen beiden Bundesländern sind über Mittag geöffnet. Für die berufstätigen Mütter ist allerdings ein Kindergarten, der nur von 8 bis 12 und von 14 bis 16 Uhr 45 geöffnet ist, nur eingeschränkt nützlich, aber das ist durchaus politisch bezweckt: Ein Aktionskomitee für die "Öffnung der städtischen Kindergärten über Mittag", das sich in Innsbruck im Jahre 1977 gebildet hat, ist bei den Politikern auf keinerlei Resonanz gestoßen (vgl. Erziehung heute, Heft 1, 1977, S. 12). In Wien hingegen ist die Öffnung der Kindergärten über Mittag eine Selbstverständlichkeit, 90 % der Kindergärten sind ganztägig ohne Mittagsunterbrechung geführt, nur 10 % der Kindergärten haben Halbtagsbetrieb. Für mehr als die Hälfte der Kindergartenkinder werden ganztägig geöffnete Einrichtungen außerdem in Kärnten (75 %), Niederösterreich (60 %), Oberösterreich (55 %) und Salzburg (53 %) angeboten. Im Burgenland sind 32 % der Kindergärten durchgehend geöffnet, die meisten der übrigen unterbrechen mittags den Betrieb. In der Steiermark sind nur 16 % der Kindergärten ganztägig offen, 60 % werden nur halbtägig geführt und 24 % mit Mittagsunterbrechung (1).

(1) Die Daten für diesen und den nächsten Abschnitt sind folgenden Quellen entnommen: ÖStZA, Statistisches Handbuch 1984, Bundeskanzleramt, Familienbericht 1979.

Die Förderung des Kindergartens wurde in den siebziger Jahren nicht nur durch den quantitativen Ausbau, sondern auch in qualitativer Hinsicht vorangetrieben. Die Gemeinden (bzw. im Falle von Niederösterreich das Land) haben gleichzeitig mit dem quantitativen Ausbau auch die Relation zwischen dem Personal und den Kindern verbessert (1). Die durchschnittliche Kinderzahl pro Kindergärtnerin betrug im Jahre 1972/73 31, im Jahr 1977/78 war sie bereits auf 25 gesunken und bis 1983/84 sank sie nochmals auf 21. Diese Entwicklung ist sicherlich nicht ausschließlich von der gesellschaftlichen Anerkennung der vorschulischen Förderung im Kindergarten getragen, sondern auch durch sinkende Geburtenzahlen bedingt, sie zeigt aber doch die Bereitschaft zur Investition in diesen Sektor der Erziehung.

Kinderkrippen und Tagesmütter

Während sich die Kindergärten als Erziehungseinrichtung für die Mehrheit der Kinder in den siebziger Jahren durchgesetzt haben, blieben die Kinderkrippen für Kinder in den ersten 3 Lebensjahren eine periphere Einrichtung. Der Anteil der österreichischen Kinder in Kinderkrippen hat sich zwischen 1972/73 und 1983/84 nur unwesentlich von 1,5 % auf 2,2 % der Altersjahrgänge erhöht. In den Bundesländern spielt die Kinderkrippe als Angebot für berufstätige Mütter kaum eine Rolle (für 0,6 % in Oberösterreich, 0,3 % oder weniger in den übrigen Bundeslän-

(1) 70 % der Kindergärten haben das Land oder die Gemeinde als Träger, 18 % die katholische Kirche, der Rest der Trägerinstitutionen verteilt sich auf Vereine, private Einrichtungen, die evangelische Religionsgemeinschaft und Betriebe.

dern). In Wien hingegen gab es 1977/78 für 7 % und 1983/84 für 8,8 % der Kinder in den Altersstufen von 0 bis 3 Jahren Kinderkrippen. In einer Säuglingskrippe sind nur etwa 1 % der Wiener Kinder untergebracht, der Anteil der Wiener Kleinkinder in Krippen kann für 1983/84 auf etwa 14 % der 2- bis 3jährigen Kinder geschätzt werden (1).

Als eine Alternative zu den Kinderkrippen hat sich in den letzten Jahren die Betreuung des Kindes einer berufstätigen Mutter durch eine "Tagesmutter" herausgebildet. Tagesmütter sind Frauen, die zumeist eigene Kinder haben und zusätzlich ein Kind oder mehrere aus anderen Familien oder von alleinstehenden Müttern bzw. Vätern in ihren eigenen Wohnungen betreuen. Eine Reihe von Initiativen unterschiedlicher weltanschaulicher Ausrichtung (von den Kinderfreunden über überparteiliche Vereine und katholische Institutionen bis zu den Berufsförderungsinstituten) haben sich an dem in der BRD in den Jahren 1974 bis 1979 organisierten und wissenschaftlich begleiteten Modellversuch orientiert, dessen Ergebnisse die Bedenken hinsichtlich einer schädigenden Wirkung der Betreuung von Kindern durch mehrere Bezugspersonen widerlegt haben (vgl. Arbeitsgruppe Tagesmütter 1977). Die meisten Tagesmütter-Projekte haben außer der Vermittlung von Kindern berufstätiger Frauen an Tagesmütter auch Ausbildungsseminare für Interessentinnen an einer bezahlten Kinderbetreuung in ihrer Wohnung sowie gemeinsame Runden zwischen Müttern und Tagesmüttern zur Aufarbeitung der aus verschiedenen Erziehungsstilen und Lebensgewohnheiten resultierenden Konflikte eingerichtet. Die finanziellen Beträge, die von den Müttern geleistet werden müssen, sind

(1) Die Kindergartenstatistik aus dem Jahre 1983/84 enthält keine Aufgliederung in Säuglinge und Kleinkinder.

von Projekt zu Projekt verschieden, weil auch die Unterstützung der öffentlichen Hand unterschiedlich ist. Aufgrund einer von der Aktion Tagesmütter Oberösterreich im Jänner 1982 veranstalteten Tagung aller mit Tagesmutterprojekten befaßten österreichischen Institutionen wurde in einer Resolution kritisiert, "daß die Arbeitsmarktverwaltung in einzelnen Bundesländern, zumindest für die alleinstehenden Mütter Kinderbetreuungsbeihilfen gemäß § 20 Abs. 12 Arbeitsmarktförderungsgesetz gewährt, während dies in anderen Bundesländern nicht geschieht". Ferner wird mit Befremden festgestellt, "daß in einzelnen Bundesländern nur ganz geringe oder gar keine Leistungen an Sozialhilfemitteln für die Betreuung von Tageskindern gewährt werden". Insgesamt haben sich die Projekte mit der Kinderbetreuung durch Tagesmütter bewährt und auch eine Erfahrungsbasis für die aus diesem Verhältnis resultierenden Probleme geschaffen. Quantitativ fallen die bisherigen Versuche noch nicht so sehr ins Gewicht, daß man von einer entscheidenden Verbesserung des Betreuungsangebotes für die Kinder berufstätiger Eltern sprechen könnte.

Vorschule - Kompensatorische Erziehung und Ausdehnung der Schulpflicht

Neben der relativ allgemeinen Durchsetzung des Kindergartenbesuchs gibt es noch einen weiteren Schritt in der Institutionalisierung der Lebensbedingungen von Kindern; die Einführung der Vorschule für die schulpflichtigen, aber noch nicht schulreifen Kinder. Angeregt durch die Initiativen und Erfahrungen mit kompensatorischen Vorschulprogrammen, die Ende der sechziger Jahre in den USA im Rahmen von Projekten zur Bekämpfung der Armut organisiert wurden, nahm man in Österreich Anstoß daran, daß

etwa 8 % der schulpflichtigen Kinder ohne das Angebot einer speziellen pädagogischen Betreuung vom Schulbesuch zurückgestellt wurden (vgl. Hödl u.a. 1970). Die bis zum Beginn der siebziger Jahre verbreitete Vorstellung, daß der Rückstand in der körperlichen oder geistigen Entwicklung einzelner Kinder im Verlaufe eines weiteren Jahres sich gleichsam natürlich wieder ausgleichen könne, wurde in Frage gestellt. Aufbauend auf mehreren Versuchen öffentlicher und privater Stellen in den späten sechziger Jahren, wurden mit der 4. Schulorganisationsgesetz-Novelle 1971 "Vorschulklassen, die der Förderung der Erlangung der Schulreife durch Schulpflichtige zu dienen haben, die vom Schulbesuch zurückgestellt werden", in das Schulversuchsprogramm der sozialistischen Regierung aufgenommen. Das Ziel dieser Vorschulklasse bestand darin, "eine Aufgabe kompensatorischer Art zu erfüllen, d.h. durch systematische Förderung soll der Nachholbedarf der vom Schulbesuch zurückgestellten Kinder gedeckt" werden (Lanzelsdorfer 1972, S. 4). Im Gegensatz zu anderen Teilen des Schulversuchsprogramms wurden die Erfahrungsberichte der Schulbehörden sowie wissenschaftliche Untersuchungsergebnisse (vgl. Lanzelsdorfer u.a. 1975, Szecsenyi 1976) in der politischen Debatte nur wenig beachtet. Bei den die Schulversuchsperiode abschließenden Parteienverhandlungen bildeten die Vorschulklassen keinen Streitpunkt, nachdem die Schulreformkommission 1980 die Überführung der Schulversuche "Vorschulklasse" in das Regelschulwesen befürwortet hatte. Lediglich hinsichtlich der Einbeziehung jener Kinder, die nach dem 31. August bis zum Ende des betreffenden Kalenderjahres das sechste Lebensjahr vollenden, in die Vorschulstufe gab es zwischen dem Regierungsentwurf zur 7. Schulorganisationsgesetz-Novelle 1971 und dem endgültig beschlossenen Text eine Verschiedenheit. Während der Regierungsentwurf die Einbeziehung dieser Kinder in die Vorschulstufe vorsah, haben nach der endgültigen gesetz-

lichen Formulierung die Eltern, die ihre im letzten Drittel des Kalenderjahres geborenen Kinder als sogenannte Dispenskinder vor dem Erreichen des 6. Lebensjahres für den Schulbesuch angemeldet haben, die Möglichkeit, sie im Falle eines Widerrufs der Schulreife zum Besuch der Vorschule anzumelden.

Mit der Übernahme des Schulversuchs "Vorschulklasse" in das Regelsystem wurde de facto eine Verlängerung der Schulpflicht für die schulpflichtigen, aber noch nicht schulreifen Kinder um ein Jahr beschlossen. Ausgenommen aus der Schulpflicht sind nur jene Kinder dieser Gruppe, die nicht in einem Pflichtsprengel der Vorschulstufe, sondern in einem Berechtigungssprengel wohnen. Solche Berechtigungssprengel wurden speziell in ländlichen Gebieten dort eingerichtet, wo das Einzugsgebiet der Vorschulstufe so groß ist, daß der Schulweg nicht für alle schulpflichtigen, aber noch nicht schulreifen Kinder zumutbar ist. Zu dieser partiellen Verlängerung der Schulpflicht gibt es eine schulgeschichtliche Parallele, nämlich die Änderung der Regelung des Reichsvolksschulgesetzes 1869, nach der die Schulpflicht mit dem 14. Lebensjahr endete, auf die Formel, daß die Schüler acht Schuljahre eine Schule besuchen müssen, durch die Initiative der Sozialdemokraten im Jahre 1928 (vgl. Fischl 1929, S.278). Der Staat übernimmt mit der Einrichtung der Vorschulstufe die Sorge für die Herstellung der Schulreife jener Kinder, "die noch zu verspielt sind, um sich auf die erste Lernarbeit zu konzentrieren", die in der Vorschulstufe "durch ein spezielles pädagogisches Training in den Schulalltag eingeführt werden". (Schulreform, Dez. 1982, S. 2). Diese Veränderung liegt durchaus im Programm der Meritokratisierung des Schulsystems (vgl. Kap. 2.1.). Alle Schüler sollen sich an dem Leistungswettbewerb beteiligen können, wenn es Defizite gibt, dann sollen diese durch entsprechende Fördermaßnahmen behoben

werden, im konkreten Fall geht es darum, die Kinder, "denen im wahrsten Sinn die Reife fehlt", (...) "spielerisch, ohne Leistungsdruck auf das Schulleben vorzubereiten" (Schulreform, Dez. 1982, S. 2).

Interessant ist, daß die Rückstellungspolitik der Volksschuldirektoren, die offensichtlich mit der Politik des Ausbaus von Vorschulklassen Hand in Hand greift, sowohl regionale wie geschlechtsspezifische Differenzen aufweist. Von den 5.429 Kindern, die im ersten Jahr nach der Einführung der Vorschulstufe (1983/84) diesen Schultyp besuchten, waren 58,5 % Buben und 41,4 % Mädchen. Mädchen schienen also von ihrer Erziehung her weniger Konzentrationsschwierigkeiten zu entwickeln, die von den Beurteilern als Schulunreife etikettiert werden. In Kärnten und Oberösterreich wird besonders vielen Kindern die Schulreife abgesprochen (der Anteil der Kinder in der Vorschulstufe an den Schülern in der ersten Volksschulklasse beträgt hier 12,9 % bzw. 11,2 %), in Niederösterreich und Tirol hingegen besonders wenigen (1,6 bzw. 2,4 %, vgl. Österreichische Schulstatistik 1983/84, S. 11).

Betreuung durch Frauen und Nebeneinander der Geschlechter: spontanes Einüben traditionellen Rollenverhaltens im Kindergarten

Anders als für die Schule hat es für die Kindergärten nie gesetzliche Normen gegeben, die eine Trennung zwischen Buben und Mädchen durch geschlechtsspezifische Institutionen oder eine Absonderung innerhalb der Institution verlangten. Dies liegt vermutlich daran, daß das Kindergartenwesen größtenteils nach dem Zweiten Weltkrieg aufgebaut wurde, und die entsprechenden Landesgesetze erst in den sechziger und siebziger Jahren erlassen wurden.

Puppennische und Bauecke - die räumliche Vorstrukturierung geschlechtsspezifischer Lernmöglichkeiten

Der Kindergartenalltag ist in Phasen des sogenannten "Freispiels", in denen die Kinder ihre eigenen Aktivitäten wählen, und in Phasen der gemeinsamen, von der Kindergärtnerin vorbereiteten und organisierten Behandlung eines Themas unterteilt. Wenn die Kinder am Vormittag in den Kindergarten kommen, gibt es in der Regel bis zur gemeinsamen Jause am Vormittag das "Freispiel". Die räumliche Struktur, die sie für ihre Aktivitäten vorfinden, ist aber keineswegs neutral. Es gibt zwar nicht in allen Kindergärten Puppenstuben, Haushaltsecken, Kaufläden und Bauecken, aber in den meisten Einrichtungen finden sich die eher mit den konstruktiven Spielmöglichkeiten (Basteln, Bauen) ausgestatteten Bereiche, sowie auf der anderen Seite die eher auf den Haushalt und die Familie (Puppenspiele, Kochen) ausgerichteten Aktivitätsmöglichkeiten, die die Kinder hauptsächlich zum Rollenspiel anregen. Solche Arrangements sind auch in der Erinnerung der Schüler geblieben und werden auch durchgehend (d.h. in allen Erzählungen von Schülern) berichtet. Im folgenden werden einige von solchen Beschreibungen wiedergegeben:

"Im Kindergarten waren Buben und Mädels. Die Mädchen hat man sichtbar in die Puppenecke geschoben. Ich war das Schatzele von der Tante und deshalb hab ich öfters mit den Buben mit Klötzen spielen können. Ich hab ihnen oft die Türme umgestoßen." (Innsbrucker Schülerin eines Oberstufenrealgymnasiums, 15 J.)

"Im Kindergarten haben wir einen Kaufmannsladen gehabt, da waren immer die Buben die Verkäufer und die Mädchen waren immer die Mütter, die haben eingekauft. In der Puppenecke haben auch Buben mitgespielt, wir haben auch immer Mutter-Vater-Kind gespielt. Buben haben auch die Mutter gespielt, da haben sie dann eine Schürze umgebunden und ein Kopftuch aufgesetzt." (Wiener Gymnasialschülerin, 13 J.)

"Ich kann mich erinnern an den Kindergarten, da haben wir auch Vater-Mutter-Kinder gespielt. Mir waren diese Spiele prinzipiell zu idiotisch, weil ich nicht wollte, daß die Mädchen immer die Mutter spielen und hinter dem Vater herlaufen und alles machen und daß die Mutter nur die Kinder erzieht." (Wiener Gymnasialschülerin, 17. J.)

"Im Kindergarten, da war es getrennt. Die Buben haben ihre Tische gehabt und auf der anderen Seite, da waren die Mädchen. Bei uns war die Puppenecke, und die Bauecke war bei den Buben, da ist man nicht zusammengekommen." (Wiener Gymnasialschülerin, 3. Kl.)

In den Kinderspielen reproduzieren sich die Erfahrungen, die die Kinder zu Hause und in ihrem Bekanntenkreis machen. Diese Erfahrungen setzen sich im Rollenspiel quasi automatisch durch, auch wenn die Kindergärtnerinnen heutzutage mehr und mehr das traditionelle Rollenverhalten hinterfragen und von der Vorstellung ausgehen, daß Buben und Mädchen gleich erzogen werden sollen. Solange die Kinder aber zu Hause sehen, daß sich vorrangig die Mütter um die Kinder und den Haushalt sorgen, solange sie in der Mehrzahl der Fälle von den Müttern zum Kindergarten gebracht und abgeholt werden und solange die Kindergärtnerin selbst ihnen vorführt, daß der Umgang mit kleinen Kindern Frauensache ist, werden sie in ihren Rollenspielen das zum Ausdruck bringen, was sie sehen und erleben. Da ändert es dann auch wenig, wenn die Kindergärtnerinnen die Mädchen von Zeit zu Zeit auffordern, auch einmal einen Hammer in die Hand zu nehmen oder die Buben veranlassen, in der Puppenecke mitzuspielen. Die Buben werden beim Vater-Mutter-Kind-Spiel in der Puppenecke Zeitung lesen und den Vater nachahmen, der mit den Kindern schimpft, die ihn beim Lesen stören.

Die Probleme, die sich für Kindergärtnerinnen ergeben, die in ihrer Arbeit im Kindergarten den traditionellen Rollenvorstellungen entgegenwirken sollen, sind vielfältig. Die Phantasien der Kinder, die sich im Rollenspiel aktivieren, lassen sich nicht durch einfache Regieanwei-

sungen manipulieren. Im folgenden Praxisbericht einer Übungskindergärtnerin und Berufskundelehrerin an einer Bildungslehranstalt für Kindergärtnerinnen in Oberösterreich, die das kindliche Rollenspiel mit der Intention beobachtet hat, das Rollenverhalten der Kinder zu beeinflussen, zeigt sich, wie sehr die Kinder unbewußt die in ihrer Umgebung vorgefundene Hierarchie der männlichen und weiblichen Verhaltensweisen reproduzieren:

"Bei den jüngeren Kindern wird die Rolle der Mutter sowohl von den Buben als auch von Mädchen übernommen -der Vater tritt selten in Erscheinung. Männliche Rollen stellen meist einen Arzt oder Polizisten dar. Auch wenn ein Mädchen den Arzt spielt, wird sie mit "Herr Doktor" angesprochen. Ausschlaggebend dafür dürfte sein, daß in der Stadt keine Ärztin eine Ordination führt und den Kindern daher diese Vorstellung ganz fehlt.

Die älteren Kinder gehen bei der Auswahl der Rollen sehr spezifisch vor: die Mutterrolle wird nur von Mädchen gespielt, der Vater nur von Buben - aber diese Rolle wird nur sehr selten benötigt, meist wird "Familie" ohne Väter gespielt.

Im Kaufladen spielen Buben und Mädchen miteinander, es muß nicht unbedingt ein "Chef" da sein, auch eine "Chefin" wird akzeptiert. Einkaufen gehen jedoch mehr Mädchen als Buben.

Der Bauplatz war zu Kindergartenbeginn nur von Buben besucht, erst langsam konnte erreicht werden, daß auch die Mädchen sich an diesen Spielen beteiligten. Die Gruppenkindergärtnerin legte bewußt Material zum Bau von Puppenwohnungen, Material zur Gestaltung von Tiergärten bereit. Dieser Anstoß wurde von den Mädchen genützt und später dann in Zusammenarbeit mit Buben ausgebaut. Vorurteile, daß Mädchen nicht bauen können, sind jedoch immer noch von der Bubenseite zu spüren.

Bei der letzten Werkarbeit wurde mit Fuchsschwanz und Hammer gearbeitet. Die Buben wollten diese Arbeiten allein ausführen, den Mädchen wurde die Rolle des "Aufräumens" zugewiesen. Erst nach einem eingehenden Gruppengespräch waren die Buben bereit, auch die Mädchen versuchsweise den Umgang mit den Werkzeugen probieren zu lassen." (Pöchl 1975, S. 85)

Gegen die Reproduktion der in der kindlichen Sozialisation bereits zu dem Zeitpunkt des Eintritts in den Kin-

dergarten angeeigneten Rollenvorstellungen und geschlechtsspezifischen Verhaltensweisen hilft auch der gut gemeinte pädagogische Unterricht in der Ausbildung der Kindergärtnerinnen wenig. Solch ein Unterricht bringt die jungen Kindergärtnerinnen eher in die Situation, gegen Verhältnisse ankämpfen zu müssen, die sie nicht ändern können. Auch in den katholischen Ausbildungsinstitutionen für Kindergärtnerinnen sind durchaus Lehrpersonen zu finden, die eine Gleichbehandlung der Geschlechter im Erziehungswesen verlangen:

"Ich bin in eine katholische Schule gegangen, die nur von Mädchen besucht war. Wir hatten keine männlichen Lehrpersonen. Die meisten Lehrerinnen waren unverheiratet. In der Schule hat es immer geheißen: Buben sollen und dürfen weinen, Gefühle zeigen. Mädchen sollen aufgefordert werden, auch mit Hammer und Nägeln zu spielen. Wir wurden aufgefordert, Mädchen zu Spielen zu bewegen, die männlichen Charakter haben wie bauen, mit dem Zug fahren, mit Autos zu spielen. Buben sollten wir dazu anhalten, mit Puppen zu spielen, einkaufen zu gehen und sogenannte weibliche Arbeiten zu verrichten. Wir sollten kein Kind in weibliche oder männliche Rollen drängen und damit diskriminieren. Aus meinen Praxisstunden blieb mir nur die Erinnerung, daß die Kindergärtnerin mit viel Überredungskunst oder speziellen Spielangeboten Buben dazu brachte, in der sogenannten Puppenecke zu spielen. In der konkreten Praxis wurde die Gleichbehandlung allerdings nicht verwirklicht: Ich erinnere mich, daß ich an einer Praxisstelle öfters die Situation erlebte, daß die Buben das Privileg hatten, im Park hinter die Sträucher zu pinkeln. Mädchen durften nicht. Sie wurden von den Schülerinnen zum nächsten Cafe geschleppt. Dort hatten die Mädchen meist schon in die Hose gemacht und schämten sich sehr." (Absolventin einer Wiener Kindergärtnerinnenschule, Kindergärtnerin in Innsbruck, 28 J.)

3.2 BEZIEHUNGEN ZWISCHEN MÄDCHEN UND BUBEN IN DER SCHULE

Das Wegfallen der äußeren Trennungen zwischen Buben und Mädchen hat zur Folge, daß die unterschiedlichen psychischen Festlegungen von Buben und Mädchen, die aus der familiären Sozialisation und aus der Erfahrung mit den in der Umwelt der Kinder vorfindbaren Beziehungsformen stammen, innerhalb der gemischten Klasse zum Ausdruck kommen. Wenn diese Festlegungen im Unterricht nicht reflektiert werden und eine Bearbeitung der daraus resultierenden Konflikte unterbleibt, so kann man nicht damit rechnen, daß sich freundliche und herrschaftsfreie Beziehungen in der koedukativen Schule einstellen. Sexistisches Verhalten, Aggressivität und Abschottung der Geschlechter voneinander sind in einer Welt, in der die Ungleichheiten und Unterschiede zwischen Männern und Frauen auf vielen Ebenen existieren, auch im schulischen Kontext zu erwarten. Die Koedukation kann diese Unterschiede in den Sozialisations- und Lebensbedingungen nicht auflösen, sie ist allerdings eine Voraussetzung dafür, daß die in der koedukativen Schule heranwachsende neue Generation in der Lage sein wird, die Geschlechterbeziehungen in einer künftigen Gesellschaft anders zu gestalten, als wir sie in der gegenwärtigen vorfinden.

Spaß am Widerstand - eine männliche Antwort auf den Disziplindruck in der Schule

Die Schule ist keineswegs ein freier Ort, an dem Buben und Mädchen selbstgesteuerte Tätigkeiten durchführen und Beziehungen eingehen können. Sie ist ein vororganisierter Bereich, von oben geplant und nach bürokratischen Regeln

geleitet, der an Buben und Mädchen die Anforderungen stellt, sich einzufügen, mitzumachen und die hinsichtlich des Raumes, der Zeit und der auszuführenden Aktivitäten bestehenden Vorgaben zu akzeptieren. Zwar hat die Pflichtschule heute nicht mehr wie in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts die Aufgabe, "die arbeitenden Volksklassen zu recht herzlich guten, lenksamen und geschäftigen Menschen zu machen" (vgl. Ficker 1873, S. 26), aber sie hat seit ihrer Entstehung viele Züge mit der Organisation des Militärs gemeinsam, auch wenn sich die Formen der Disziplinierung geändert haben. Es gibt heute nicht mehr das Exerzieren im Turnunterricht, aber das Ritual des Aufstehens am Beginn der Schulstunde und das Niedersetzen auf Befehl des Lehrers. Ebenso wie im Militär sind die sozialen Beziehungen nicht selbstgewählt: man wird eingeteilt, mit anderen in einer Klasse zu sitzen, Lehrpersonen werden zugeteilt, es wird vorgegeschrieben, was man zu tun hat und der ganze Prozeß ist nicht auf ein konkretes Produktionsziel ausgerichtet, das die Struktur des Handels bestimmen kann, sondern auf den Ernstfall, der irgendwann einmal eintreten kann. Das Tempo ist vorgegeben, die Aktivitäten werden nach einem vorgegebenen Zeitraster unterbrochen und wieder aufgenommen.

Wie im Militär gibt es in der Schule ebenfalls seit ihrem Bestehen eine Kultur des Aufbegehrens, der Verweigerung und des Rückzugs seitens der Disziplinierten. Diese Kultur, die in einer bekannten englischen Studie als "Spaß am Widerstand" (Willis 1979) beschrieben wurde, hat etwas mit körperlicher Aggressivität, mit Sexismus, Herausforderung der Autoritäten, mit der Glorifizierung der körperlichen Arbeit und Ablehnung der geistigen Tätigkeit zu tun. Ebenso wie im Militär wurden in der Schule gegen die männlichen Organisationsmerkmale maskuline Gegenstrategien entwickelt. Es ist eine altbekannte Tatsache, daß

Buben in der Schule mehr disziplinäre Schwierigkeiten machen als Mädchen. In der koedukativen Klasse stellt sich nun für die Mädchen die Frage, wie sie sich zu den Disziplinverstößen der Buben verhalten sollen. In ihrer eigenen Entscheidung hinsichtlich Anpassung oder Widerstand sind sie auf die Wahl zwischen Solidarisierung oder Abschottung im Verhältnis zu den Buben verwiesen.

Wenn die Kinder in die Volksschule kommen, sind noch alle verschüchtert, Buben und Mädchen. Je länger sie in der Schule sind, desto stärker bilden sich die Formen des Widerstands und damit auch die Unterschiede im Verhalten der Buben und Mädchen heraus. Der folgende Bericht über die Volksschulerfahrungen eines Mädchens in einer niederösterreichischen Schule beschreibt die Genese von Widerstand in paradigmatischer Form:

"In der ersten Klasse waren alle brav. Wir sind alle brav gewesen und haben die Sachen gemacht, die von uns verlangt waren. Jeder hat Angst gehabt, daß er rausgeschmissen wird oder daß die Mutti oder der Papa angerufen wird. In der Pause ist bei uns öfters eine Kontrolle gewesen. Da ist der Direktor hereingekommen und hat geschaut, ob wir schön brav sitzen. Da hat es auch Strafen gegeben, z.B. mußte man in der Ecke stehen oder die Hausübung fünfmal schreiben. Die das nicht zusammengebracht haben, haben dann schon Schwierigkeiten gekriegt, hauptsächlich waren es Buben. In der dritten Klasse gab's einige Mädchen, die auf der Seite der Buben waren, die anderen waren ruhige Mädchen. Ich war in der ganzen Volksschule ruhig, ich hatte auch schöne Hefte." (Wiener Berufsschülerin, 17 J.)

Das zentrale Problem der schulischen Disziplin besteht darin, die Kinder ruhig zu machen, ihren Bewegungsdrang, ihre Lärmentwicklung und ihre Aggressivität einzuschränken. Die Durchsetzung dieser Anforderungen gelingt bei Mädchen leichter als bei den Buben. Die Mädchen ziehen sich auf eine verbale Austragung von Konflikten zurück, die Buben kultivieren das Raufen:

"Gerauft wurde schon viel in der Volksschule, aber in erster Linie von den Buben. Die Mädchen haben sich eher gehänselt, aber nicht so ernste Kämpfe gehabt, aber die Buben haben sich schon geschlagen." (Wiener Berufsschülerin, 15 J., über ihre Volksschulzeit in Eisenstadt)

Schon in der Volksschule sind die Phantasien der Buben während des Unterrichts häufig mehr auf die Konflikte in der Pause und die Raufereien am Heimweg nach der Schule konzentriert als auf die schulischen Aktivitäten. In der Sekundarschulzeit kann sich die aggressive Komponente im Verhalten der Buben so sehr verstärken, daß viele Mädchen die Buben als ordinär, kindisch, komisch und böseartig interpretieren. Dazu einige Berichte aus der Perspektive von Berufsschülerinnen über ihre Hauptschulzeit, wobei allerdings hinzuzufügen ist, daß sie explizit nach dem Kriterium einer Festgefahrenheit der Beziehungen ausgewählt wurden und durchaus positivere Beschreibungen anderer Mädchen vorliegen:

Beispiel 1: "In der Hauptschule sind die Buben ordinär geworden und da hat es Schlägereien gegeben. Sie haben die Mädels geschimpft und haben sie angegriffen. Das haben sich die Mädels nicht gefallen lassen, da haben sie zurückgehaut. Mir haben sie z.B. die Haare verbrannt, aber das haben wir uns nicht gefallen lassen." (Wiener Berufsschülerin, 17 J.)

Beispiel 2: "Für die Buben habe ich mich wenig interessiert in dieser Klasse. Die waren echt kindisch und saublöd. Die haben sich furchtbar aufgeführt und Kaugummi herumgespuckt. Man konnte sich gar nicht für sie interessieren und konnte mit ihnen auch kein gescheites Gespräch anfangen." (Wiener Berufsschülerin, 17 J.)

Beispiel 3: "In der Hauptschule sind die Buben dann auch komisch geworden. Da haben sie immer die Mädchen gehaut. Wir haben blaue Flecken gekriegt" (Wiener Berufsschülerin, 15 J.)

Beispiel 4: "Im B-Zug waren ein paar Typen dabei, die waren richtige - wie soll man sagen - Strizzis. Die haben die Mädchen vergewaltigt und lauter solche Sachen getrieben. Das war arg. Ich bin ihnen ganz aus dem Weg gegangen."

- 155 -

gen, ich hätte keine Chance gegen sie gehabt." (Wiener Berufsschülerin, 16 J.)

Ein besonders krasses Beispiel einer öffentlichen Inszenierung von Gewalt und maskuliner Überlegenheit wurde von einer Wiener Hauptschule berichtet:

"In der vierten Klasse, da hat's bei uns vor der Schule häufig Schlägereien gegeben. Vorher ist schon gesagt worden, wer gegen wen raufen wird. Meistens ist dann so ein Großer auf einen Kleinen losgegangen, der Kleine ist am Boden gelegen und der andere hat hingetreten. Das hat allen gefallen und sie haben applaudiert, bis ein anderer drangekommen ist. Die Lehrer haben sich da nie eingemischt. Was vor der Schule war, war ihnen gleich." (Wiener Berufsschülerin, 17 J.)

Optionen für Mädchen

Für die Mädchen ergibt sich in der Schule so etwas wie eine erzwungene Wahl. Der Widerstand, den die Buben auf ihre Art gegen die Schule machen, fordert sie dazu heraus, entweder mitzumachen oder sich deutlich dagegenzustellen. Ähnlich wie bei einer Wahlpflicht zwischen zwei ungeliebten Gegenständen müssen sie eine langfristige Entscheidung hinsichtlich der Auslegung ihrer Mädchenrolle treffen:

"Einige Mädchen haben sich abgesondert, die haben die ganze Zeit gekichert und sich in der Pause in eine Ecke gestellt. Aber es hat auch welche gegeben, die mit den Buben gerauft und Blödsinn getrieben haben." (Schülerin des Oberstufenrealgymnasiums in Innsbruck über ihre Hauptschulzeit, 16 J.)

Es hat immer schon Mädchen gegeben, die beim Seeräuber- oder Indianerspiel der Buben dabei sein wollten und die sich auch gegen die Zuweisung der zu diesen Spielen passenden weiblichen Rollen (Seeräuberköchin oder Squaw) gewehrt haben. In der koedukativen Klasse wird diese Option zwischen der Buben-Mädchen-Rolle und der Mädchen-Mädchen-Rolle durch die maskuline Inszenierung von Wider-

stand gegen die Schule herausgefordert. In manchen Fällen gibt es auch noch eine Identitätsmöglichkeit dazwischen: sich weder zu den typischen Mädchen, noch zu den typischen Buben-Mädchen zu rechnen. Dies setzt allerdings voraus, daß der Konformitätsdruck in der Klasse gering ist. Die Mädchen, die sich eher zu ihresgleichen gesellen, begründen dies damit, daß sie sich die Behandlung, die sie bei dem Einsteigen auf die aggressiven Spiele der Buben akzeptieren müssen, nicht gefallen lassen wollen:

"Ich bin eher mit Mädchen zusammengewesen. Die Mädchen waren auch in Gruppen geteilt. Es gab Mädchen, die zu den Burschen hingezogen waren und Mädchen, die gesagt haben, das interessiere sie nicht. Die einen haben gesagt: 'Wir treffen uns nach der Schule und gehen auch miteinander.' Und die anderen haben halt gesagt: 'Nein, wir verstehen uns halt so, wir Mädels, besser untereinander.' Manche Mädchen waren aber einverstanden, daß sie in den Mistkübel gesetzt worden sind." (Wiener Berufsschülerin, 17 J.)

Dieses Zitat zeigt den Zwiespalt, in den die Mädchen-Mädchen angesichts des aggressiv-maskulinen Verhaltensstils der Buben in der Schule gebracht werden. Einerseits bewundern sie die Aufsässigkeit und den Widerstand und würden sich auch ganz gerne mit Mitschülern nach der Schule treffen. Aber angesichts der Perspektive, von den Buben in den Mistkübel gesetzt zu werden, bleiben sie lieber bei ihrer Präferenz, sich zu den Mädchen zu gesellen.

Die Buben-Mädchen möchten zwar auch die Beziehung zu den anderen Mädchen nicht verlieren, aber entfernen sich durch ihre Solidarisierung mit den Buben und die Übernahme ihres Verhaltensstils von den Mädchen-Mädchen, deren Rückzugsverhalten sie abscheulich finden. Ihren Unmut über den sexistischen Charakter der Spiele, in die sie verwickelt werden, müssen sie allerdings verdrängen. Das Dilemma dieser Mädchen wird im folgenden Bericht zum Ausdruck gebracht:

- 157 -

"Ich habe mich eigentlich immer eher mit den Buben vertragen, schon mit Mädchen auch, aber im großen und ganzen doch besser mit den Buben. Wir haben mitsammen zum Scherz gerauft. Die Mädchen sind hysterisch und bei jedem Wort beleidigt. Man kann sie sicher nicht alle in einen Topf hauen, aber kameradschaftlicher und fairer waren schon die Buben." (Wiener Berufsschülerin, 17 J.)

Eine relativ geschickte Auflösung des Dilemmas, das für ein Mädchen entsteht, wenn es sich auf die Seite der Buben schlägt, ist die Übernahme der Beschützerrolle anderen Mädchen gegenüber:

"In der Volksschule hab ich eher zu den Buben gezählt. Es waren da einige Raufhanseln in der Klasse. Einige Mädchen haben vor den Burschen eine irrsinnige Angst gehabt. Mit diesen mußte ich immer heimgehen. Ich weiß nicht, ich glaub ich war ein Schlägertyp, auf jeden Fall haben die Buben vor mir Angst gehabt." (Wiener Berufsschülerin, 17 J.)

Sicherlich gibt es auch für die Buben und nicht nur für die Mädchen den Zwang, zwischen zwei Verhaltensstilen zu wählen und sich auf eine längerfristige Rolle festzulegen. In der bereits erwähnten Studie von Willis (1979) wurde die Situation einer englischen secondary modern school für Buben beschrieben, in der die "Lads" und die konformistischen Schüler (von den "lads" als "ear'oles", Ohrlöcher bezeichnet) zwei voneinander getrennte Lager gebildet haben. Die Konformisten haben die Wahl getroffen, ihre Anstrengungen auf das individuelle Erreichen von Bildungszielen zu lenken und damit die Institution Schule zu unterstützen. Sie sind erbittert, weil die "lads" den reibungslosen Ablauf des Unterrichts verhindern. Der Preis ihrer Anpassung an die Schule ist allerdings der Verzicht auf die Möglichkeit, sich einen Spaß in der Schule zu leisten und Widerstand gegen die organisatorischen Regeln und Verbote zu inszenieren. Derart ausgeprägte Lagerbildungen zwischen den Buben sind allerdings in der koedukativen Klasse nicht zu erwarten, weil

die Präsenz der Mädchen die Dynamik der Beziehungen innerhalb der Schulklasse verändert. In vielen Klassen gibt es die Figur des Strebers, der sich von den anderen absondert und von ihnen abgelehnt wird, sowie die des schüchternen Buben, der sich zurückzieht und mit den Mädchen keinen Kontakt hat. Die Alternativen, die sich für einen Buben stellen, stellen jedoch selten seine männliche Identität in Frage. Die Mädchen hingegen müssen häufig zwischen zwei konträren Verhaltensstilen wählen, die mit der Zuordnung zu "den Buben" oder "den Mädchen", also mit zentralen Elementen der Geschlechtsrollenidentität etwas zu tun haben.

Widerstandsformen von Mädchen

Die Mädchen reagieren nicht nur auf den von Buben organisierten Widerstand gegen die Schule, sondern praktizieren ihre eigenen Widerstands- und Durchsetzungsformen. In der Buben-Mädchen-Rolle übernehmen sie die maskulinen Formen, allerdings in einer Mädchenspezifischen Abwandlung. Auflehnung gegen die Autoritäten, offensives Schulschwänzen, Raufen, Frechsein und verbale Herausforderung der Lehrer werden von Mädchen meistens mit einem mehr oder weniger deutlichen erotischen Unterton gespielt. Möglicherweise ist dies auch der Grund dafür, daß ihnen diese Widerstandsformen übler genommen werden als den Burschen. In der folgenden Geschichte wird die Reaktion der Lehrer und männlichen Klassenkameraden auf den Versuch eines Mädchens beschrieben, die maskulinen Widerstandsformen anzuwenden:

"In der Hauptschule hat sich abgezeichnet, daß sich die Buben ganz anders durchsetzen als die Mädchen. Mir hat das gut gefallen, wie sich die Buben durchsetzen und aufgrund von welchen Leistungen sie akzeptiert werden. Es waren durchaus Witz, Schmäh und bis zu einem gewissen Grad auch Frechsein. Das ist von den Mädchen anerkannt und bewundert worden. Den Lehrern war das auch recht, daß

- 159 -

die Buben munterer waren und die haben das als Auflockerung des Unterrichts empfunden. Ich wollte mich auf dieselbe Weise durchsetzen, und es hat dann viele Konflikte gegeben. Erstens haben die Lehrer das Verhalten, das sie bei den Buben zugelassen haben, überhaupt nicht zugelassen, wenn es von den Mädchen gekommen ist. Zweitens haben die Burschen nicht akzeptiert, daß sich ein Mädchen auf diese Weise durchsetzen will. So eine gewisse Art von Eigenwilligkeit haben sie immer als Störung empfunden." (Studentin aus Klagenfurt, 23 J.)

Wenn allerdings die Mehrheitsverhältnisse umgekehrt sind, wie z.B. in einer Abschlußklasse einer Berufsschule, in der es nur drei Buben gegeben hat, können Mädchen das maskuline Widerstandsmuster durchaus erfolgreich einsetzen:

"In der Hauptschule waren immer die Buben die Schlimmen. Bei uns waren es vier Mädchen, die sind halt immer aufgefallen. Bei jedem Lehrer war das so. Es ist schon komisch, wenn in einer Klasse die Mädchen wegen des Schlimmseins bekannt sind. Wir haben es auch nicht abgestritten: was wir waren, das waren wir. Aber es ist dann schon so weit gegangen, daß man immer auf uns Viere losgegangen ist, wenn es in der Klasse einen Wirbel gegeben hat. Die ganze Klasse hat geredet, und wir sind drangekommen. Das haben wir uns dann in der dritten Klasse nicht mehr gefallen lassen."

Dazu eine Mitschülerin:

"Aber insgeheim hat ein jeder in der Klasse sie bewundert, weil sie sich vor den Lehrern kein Blatt vor den Mund genommen haben und Sachen gesagt haben, die sich andere nicht zu sagen getraut haben."

Fortsetzung des Berichts:

"Wir haben auch gewußt, daß die Lehrer wissen, daß wir uns etwas zu sagen trauen. Wenn wir einmal gesagt haben, heute lernen wir nichts, dann konnte man auch sicher sein, daß wir Viere die letzten waren, die das Heft herausgegeben haben." (Wiener Berufsschülerin, 17 J.)

Eine weitere Form des femininen Widerstands in der Schule ist die moralische Empörung gegen vermeintliche oder tatsächliche Ungerechtigkeiten in der Notengebung. Die Mäd-

chen haben ein sehr differenziertes Sensorium für die ungerechtfertigte Bevorzugung oder Benachteiligung einzelner Mitschüler. Die Moral der Gerechtigkeit ist die Quelle für ihre Empörung über das Verhalten von Lehrpersonen, die sie untereinander austauschen oder öffentlich gegen jene Lehrperson vorbringen, bei denen sie eine ungerechte Behandlung feststellen. Der öffentliche Widerstand wird vorrangig von jenen Mädchen inszeniert, die es sich aufgrund ihrer guten Schulnoten leisten können, Lehrpersonen zu kritisieren. Diese Form des moralischen Widerstands bleibt daher personenbezogen und partiell, sie schließt eine affirmative Haltung zu den disziplinären Erwartungen und den Leistungsanforderungen in der Schule ein.

Probleme und Perspektiven der koedukativen Erziehung

Alle Jugendlichen, mit denen Gespräche geführt worden sind, ziehen koedukative Klassen der Erziehung in getrennten Einrichtungen vor, weil dadurch ihrer Meinung nach ein natürlicheres Verhältnis zum anderen Geschlecht möglich wird. Besonders vehement wird die Koedukation von jenen Schülern und Schülerinnen befürwortet, die sowohl die koedukative wie auch die getrennte Erziehung in ihrer Bildungslaufbahn kennengelernt haben. Die Frage, ob sich die Beziehungen zwischen den Geschlechtern durch die Durchsetzung des koedukativen Prinzips im österreichischen Bildungssystem verbessert haben, ist natürlich auf dieser allgemeinen Ebene empirisch nicht beantwortbar. Einerseits gibt es keine Untersuchungen über die Auswirkungen der Koedukation, andererseits ist der Prozeß der Durchsetzung des koedukativen Prinzips noch voll im Gange. Man darf ja nicht übersehen, daß laut Statistik auch jene Klassen als koedukativ gezählt werden, in denen unter lauter Mädchen ein Bub ist oder umgekehrt, oder in denen die Buben und die Mädchen - wie zu Zeiten der Mo-

narchie - in getrennten Bereichen des Klassenzimmers sitzen. Die Ausführungen für die Formen der Sitzordnung (vgl. Abschnitt 2.4) haben gezeigt, wie groß die Unterschiede in der Anwendung des koedukativen Prinzips innerhalb einer Klasse sein können. Aufgrund von unsystematischen Beobachtungen und der Analyse der quantitativ sehr beschränkten Schülerberichte kommt man allerdings zu der Schlußfolgerung, daß der Abbau der äußeren Schranken für das Zusammenleben der Buben und Mädchen auf dem schulischen Terrain in der Regel noch nicht zur Folge hatte, daß auch die inneren Barrieren, die die Kinder aufgrund ihrer vorschulischen und außerschulischen Sozialisation einbringen, aufgebrochen sind.

Allerdings kann man sich bei einer Analyse der Geschlechterbeziehungen in der heranwachsenden Generation nicht nur auf den schulischen Bereich beschränken. Die allgemeinen Lebensbedingungen der Kinder und Jugendlichen haben sich in der Zeit seit dem Zweiten Weltkrieg drastisch verändert (vgl. dazu Preuss-Lausitz u.a. 1983). In der unmittelbaren Nachkriegszeit, aber auch noch in den fünfziger und sechziger Jahren hatten die Jugendlichen neben den Zonen der familiären und schulischen Kontrolle ihrer Aktivitäten noch die Zone der relativen Unkontrolliertheit in der Gruppe der Gleichaltrigen. Man hatte noch Zeit übrig, mitsammen etwas zu unternehmen und konnte in der Freizeit Schule, Schulaufgaben und den Unmut der Eltern vergessen. Solche "Kontrolllöcher" sind in den siebziger Jahren durch eine Reihe von Faktoren mehr und mehr eingeschränkt worden: der schulische Konkurrenzkampf und Leistungsdruck bindet die Phantasien der Kinder zusehends auch in der außerschulischen Zeit; das Fernsehen ermöglicht einen individuellen Rückzug und unterbindet die Kontaktaufnahme der Kinder untereinander; die elterliche Kontrolle über die Hausaufgaben und die schulische Erwartung hinsichtlich

einer elterlichen Mithilfe an denselben verstärkt sich; diverse Freizeitaktivitäten sind vereinsmäßig organisiert, sodaß die Schüler auch in ihrer Freizeit nur mit Terminplänen und komplizierten Verkehrsarrangements durchkommen; die ohne Verkehrsmittel erreichbare Umgebung der Schule oder der Wohnung ist zugepflastert, von herumfahrenden oder parkenden Autos besetzt; es gibt kaum Räume, in denen sich die Kinder und Jugendlichen, ohne Kunde zu sein, aufhalten können.

Auch die Schule hat sich aufgrund der allgemeinen gesellschaftlichen Veränderungsprozesse in vieler Hinsicht geändert. Aufgrund der Durchsetzung des Wettbewerbsprinzips wird auch die Standardisierung der Unterrichts- und Lerntätigkeit vorangetrieben. Unter den gegenwärtigen Bedingungen heißt daher Koedukation, daß Buben und Mädchen zugleich der schulischen Hektik und dem schulischen Wettbewerb ausgesetzt sind. Vielleicht liegt darin auch die Erklärung dafür, daß die Koedukation in der Schule heute nicht mehr als Gefahr für unsittliches Verhalten und verfrühte sexuelle Beziehungen gesehen wird.

Ohne Zweifel war auch die allgemeine Liberalisierung der sexuellen Normen selbst der Anlaß für die Zulassung der Koedukation. In einer Umwelt, in der Sexualität nicht mehr so allgemein tabuisiert wird wie etwa in den Nachkriegsjahren, steigen die disziplinären Probleme, wenn die Jugendlichen in getrennten Institutionen erzogen werden sollen. Aus der Tatsache, daß die Einführung der Koedukation in der bildungspolitischen Diskussion der siebziger Jahre keinen Streitpunkt dargestellt hat, läßt sich schließen, daß die Situation der Trennung nicht nur unmodern, sondern auch aus disziplinären Gründen in vielen Fällen unerträglich geworden ist.

- 163 -

In der Schule gibt es zwar viel Kommunikation, aber wenig Metakommunikation, d.h. Reflexion über die Bedingungen des schulischen Lebens. Soll die Koedukation daher mehr sein als eine Maßnahme zur Reduktion der disziplinären Probleme in der Schule, so müssen auch die Voraussetzungen für die Entstehung produktiver Beziehungen zwischen Buben und Mädchen innerhalb oder außerhalb des direkten schulischen Kontextes geschaffen werden. Wie bereits ausgeführt (vgl. Abschnitt 2.4), haben außerschulische Veranstaltungen für die Verbesserung der sozialen Beziehungen in der Schulklasse eine wichtige Funktion. Beziehungen, die für die betroffenen Personen einen Gewinn darstellen, brauchen in erster Linie Zeit. Die zwischenmenschliche Aufmerksamkeit, die Wahrnehmung der Andersartigkeit anderer Personen oder Gruppen, die Genese des Interesses für die Geschichte und Herkunft der Andersartigkeit, das Sammeln und Verarbeiten von Erfahrungen, setzen ein gewisses Ausmaß an Muße und Abgehobenheit von den aktuellen Handlungs- und Leistungszwängen voraus. Aufgrund ihrer Distanz zur Arbeitswelt könnte die Schule - durchaus in Rückgriff auf althergebrachte Bildungsideale - als Stätte der Reflexion fungieren, in der es auch Zeit für die Bearbeitung der geschlechtsspezifischen Erfahrungen und Konflikte gibt.

3.3 LEHRPLÄNE UND SCHULBÜCHER - VERÄNDERN SIE SICH DOCH?

Gemäß den in der Einleitung formulierten Überlegungen sind an Lehrpläne und Schulbücher folgende Fragen zu richten:

Erstens ist die Frage zu stellen, in welchen Bereichen und inwieweit sie noch Ausdruck einer Bildungskonzeption von Typ 1, also der Pflege einer ganz bestimmten Art von "Weiblichkeit" darstellen. Gibt es Bereiche unseres Bildungswesens, die speziell für Mädchen auf die Entwicklung der traditionellen weiblichen Tugenden der Häuslichkeit, Keuscheit, Demut, Emsigkeit, Schönheit und Einfühlsamkeit abzielen? Brigitte Hornyik (1981) hat dieser Frage in einer Analyse zahlreicher Lehrpläne große Aufmerksamkeit gewidmet, und wir werden uns in unserer Darstellung auf ihre Ergebnisse stützen. Eine zweite Frage zum gleichen Problemkreis lautet, ob im österreichischen Schulsystem für beide Geschlechter ein Bild solcher "Weiblichkeit" als Modell weiblicher Identität präsentiert wird. Partielle Antworten dazu sind vor allem aus der Analyse von Schulbüchern zu gewinnen, die seitens mehrerer Autor(inn)en vorliegen.

Als zweiter Fragenkreis ist zu behandeln, in welcher Form die Politik von Typ 2, also der Chancengleichheit der Geschlechter, in Lehrplänen und Schulbüchern Gestalt angenommen hat. Dabei ist einerseits die eingangs aufgestellte These zu prüfen, inwiefern die Politik der Chancengleichheit inhaltlich eine Öffnung der "Männerwelt" für Frauen bedeutet, aber zugleich auch darauf eingeschränkt bleibt. Ganz konkret einerseits: gibt es noch inhaltliche (Bildungs-)bereiche, zu denen Frauen keinen Zutritt erlangt haben? Andererseits muß die Fragestellung lauten: inwieweit bleiben die Bereiche, zu denen auch

Frauen Zutritt erlangt haben, "männlich" bestimmt? Beides läßt sich sowohl auf der Ebene der Lehrpläne, als auch auf der der Schulbücher behandeln. Und zuletzt ist noch die Frage zu stellen, ob auch eine Politik von Typ 3, also der Veränderung der "männlichen" Charakteristika des Bildungswesens durch "weibliche" Erfahrungs- und Lebensformen, ihrer Erschließung und Nutzbarmachung für beide Geschlechter, in Lehrplänen und Schulbüchern ihren Niederschlag gefunden hat. Zu diesem Punkt stehen umfassendere Analysen aus, aber einige Anhaltspunkte lassen sich aus den vorliegenden Materialien wohl gewinnen. Wenden wir uns dem ersten Fragenkomplex zu und folgen dabei den Ausführungen von Hornyik (1981), so muß die Antwort ganz eindeutig lauten: ja, es gibt Bereiche in unserem Bildungssystem, die ausdrücklich zur Pflege von "Weiblichkeit" in dem genannten traditionellen Sinn eingerichtet sind. Diese Bereiche werden im Schulorganisationsgesetz 1962 (bzw. in den Erläuterungen dazu) mit dem Begriff der "Mädchenbildung" umrissen. Im Namen der "Mädchenbildung" bestehen eigene Schultypen (z.B. Fachschulen für wirtschaftliche Frauenberufe), eigene Schulzweige (wie das wirtschaftskundliche Realgymnasium für Mädchen), eigene Fächergruppen (z.B. Hauswirtschaft, Handarbeiten) und eigene Schulen zur Ausbildung von Lehrkräften für die Mädchenbildung (z.B. Bildungsanstalten für Arbeitslehrerinnen). Alle diese Einrichtungen waren jedenfalls ursprünglich ausschließlich für Mädchen bestimmt. Die inhaltlichen Funktionen dieser Mädchenbildung sieht Hornyik darin, erstens ein bestimmtes Frauenbild (mit bestimmten Eigenschaften, auf die noch weiter unten eingegangen wird) zu schaffen und zu erhalten, zweitens die Mädchen auf eine künftige Rolle als Hausfrau und Mutter zu fixieren und drittens, gleichsam als Extension der traditionellen Frauenrolle, auf bestimmte, wiederum weitestgehend rein weibliche Berufe (Kindergärtnerin, Familienhelferin, Arbeitslehrerin) hinzuorientieren. (Hornyik 1981, S. 26).

Bei den Fachschulen für wirtschaftliche Frauenberufe ist dies bereits aus der Formulierung des allgemeinen Lehrziels ersichtlich: laut Schulorganisationsgesetz 1962 § 62 ist das Lehrziel die "Erwerbung der Befähigung zur Führung eines Haushaltes oder zur Ausübung eines wirtschaftlichen Frauenberufs", § 62 sieht für den Lehrplan "fraulich-lebenskundliche Fächer" vor. Ähnlich dient die höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Frauenberufe laut § 76 SchOG der Erwerbung "höherer wirtschaftlich-frauenberuflicher Bildung" und soll zur Ausübung gehobener Berufe in betriebsmäßigen Großhaushalten befähigen und auf Sozialberufe vorbereiten.

In den achtziger Jahren wurden für diese drei "weiblichen" Schultypen neue Lehrpläne erlassen. Bei den Fachschulen für wirtschaftliche Frauenberufe (Verordnung 1982) wird das allgemeine Bildungsziel nun verbal geschlechtsunspezifisch beruflich gefaßt ("Versorgungs-, Betreuungs- und Bürotätigkeiten in Sozial- und Freizeiteinrichtungen sowie in Verwaltungs- und Wirtschaftsbetrieben" sowie "Vorbereitung auf die Ausbildung für die Sozial- und Erziehungsberufe"). Ehemals "fraulich-lebenskundliche" Fächer entfallen (z.B. "Lebenskunde", "Kinderbeschäftigung", "Gesundheitslehre und Arbeitshygiene"), werden im Umfang eingeschränkt (z.B. "Textilverarbeitung") oder mit modernen Bezeichnungen bzw. Inhalten versehen (z.B. "Stenotypie und Textverarbeitung", oder "Wohnkultur und Arbeitsraumgestaltung" statt "Haushaltspflege"). Außerdem wurde die - im gesamten Mädchenbildungsbereich extrem hohe - Zahl an Unterrichtsstunden insgesamt reduziert.

In ähnlicher Weise wurden auch die Lehrpläne der höheren Lehranstalt für wirtschaftliche Frauenberufe (1982) verändert: eine leichte Verringerung in den "typisch weiblichen" Unterrichtsfächern geht einher mit einer gewissen

- 167 -

Angleichung an die allgemeinbildenden höheren Schulen (Neueinführung der Fächer Philosophie und Mathematik; Alternativstellung von Musik- und bildnerischer Erziehung) und einer Modernisierung insbesondere der kaufmännischen Fächer. Auch hier wurden die Gesamtstundenzahlen in Annäherung an die anderen höheren Schulen reduziert.

Hauswirtschaftliche Berufsschulen bewahren im wesentlichen ihre alte Form in ihrem sogenannten "allgemeinen Zweig". Der (mit Verordnung 1984) neugeschaffene "gastgewerbliche Zweig" reduziert das Handarbeiten zugunsten von Deutsch und wirtschaftlichem Rechnen und soll in Verbindung mit einer entsprechenden Beschäftigung als gastgewerbliche Hilfskraft für die Zulassung zur Lehrabschlußprüfung als Kellner oder Koch qualifizieren. Der ebenfalls neugeschaffene "humanberufliche Zweig" (lehrplanmäßig umgestaltet zugunsten der allgemeinbildenden Fächer sowie Naturkunde und Psychologie auf Kosten eines Teils von Handarbeiten und Hauswirtschaft) soll einen erleichterten Zugang zum Krankenpflegedienst vermitteln. Bei allen Zweigen kann der Landesschulrat "nach Fühlungnahme mit der betreffenden Kirche oder Religionsgesellschaft" das Stundenausmaß für den Religionsunterricht herabsetzen.

Das krasseste Beispiel dieser Art stellt aber die auch von Hornyik (1981) ausführlich diskutierte "hauswirtschaftliche Berufsschule" dar, die nur in Vorarlberg existiert und zu deren Besuch alle Mädchen, so sie nicht eine Lehre oder weiterführende Schule besuchen (oder heiraten), verpflichtet sind. Ihre Aufgabe laut den Übergangsbestimmungen des SchOG (1962), in dessen Systematik sie sonst nicht hineinpaßt, besteht darin, "in die hauswirtschaftliche Tätigkeit einzuführen und die erworbene Allgemeinbildung zu festigen" (§ 129(2)). Von den 720 Unterrichtsstunden entfallen dann 72 auf Religion

(gegenüber je 36 für Deutsch und Rechnen), ganze 416 Stunden auf Mädchenhandarbeit und Hauswirtschaft, die restlichen Stunden verteilen sich auf die Fächer Lebenskunde, Gesundheitslehre und Kinderpflege (vgl. Hornyik 1981, S. 13). Am deutlichsten ist die starke Einengung auf den traditionell weiblichen "Wirkungskreis" vielleicht an einem Vergleich der höheren Lehranstalt für landwirtschaftliche Frauenberufe mit der (nahezu nur von Buben besuchten) Form der höheren Lehranstalt für Forstwirtschaft: hier stehen bei den Mädchen 80 rein auf Haushaltstätigkeiten ausgerichteten Unterrichtsstunden nur 66 Stunden gegenüber, die auf landwirtschaftliche Tätigkeiten außerhalb des Haushalts vorbereiten (z.B. Tierhaltung, Gartenbau, aber kein einziges Fach, das z.B. in den Umgang mit landwirtschaftlichen Maschinen einführt); für die Buben dagegen ist sowohl der Anteil der allgemeinbildenden Fächer größer, als auch der Anteil der im engeren Sinne berufsbildenden; über landwirtschaftliche Haushaltsführung erfahren sie hingegen nichts (vgl. OECD-Bericht 1975, S. 154/55).

Daß im Rahmen dieser Mädchenbildung in der Tat zumindest noch Teile des historisch ausführlicher beschriebenen Bildes von "Weiblichkeit" inhaltlich transportiert werden, belegt Hornyik mit einer Reihe von Zitaten aus Lehrplänen, die wir hier auszugsweise wiedergeben. Bemerkenswert ist jedoch, daß von den einleitend ausgeführten weiblichen Tugenden heute die "Beschränkungstugenden" der Häuslichkeit, Keuschheit und Demut nur mehr in einzelnen Fällen auftauchen. Von Unterordnung unter den Mann ist nirgends mehr die Rede, Keuschheit wird am meisten dadurch gewahrt, daß lustbetonte weibliche Sexualität in Lehrplänen keinen Ort hat, aber das religiöse Fundament ihres Schutzes taucht explizit nicht mehr auf (laut Lehr-

- 169 -

plan für Psychologie und Erziehungslehre der höheren Lehranstalt für wirtschaftliche Frauenberufe soll die Frau allerdings zu einem "sittlichen Verantwortungsbe-
wußtsein" geführt werden). Die Formel, mit der dennoch dieser ganze Komplex umschrieben wird, ist die "richtige Einstellung zu Ehe, Familie und Kind" (Psychologie und Erziehungslehre an der höheren Lehranstalt für wirtschaftl. Frauenberufe). So ist die Rede von der "Bedeutung von Ehe und Familie, Bedeutung des Berufes für Familie und Gesellschaft" (Lebenskunde, Erziehungs- und Gesundheitslehre in einjährigen Haushaltungsschulen) sowie von einer Anleitung zu "Selbsterziehung und Verantwortungsbewußtsein" in Hinblick auf die "Lebensaufgabe der Frau in Familie, Beruf und Gesellschaft", "Erziehung zu einem geordneten, sinnvollen und werterfüllten Leben", "Stellung zum Mann, Liebe, Ehe, Aufgaben der modernen Familie" (Lebenskunde der höheren Lehranstalt für wirtschaftliche Frauenberufe gibt es allerdings nach dem neuen Lehrplan nicht mehr, s.o.).

Im noch aus 1963 stammenden Lehrplan der Familienhelferinnenschule findet sich das besonders ausgeprägt:

"Ehe und Familie als Urform der Gesellschaft" (Staatsbürgerkunde); "Familie als Grundlage der Erziehung" (Erziehungslehre und allgemeine Psychologie); "Erfassung des Wesens und der Bedeutung echter Familienkultur, Weckung des Verantwortungssinnes für das Erhalten ihrer lebenstragenden Macht. Befähigung, das formkräftige Eigenleben der Familie zu pflegen" (Kulturkunde der Familie); "Verantwortung für die Familie. Pflege des Eigenlebens der Familie" (Familienpraktikum).

Die von uns mit "Emsigkeit" überschriebenen speziellen Arbeitstugenden der Frau erfahren in den verschiedensten Mädchenschulen laut Lehrplan ihre besondere Pflege. Dazu ein paar Beispiele:

"Der gesamte Unterricht soll das Verständnis für Zusammenarbeit, Gemeinschaftssinn, Ordnungsliebe und Sparsamkeit wecken und fördern." (Ernährungslehre und Hauswirtschaft am Wk RG f M)

"rationelles Arbeiten; Ordnung, Reinlichkeit (Arbeitsplatz, Arbeitsgeräte, Arbeitskleidung) und Pünktlichkeit beim Kochen, Reinigungs- und Nacharbeiten exakt und gründlich" (Küchenpraxis und Küchenführung an der Höh.LA.f.wirtsch.FB)

"tägliche und gründliche Reinigung der Wohn- und Wirtschaftsräume mit Berücksichtigung praktischer Arbeitsanleitung und zweckmäßiger Arbeitsverfahren"

"Die Schülerinnen sind zu sauberer, zweckentsprechender Kleidung, zu planvoller Arbeit und zu Sauberkeit am Arbeitsplatz anzuhalten und zu beispielgebender Arbeitshaltung anzueifern".

(Haushaltspflege an der Höh.LA f. wirtsch. FB, bis 1982)

Die besondere Beziehung der Frau zu "Schönheit" und ihrer Pflege sowohl an ihrem eigenen Körper wie im Hause läßt sich ebenfalls als Hintergrundtheorie zu einer Reihe von Lehrplanformulierungen vermuten, wenn von "gutem Benehmen", "gepflegtem Äußerem; Mode und Kleid" (Lebenskunde in der Höh.LA f. wirtsch.FB) oder von geschmackvollem Tischdecken die Rede ist.

"Die schöpferischen Kräfte der Phantasie und handwerklicher Begabung sind durch Gestaltung festlichen Tischschmuckes und durch sorgfältiges und geschmackvolles Anrichten der Speisen im praktischen Kochunterricht zu pflegen". (Ernährungslehre und Hauswirtschaft für das Wk RG f M)

Zur Spitzentugend im Programm der Weiblichkeit scheint sich letztlich die Einfühlsamkeit, die Empathie gegenüber anderen herauszukristallisieren.

"Der Unterricht in Psychologie und Erziehungslehre hat am Wk RG f M die besondere Aufgabe, Verständnis für die Eigenart des Kindes auf den verschiedenen Entwicklungsstufen zu wecken. Von der Beobachtung ausgehend, können allgemeine Entwicklungsprobleme besprochen und Erfahrungen gewonnen werden. Dieser erweiterte Unterricht soll den Schülerinnen die hohe Verantwortung alles Wirkens be-

wußt machen, das von der Frau in Familie und Beruf gefordert wird. Auf diese Weise kann auch ein wesentlicher Beitrag zur staatsbürgerlichen Erziehung der Mädchen gewonnen werden."

(Psychologie und Erziehungslehre)

"Eine besondere Aufgabe dieses Unterrichts ist die Weckung bzw. Vertiefung des sozialen Verständnisses der Schülerinnen, sodaß sie die richtige Haltung zu Mitarbeitern, Vorgesetzten, Untergebenen und den zu betreuenden Menschen (Gästen usw.) finden."

(Hauswirtschaftliche Betriebspraxis und Organisationsübungen an der Höh. LA f. wirtsch. FB)

"Die Berufsausbildung hat sie (die Schülerinnen) insbesondere zur Erfüllung hauswirtschaftlicher, pflegerischer, erzieherischer und kultureller Aufgaben in der betreuten Familie in Vertretung oder zur Entlastung der Mutter zu befähigen. Darüber hinaus soll die Ausbildung in ihnen den Willen zur Dienstbereitschaft am notleidenden Mitmenschen wecken und festigen und in ihnen die Fähigkeit zum einführenden Verstehen, raschen Erfassen der Situation und sachgemäßen Handeln entwickeln." (Familienhelferinnenschule)

Als menschliche Qualitäten werden Hilfsbereitschaft, Anpassungsfähigkeit, Verständnis und Gesprächskunst gefordert:

"Die helfende mitmenschliche Beziehung als Kernstück der Arbeit der Familienhelferin.

Die richtige Einstellung der Familienhelferin auf die jeweilige Besonderheit der Familien; das Verstehen, die Gesprächskunst. Menschliche Qualitäten der Familienhelferinnen."

Der größte Teil der Lehrpläne, in welchen sich ein solches Programm der "Weiblichkeit" niederschlägt, die Verbindung einer Zurichtung auf die Rolle als Hausfrau und Mutter und auf weibliche Berufe, die gewissermaßen eine Professionalisierung dieser häuslichen Frauenrolle für den Arbeitsmarkt gleichkommen, stammt noch aus den frühen sechziger Jahren und wurde in den letzten Jahren oder wird in naher Zukunft reformiert. Aber bis Mitte der siebziger Jahre fand spezielle "Mädchenbildung" auch in den beiden Geschlechtern zugänglichen allgemeinbildenden

Schulen ihren Platz (zum Teil noch immer, siehe dazu weiter unten). Die sensiblen Fächer dafür sind einerseits das seit Entstehung der Schulpflicht (unter wechselnden Namen) geführte "Mädchenhandarbeiten". Hauswirtschaft, Leibesübungen und Geometrisches (bzw. Technisches) Zeichnen.

In der Volksschule blieb die geschlechtermäßige Differenzierung lehrplanmäßig auf das Fach "Mädchenhandarbeit" bzw. "Werkunterricht für Mädchen" beschränkt: im Namen dieses traditionellen Elements der "Mädchenbildung" hatten die weiblichen Schülerinnen seit Etablierung der Schulpflicht vor 200 Jahren mehr Unterrichtsstunden zu absolvieren als ihre männlichen Kollegen. Im Gefolge der der 5. bzw. der 6. SchOG-Novelle (1975 bzw. 1980) wurde durch Einführung eines gemeinsamen Werkunterrichts für beide Geschlechter, in dem sowohl textiles Arbeiten als auch Bauen-Wohnen auf dem Programm steht, dieser Unterschied beseitigt. Allerdings dürfte die Umsetzung dieser legislativen Veränderung in die schulische Wirklichkeit noch keineswegs lückenlos erfolgt sein: als Hindernisse stehen die traditionelle Ausbildung der Arbeitslehrerinnen (beschränkt auf den klassischen "Mädchenbereich") sowie Widerstände seitens überzeugter Verfechter(innen) der hergebrachten geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung entgegen.

In der Hauptschule war die geschlechtsspezifische Segregation nach den Lehrplänen schon umfassender: neben Knaben- und Mädchenhandarbeit gab es für die Knaben Geometrisch Zeichnen, für die Mädchen hingegen das Fach Hauswirtschaft. Auch im (getrennt unterrichteten) Fach Leibesübungen gab es geschlechtsspezifische Passagen. Auch hier waren für die Mädchen insgesamt mehr Unterrichtsstunden verpflichtend. Nach einigen kleineren Veränderungen durch die 5. SchOG-Novelle 1975 wird mit der 7. SchOG-Novelle (1982)

nun ab Herbst 1985 ein Lehrplan gelten, der keine zweizügige Führung, sondern Leistungsgruppen in den Hauptgegenständen und eine weitgehende Angleichung an die Unterstufe der AHS vorsieht. Darin gibt es keine geschlechtsspezifischen Passagen im Fach "Leibeserziehung" mehr; auch "Geometrisch Zeichnen" ist nun für Mädchen in gleichem Ausmaß verpflichtend wie für Knaben. Das Fach "Werkerziehung" hat aber nicht mehr als einen neutralen Namen: für Mädchen und für Knaben gibt es je einen anderen Lehrplan (und es existiert nicht einmal ein dritter Lehrplan, der die Mischung der beiden im Fall gemeinsamer Führung vorsehen würde). Für Knaben gibt es Bauen-Wohnen-Umweltgestaltung-Maschinentechnik-Produktgestaltung, für Mädchen Kleidung-Mode-Wohnen-Produktgestaltung. Knaben sollen dabei "Fähigkeiten zum technischen Denken, zum Erfinden, zum planenden Organisieren..." entwickeln, in Mädchen sollen die "Freude am selbständigen Schaffen geweckt, die Fertigkeiten gesteigert und das kreative Verhalten gefördert" werden (Bildungs- und Lehraufgabe des Faches Werkerziehung in Hauptschule und AHS-Unterstufe). In den "didaktischen Grundsätzen" heißt es bei Knaben: "Die Anbahnung formal-ästhetischer Qualitäten sowie die Ausbildung des technisch-funktionalen Denkens sind gleichbedeutende Ziele". Entsprechend gibt es zur praktischen Arbeit und zur "theoretischen Auseinandersetzung" didaktische Richtlinien, wobei für die letztere die "Reflexion über Planen -Entwickeln -Herstellen - Beurteilen - Erkennen - Verbessern" vorgesehen ist. Bei den Mädchen ist von theoretischer Auseinandersetzung nicht die Rede, doch soll die "Werkbetrachtung zu grundlegenden Erfahrungen, Kenntnissen und Fertigkeiten im gestaltenden Umgang mit Werkstoffen und Werkzeugen" (praktisch allerdings weitgehend eingeschränkt auf textile) führen.

Für beide Geschlechter ist vorgesehen die "Erziehung zu Genauigkeit, Ausdauer, Sorgfalt, Sparsamkeit und Hilfs-

bereitschaft", doch erwartet man von Knaben zusätzlich "Koordinations- und Kooperationsvermögen", was offenbar bei Mädchen entfallen kann, denen zum Ersatz das "kooperative Arbeiten ermöglicht" werden soll. Statt einer Reflexion über den Entstehungsprozeß von Produkten sollen sie zum "Sammeln von Reproduktionen aus dem Bereich der Mode und des Wohnens" angeregt werden.

Das Fach Hauswirtschaft ist als verpflichtend ebenfalls nur für Mädchen vorgesehen, allerdings nur in der Hauptschule -mit dem Resultat, daß sie insgesamt 4 Unterrichtsstunden mehr besuchen müssen als Knaben.

Nur im polytechnischen Lehrgang ist durch eine neues System von Wahlfächern, die ungeachtet des Geschlechts zugänglich sind, gewährleistet, daß Kinder zwischen verschiedenen technisch, sozial oder hauswirtschaftlich orientierten Bereichen wählen können und ihre Interessen nicht seitens der Schule geschlechtsspezifisch vorprogrammiert werden.

Zu einigen weiteren Aspekten der Pflege spezieller "Weiblichkeit" durch das Schulsystem gab es in den Vorverhandlungen zur 7. SchOG-Novelle unterschiedliche Auffassungen. So z.B. wurde vorgeschlagen, der "höheren Lehranstalt für wirtschaftliche Frauenberufe" eine geschlechtsneutrale Bezeichnung zu geben sowie den Lehrplan des wirtschaftskundlichen Realgymnasiums für Mädchen in der Unterstufe dem normalen Realgymnasiums anzugleichen sowie die Fächer Werkerziehung und Hauswirtschaftslehre für beide Geschlechter gleichermaßen zu führen. Diese Vorschläge haben sich nicht durchgesetzt. Zwei andere in gleicher Richtung konnten jedoch auf legislativer Ebene realisiert werden: die Umbenennung der "Lehranstalt für Kindergärtnerinnen" in eine "Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik" und die Zuerkennung der Hochschulreife

- 175 -

für ihre Absolvent(inn)en (gegenüber vorher vierjährige Fachschule). Ähnlich professionell aufgewertet wurde die Ausbildung der Arbeitslehrerinnen. Sie erfolgt ab 1985/86 (während die alten Bildungsanstalten für Arbeitslehrerinnen auslaufen) an den Pädagogischen Akademien und wird ebenfalls beiden Geschlechtern offenstehen.

Zu der eingangs gestellten ersten Frage, ob im österreichischen Schulsystem im Bezug auf Mädchen noch eine Politik von Typ 1 existiert, wonach der Pflege von "Weiblichkeit" bestimmte restriktive Maßnahmen und erzieherische Bemühungen gelten sollen, läßt sich zusammenfassend antworten: diese in den frühen sechziger Jahren noch breit akzeptierte Politik hat seither an Einfluß verloren, doch sind immer noch ganz bestimmte Bereiche von "Mädchenbildung" überhaupt und auch einige Fächer im allgemeinen Bereich durch sie dominiert.

Wenden wir uns nun der zweiten Frage zu: inwieweit hat sich eine Politik vom Typ 2, also der "Chancengleichheit", durchgesetzt? Als erste Teilfrage ist dabei zu behandeln, ob es noch Bereiche im Schulsystem gibt, die weiblichen Schülern gänzlich verschlossen sind. Formal ist das heute nur mehr auf den "Werkunterricht für Knaben" (an Hauptschulen und AHS) beschränkt, seit kürzlich Geometrisches Zeichnen den Mädchen nicht nur erschlossen, sondern auch zur Pflicht gemacht wurde (7. SchOG-Novelle, für Hauptschulen). Sachlich-faktisch sei auf den Abschnitt 2.3 verwiesen. Umgekehrt aber gibt es dieses Problem viel breiter: es existieren ganze Bereiche der "Mädchenbildung", die männlichen Schülern verschlossen sind.

Um darüber hinaus die Frage zu klären, inwieweit die den Mädchen formal zugänglichen Bereiche inhaltlich durch "männliche" Interessen und Organisationsformen bestimmt

sind, muß man sich über die Lehrpläne hinaus den Unterrichtsinhalten zuwenden. Ein wichtiger Anhaltspunkt sind dabei die Schulbücher.

Im letzten Jahrzehnt wurde wiederholt die konservativ-traditionalistische Darstellung der Frau in den Schulbüchern kritisiert. Dabei hat sich schon früh die Gewerkschaft der Privatangestellten mit der Veranstaltung einer Enquete "Unsere Schulbücher - Spiegelbild der Gesellschaft?" (1976) engagiert. Seither fanden auch zwei weitere große Schulbuchenqueten (1981 und 1983) statt, bei denen eine ganze Reihe von Untersuchungen und Stellungnahmen erörtert wurden. Anlässlich der Enqueten wurden auch die vom Staatssekretariat für allgemeine Frauenfragen ausgearbeiteten "Richtlinien für eine realitätsbezogene Darstellung von Frau und Mann in den österreichischen Schulbüchern" als Empfehlung beschlossen und ihre Einhaltung überprüft. Zahlreiche Einzelanalysen von Schulbüchern für die verschiedensten Schulstufen waren immer wieder zu dem Ergebnis gekommen, daß die Frauen in diesen Schulbüchern fast nie aus dem familiären Milieu herausgehen, fast ausschließlich als dienende, pflegende, hegende, das Wachsen und das Wohlbefinden schützende, bedürfnis- und wunschlose Gestalten, körper- und persönlichkeitslos dargestellt werden (Schmotzer 1979, Wallinger 1975). Wie auf der Enquete der GPA von Schulbuchautoren und Verantwortlichen der Approbationskommissionen gleichermaßen betont wurde, sei die Mehrzahl der in Verwendung stehenden Schulbücher eben schon sehr alt (von späteren Überarbeitungen abgesehen) und spiegeln daher ein traditionelles Bild, doch wird an dessen Veränderung gearbeitet. Ohne Zweifel spielt jedoch auch die Tatsache eine Rolle, daß Schulbuchautoren sowie Mitglieder der Approbationskommissionen von wenigen Ausnahmen abgesehen - männlichen Geschlechts in weit fortgeschrittenem Alter sind. (So ergab z.B. die Analyse von Schmotzer 1979, daß

- 177 -

in einem der weitverbreitetsten Lesebücher für Hauptschulen ganze 8 % der Autoren weiblichen Geschlechts sind, in einem der moderneren, erst 1976 approbierten Lesebücher, ebenfalls für die 3. und 4. Schulstufe der Hauptschule, der Frauenanteil unter den Autoren immer noch um 19 % beträgt).

Eine quantitative Inhaltsanalyse sämtlicher für die Sekundarstufe I im Jahre 1977 zugelassener Schullesebücher (vgl. Fischer-Kowalski 1980, S. 83 - 88 erbrachte das Ergebnis, daß in diesen Lesebüchern mehr Hauptfiguren unbestimmten als weiblichen Geschlechts vorkommen.

Diese mangelnde Beachtung teilen die Frauen in den Schullesebüchern durchaus mit Unterlegenen anderer Art: den unteren Sozialschichten: ein Drittel (bzw. 70 % der schichtmäßig Identifizierbaren) aller 1. und 2. Hauptfiguren in den Lesebüchern sind gehobenen sozialen Stellungen (hohe Repräsentanten des Staats, herrschenden Klassen oder Intelligenzberufen) zuzurechnen. Hinzu kommt allerdings noch ein weiterer Effekt: in gehobenen sozialen Stellungen werden praktisch überhaupt nur Männer dargestellt.

Tabelle 29

Die Geschlechterproportion der Hauptfiguren von Lesebuchgeschichten

	1.Hauptfigur	2.Hauptfigur	zusammen
männlich	80 %	62 %	71 %
weiblich	10 %	14 %	12 %
unbestimmt (1)	10 %	24 %	17 %
N	601	501	1.102

Quelle: Fischer-Kowalski 1980, S. 88. Es handelt sich um eine Zufallsstichprobe aus den Geschichten aller im Jahre 1977 an der Sekundarstufe II zugelassenen Lesebücher

(1) Tiere, Fabelwesen, Dinge etc.

Frauen sind also noch relativ am stärksten vertreten unter den (vorwiegend kleinen) Angestellten oder außerhalb des Produktionsprozesses: als Hausfrauen, Kinder, Alte oder Außenseiter, aber auch dort stark unterproportional ihrem Bevölkerungsanteil. Doch nicht nur Frauen selbst gibt es wenig, und schon gar nicht in führenden Stellungen, selbst der traditionell den Frauen zugeschriebene Aktivitätsbereich, die Betreuung von Haushalt und Kindern, kommt kaum zur Darstellung. Wie wenig immer in den Schulbüchern die außerhäusliche Arbeitstätigkeit ihren Niederschlag findet (vgl. Garnitschnig und Perner 1978, Neunteufel 1978), noch viel weniger findet es die Hausarbeit.

Tabelle 30

Die Geschlechterproportion der 1. Hauptfigur in Lesebuchgeschichten nach ihrer sozialen Stellung, in Prozent

	insgesamt		davon: Anteile	
	abs	%	männlich	weiblich
Oberschicht (Repräsentanten des Staates, herrschende Klasse, Intelligenz)	205	32	94	5
Kleinbesitz (Bauern, Gewerbetreibende)	52	5	83	14
Angestellte	14	2	79	21
Arbeiter	32	5	94	6
außerhalb Produktion (Hausfrauen, Kinder, Alte)	129	20	79	18
Außenseiter (Kriminelle, Bettler, Abenteurer etc.)	22	3	77	23
Fabelwesen u.ä.	75	12	35	8
z u s a m m e n	601	100	80	10

Quelle: Fischer-Kowalski 1980, vgl. Tab. 29

(1) männlich und weiblich ergänzen sich zeilenweise nicht auf 100 %, da die "unbestimmten" Geschlechts fehlen; ebenso sind bei der "insgesamt"-Spalte nicht "sonstige" Fälle ausgewiesen

Wenn eine "typisch weibliche" Tätigkeit beschrieben wird, dann wird sie allerdings fast immer von Frauen verrichtet, wobei bestimmte Arbeiten (Holz holen, Kinder abholen u.a.) auch von Buben übernommen werden; umgekehrt gilt außerhäusliche Arbeit offenbar als "typisch männlich". Geschichten, in denen das Geschlechtsstereotyp umgedreht wird (was auch z.B. so sanft sein könnte wie: Großvater ist zu Hause, Mutter geht arbeiten; oder Mutter ist krank, Sohn kocht) gibt es praktisch überhaupt keine.

Tabelle 31

Lesebuchgeschichten nach dem Vorkommen von Arbeitstätigkeiten und ihrer geschlechtsspezifischen Verrichtung

	in der Geschichte kommen Personen vor, die... einer außer- häuslichl. Er- werbstätigkeit nachgehen	im Haushalt arbeiten	Kinder versorgen/ betreuen
% der Geschichten, in denen solche Personen vorkom- men (N=635)	42,5 %	10 %	11 %
von allen Geschich- ten, in denen diese Tätigkeit vorkommt, wird sie (auch) von Frauen getragen	22 %	97 %	91 %
von allen Geschich- ten, in denen diese Tätigkeit vorkommt, wird sie (auch) von Männern getragen	99 % (N=270)	20 % (N=64)	37 % (N=68)

Quelle: Fischer-Kowalski 1980 (vgl. Tab. 29)

Diese Vorherrschaft traditioneller Stereotype, wie sie alle qualitativen Inhaltsanalysen ausweisen, läßt sich auch quantitativ darin erkennen, daß Frauen praktisch nie Abenteuerliches erleben (in 22 % der Geschichten erleben Personen Abenteuer, in 98 % davon männliche, nur in 13 %

auch weibliche Personen), nur selten betont rational-sachlich reagieren und relativ häufiger betont emotional (sie stellen 15 % der betont rational und 41 % der betont emotional dargestellten Reaktionsweisen in den Geschichten; vgl. Fischer-Kowalski 1980, Sonderauswertung). Kutalek sieht den wesentlichen Nutzen, den ein solches Frauenklischee in den Schulbüchern stiftet, darin, auf diese Weise unter den Mädchen ein mobiles Heer von billigen Arbeitskräften zu sichern und außerdem die Kräfte des Mannes für den Produktionsprozeß durch Gewährleistung seiner privaten Reproduktion zu schonen (Kutalek in GPA 1976, S. 53). Die Stabilität dieses Klischees verdanke sich daher nicht nur "traditioneller Ideologie", sondern auch handfester materieller Interessen.

Eine Analyse jüngeren Datums von Hopfgartner (1982), der die wichtigsten der 1981 in der Hauptschule zugelassenen Lesebücher als Material verarbeitete, bestätigt diese Ergebnisse. Er klassifizierte sämtliche vorkommenden weiblichen und männlichen Personen nach ihrer beruflichen Stellung.

Insgesamt sind also Frauen erheblich weniger vertreten als Männer (mit nur knapp 20 % aller erwachsenen Figuren überhaupt) und unter den Berufstätigen gibt es kaum mehr Frauen als (männliche) Berufs-Militärpersonen. Beide Geschlechter werden in den Produktionsberufen - gemessen an der statistischen Realität - viel zu selten dargestellt, die Männer viel zu häufig in führenden Positionen der Rechts- und Verwaltungsberufe, die Frauen relativ zu häufig in den Gesundheits-, Lehr- und Kulturberufen (vor allem aber als Lehrerinnen). Die Unterschiede zwischen den einzelnen Lesebüchern sind, was diese Verteilung anlangt, fast vernachlässigbar.

Tabelle 32

Berufstätige Frauen und Männer in Lesebüchern der Hauptschule nach Wirtschaftsklassen

	männlich		weiblich	
	abs	%	abs	%
Land- und Forstwirtschaft	1.415	12	167	15
Produktionsberufe in Bergbau, Industrie und Gewerbe	1.169	10	81	7
Handel, Verkehr	1.191	10	137	12
Dienstleistungen	745	7	224	20
technische Berufe	118	1	1	0
Rechts- und Verwaltungsberufe Gesundheits-, Lehr und Kulturberufe	2.340	21	278	25
Berufsmilitär	930	8	-	-
unbekannt, nicht zuordenbar	487	4	19	2
Insgesamt Berufstätig	11.432	100	1.110	100
"Mütter" ohne Beruf	-	-	1.936	-
Insgesamt	11.432		3.046	15.588

Quelle: errechnet aus Hopfgartner 1982, S.265ff (Lesebücher: Texte, Aus dem Bereich der Dichtung, Unter der Oberfläche, Lesen und Verstehen, Neues Lesen)

Zusammenfassend läßt sich also sagen, daß die Welt des Lesebuchs nach wie vor hauptsächlich eine Männerwelt ist: Frauen kommen darin wenig vor, und wenn ja, dann als Verkörperung bestimmter Klischees von Weiblichkeit, aber nicht in einer einigermaßen realistischen Darstellung ihrer sozialen Stellung und ihrer Tätigkeiten, weder innerhalb der Familie und des Hauses noch außerhalb.

Soweit also Lesebücher dafür ein Maßstab sein können, ist die Welt der Schule inhaltlich eine von Männern domi-

nierte und behandelt Weibliches wenig und wenn, dann in klischeemäßig restringierter Form. (1)

Die Politik der Chancengleichheit zeigt also hier ihr doppeltes Gesicht. Sie hat zwar vordem für Männer reservierte Bereiche weitgehend den Frauen geöffnet, doch inhaltlich bleibt die Ungleichheit erhalten: beiden Geschlechtern präsentiert sich eine durch männliches Handeln bestimmte Welt.

Wie man an den vorherigen Ausführungen erkennen konnte, haben sich in den letzten Jahren auch Konturen einer Politik 3 - nämlich Fruchtbarmachen des weiblichen Lebenszusammenhangs und "weiblicher" Fähigkeiten auch für Männer - herausgebildet. Die deutlichsten Anzeichen finden sich in den Ansätzen einer Geschlechterintegration des Werkunterrichts (in den Volksschulen und polytechnischen Lehrgängen allgemein, in der Hauptschule und Unterstufe der AHS nur versuchsweise, vgl. das Programm der IGGS Wien 22, Sattlergasse), wo nach Erfahrungsberichten die Erschließung der technischen Aspekte für Mädchen auf viel weniger Widerstände stößt als die Einbeziehung der Buben z.B. in traditionell weibliches Handarbeiten, was immer noch häufig als unnütz oder unter der Würde des Mannes erachtet wird.

(1) In einzelnen Lehrplänen (meist für Geschichte und Sozialkunde) ist allerdings die Möglichkeit eingeräumt, diese implizit transportierten Gesellschaftsbilder zu problematisieren.

Auch in anderen Schulbüchern - wie z.B. in Mathematik bei der Formulierung von Textaufgaben - gibt es weite Spielräume hinsichtlich des Traditionalismus in der Auslegung der Geschlechterrollen, deren Ausgestaltung wir hier nicht untersucht haben. Für eine neueste Analyse der Betriebswirtschaftslehrbücher an Handelsakademien vgl. Felderer 1984

Nicht unwesentlich ist hier einfach Aufklärungsarbeit: so die Veranstaltung von Seminaren, in denen die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung problematisiert wird, die auf Initiative des Frauenstaatssekretariats seit 1981 im Programm der Lehrerfortbildung Aufnahme gefunden haben.

Ein anderer Ansatz in dieser Richtung ist die Öffnung "frauenberuflicher" Ausbildungsgänge für Männer, wie in jüngster Zeit der Kindergärner(innen)ausbildung oder der Ausbildung für Lehrer(innen) in Werkerziehung. Solche Veränderungen sind offenbar sehr mühsam und stoßen auf große Widerstände. Wahrscheinlich geschieht in diesem Bereich auf der Ebene einzelner Schulen und Schulfächer vieles, das sich nicht im Bereich der zentralen legislativen "Verordnung" niedergeschlagen hat. Und wahrscheinlich ist hier auch eine Politik des Gewährenlassens und der Unterstützung von Initiativen auch zielführender: Lehrer(innen) und Schüler(innen) haben sich das Gesellschaftsbild traditionalistischer Arbeitsteilung zwischen den Geschlechtern verordnen lassen, unter anderem, weil es ganz und gar selbstverständlich erschien. Ein neues Gesellschaftsbild, das noch gar nicht selbstverständlich ist, läßt sich kaum auf dem Verordnungswege durchsetzen, sondern muß aus den (möglich gemachten) Erfahrungen aller Beteiligten hervorgehen.

3.4 FRAUEN AN DEN UNIVERSITÄTEN: AUFHOLEN UND ANSÄTZE ZUR VERÄNDERUNG

Rezeptives Lernen und Prüfungsangst im Kontext der traditionellen Lehre

Die seit Beginn der siebziger Jahre vermehrt in die Universität einströmenden Absolventinnen höherer Bildungsinstitutionen fanden in ihrer Arbeits- und Lernsituation eine männliche Dominanz vor, wie sie schon in vielen anderen gesellschaftlichen Bereichen der Vergangenheit angehört. Bis heute sind nur 18 von 1.061 ordentlichen Professuren an den österreichischen Universitäten mit Frauen besetzt, von den übrigen Universitätslehrern mit "großer Lehrbefugnis" beträgt der Frauenanteil 4,0 % (Hochschulbericht 1984, S. 67 und 284). Die männliche Orientierung der Universitäten kommt aber nicht nur im Geschlecht der Lehrpersonen zum Ausdruck. Die Universität ist eine streng hierarchisch aufgebaute Institution, die sich seit den Veränderungen im Studienbetrieb (durch das Allgemeine Hochschulstudiengesetz 1966 und die nachfolgenden gesetzlichen Schritte) und in der Organisationsstruktur (durch das Universitäts-Organisationsgesetz) im Übergang befindet von einer patriarchalisch-ritualistischen Herrschaftsstruktur zu einer nach kodifizierten Regeln funktionierenden Einrichtung mit abgestufter Mitbestimmung bei den Entscheidungsprozessen. Dem historisch männlichen Muster entspricht neben der Ausrichtung der Organisation auf formale Regeln auch die Aufteilung und Spezialisierung im Bereich der Forschung und Lehre, die Ausblendung des Gesamtzusammenhanges des gesellschaftlich verfügbaren Wissens und seiner Anwendung.

Die Lernsituation an den Universitäten ist trotz der seit der Studentenbewegung offen formulierten Kritik an der

Frontalvorlesung auch heute noch in vielen Studienbereichen durch die traditionelle Didaktik gekennzeichnet. Ein festgelegter Lernstoff, der häufig nicht einmal durch den Bezug auf Lehrbücher oder andere schriftliche Darstellungen, sondern nur durch den Vortrag in seinen Inhalten und Konturen vermittelt wird, muß von den Studierenden soweit angeeignet werden, daß sie die Prüfung bestehen. Die Devise der traditionellen Didaktik lautet: Studierende werden nur zu Prüfungszwecken gefragt. Diese strukturelle Gewalt, die zum Schweigen während der Lernsituation und zur Reproduktion des Wissens in einem zeitlich sehr eingeschränkten und autoritätsbesetzten Kontext zwingt, trifft natürlich männliche und weibliche Studierende gleichermaßen. Es sieht aber so aus, als ob zumindest ein Teil der Frauen mit dieser Situation reflektierter umgehen kann als Männer, die große Schwierigkeiten haben, über ihre Ängste zu sprechen. Eine Untersuchung über Studienbiographien in Österreich, in der 50 ausführliche Gespräche mit Studentinnen und Studenten geführt wurden, stellte diese höhere Qualifikation zu einer reflexiven Beschreibung ihrer Situation jedenfalls fest:

"Über seine Ängste sprechen kann nur, wer sie schon aufgearbeitet, reflektiert, für sich selbst erklärt hat. Deswegen rekurren wir hier nur auf wenige Gespräche, und es ist wohl kein Zufall, daß es durchwegs Frauen waren, die sich ihre Angst soweit eingestehen konnten, daß sie - und ganz offensichtlich nicht erst in der Interview-Situation - versucht haben, Erklärungen für ihre Ängste zu finden" (Gutweniger u.a. 1982, S. 86)

Die erhöhte Reflexivität von Frauen ihrer Situation gegenüber hat sicherlich etwas mit der weiblichen Sozialisation zu tun, die stärker auf personelle Beziehungen und die Beobachtung von Persönlichkeitsmerkmalen anderer orientiert ist, während die Buben eher lernen, sachorientiert zu denken. Angeregt wird eine kritisch-reflexive Aufarbeitung der studentischen Rolle für Frauen an den Universitäten auch dadurch, daß ihre Situation den meist

männlichen Prüfern gegenüber komplexer ist als die der männlichen Studierenden. Sie müssen neben der Bewältigung der inhaltlichen Anforderungen auch auf ihre Wirkung als Frau auf den Gesprächspartner achten:

"Aber eben vor Prüfungen habe ich echt Angst. Vor allem, ich weiß auch nicht - mich ärgerts auch, daß da Leute sitzen, die über mich und meine Situation nichts wissen und die angeblich objektiv sind. Das stimmt ja nicht, die sind ja nicht objektiv. (...) Die schauen ja auch so unheimlich darauf, was ich anhabe. Was weiß ich, wenn ich da als Frau hinkomme in einem schwarzen Kleidchen und die Haare hochgesteckt, Lippenstift und so und so mit zarter, aber klarer Stimme antworte, da komm ich natürlich besser weg als wenn ich da reinkomme mit langen zerzausten Haaren und Jeans" (Frederike, Medizinstudentin, zit. nach Gutweniger u.a. 1982, S. 89).

Der universitäre Alltag ist gekennzeichnet durch Hektik und passiv-rezeptive Teilnahme an Lehrveranstaltungen. Die Angst vor dem Reden, um das man in der Prüfungssituation nicht herunkommt, bestimmt latent auch den Alltag der Studentinnen und Studenten, die in Vorlesungen, Seminaren und Übungen sitzen, häufig in überfüllten Räumen:

"Die Lehrsäle sind überfüllt, und du bist wieder völlig isoliert und Fragen kannst du sowieso keine stellen, das ist überhaupt keine Frage von sich nicht trauen oder so, sondern die werden ganz einfach nicht beantwortet. Ich habe mir das früher oft genug vorgenommen, Fragen zu stellen - das hat also überhaupt keinen Sinn, du bist völlig allein bei dem Auditorium, wenn du kannst, gehst hinunter zu dem Typ und fragst - ist er nett, gibt er eine Antwort und wenn nicht, nicht" (Lisa, Medizinstudentin, zit. nach Gutweniger u.a. 1982, S. 95)

"Das ist - es rührt sich ja auch keiner auch in den Übungen, was vielleicht erwünscht wäre, daß jemand - es wär ja erwünscht, daß man mitarbeitet, net. Die hätten das ja auch lieber, das glaub ich schon. Aber es ist ja bei uns so, man ist ja von klein auf gedrillt, sich des anzuhören und des dann zu lernen, net (...) Dann kommt noch dazu daß i von Natur aus so vor Publikum eher zurückhaltend bin und das eben, was i gsagt hab, in der Übung, wenn man Angst haben muß, daß man gleich als blöd hingestellt wird, wenn man was Falsches sagt, net. Daß man dann umsoweniger den Mund aufmacht. Infolgedessen glaub i, so gehts aber den meisten, glaub i, auch wenn sies net zugeben. Manche überwinden sich halt, manche sein von Natur

- 187 -

aus robuster. Ich glaub überhaupt, daß nicht die Dümsten aussteigen aus dem Studium, sondern die, die sich am wenigsten traun, die vielleicht net die Ellbogen haben. Das ist ja schad ..." (Ilse, Jusstudentin, zit. nach Gutweniger u.a. 1982, S. 98f).

Die Zwänge, die im traditionellen Lehrbetrieb - für den das Jus- und das Medizinstudium nur die bekanntesten Erscheinungsformen darstellen - auftreten, belasten sowohl die männlichen wie auch die weiblichen Studierenden. Ihre Angst vor dem Reden und ihre Furcht davor als "blöd" hingestellt zu werden, wenn sie etwas Falsches sagen, überwinden Männer häufiger mit offensiven Strategien. Frauen hingegen scheinen unter dem Defizit an sozialen Beziehungen, das gerade in den Massenfächern vorhanden ist, besonders zu leiden. Die höheren Abbruchquoten bei den weiblichen Studierenden (vgl. Abschnitt 2.2) beruhen sicher nicht -wie Ilse in ihrer Erklärung auch darlegt - auf einer geringeren Intelligenz der Studentinnen im Vergleich zu ihren Kollegen an der Universität, sondern darin, daß sie von klein auf mehr gedrillt werden, sich anzupassen und in der Schule brav zu lernen. An der Universität ist aber in vielen Bereichen nicht nur das Wissen, sondern auch Robustheit und Durchsetzungskraft in öffentlichen Situationen angesichts männlicher Lehrpersonen bzw. Prüfer gefragt und diese Eigenschaften sind bei den Buben ebenfalls bereits in der kindlichen Sozialisation mehr zugelassen bzw. explizit ausgebildet worden als bei den Mädchen. Der Bruch zwischen dem Erfolgsrezept, mit dem viele Mädchen in der Volksschule und im Gymnasium gut gefahren sind, und den universitären Anforderungen, kommt im folgenden Zitat plastisch zum Ausdruck:

"In der Schule ists mir immer gut gegangen, das muß man ja auch berücksichtigen, find ich (...) I mein, in der Schul, was machst denn schon - da liests dir durch und dann kannst es ja schon. Und auf der Uni: da ist man auch der Dumme von vornherein und dann hat man das Gegenteil zu beweisen. Bei jeder Prüfung ist es so und man ist

also - ich hab immer das Gefühl, von vornherein ist man also durchgefallen und alles andere hat man dann zu beweisen..." (Ilse, zit. nach Gutweniger u.a. 1982, S. 87)

Verstummen im Kontext liberaler Lehrveranstaltungen

Die Didaktik an den Universitäten ist allerdings heute keineswegs so einheitlich wie in den sechziger Jahren, in denen die Vorlesungen (ohne Diskussion) und das Seminar (Studentenvortrag mit Diskussion) die Szene bestimmten. In den sozialwissenschaftlichen Disziplinen, aber auch in den geisteswissenschaftlichen und ansatzweise auch in naturwissenschaftlichen und technischen Studienrichtungen hat sich - besonders von Assistent(inn)en getragen - ein diskussionsorientierter Stil herausgebildet, der auf einer aktiven Teilnahme der Studierenden während der Lehrveranstaltungen aufbaut. Von Gruppenarbeit als Ergänzung zu plenarer Diskussion bis zum Projektunterricht und zur Aufteilung einer Großgruppe in längerfristig eingerichtete Kleingruppen kommen verschiedene didaktische Modelle zum Einsatz, die jedoch alle gemeinsam haben, daß Meinungen auf der Basis von Argumenten einander gegenübergestellt, verteidigt oder angegriffen werden. Die Leistungsanforderungen werden in solchen diskussionsorientierten Lehrveranstaltungen, in denen Meinungsvielfalt nicht nur zugelassen, sondern sogar erwünscht ist, teilweise aus der Prüfungssituation herausgenommen und in den gesamten Ablauf der Veranstaltungen integriert. Dies bedeutet aber, daß die Studierenden ständig aufgefordert sind, sich zu melden und mitzureden. Das Schweigen der Mehrheit der Teilnehmer(innen), das in vielen Fällen schon aufgrund der Größe der Gruppe unvermeidlich ist, wird in solchen Kontexten zum Problem:

- 189 -

"Im ersten Semester an der Universität habe ich die 'Sprache' verloren, ich bin verstummt. Die Sprache, die in Vorlesungen und Lehrveranstaltungen gesprochen wurde, war mir fremd, für mich unverständlich, ich hatte nichts mehr zu sagen. (...) Ich kam mir dumm vor, ich konnte keine Monologe gespickt mit Fremdwörtern halten. Ich bewunderte, beneidete die anderen, die schon so viel gelesen hatten und ihre Aussagen mit Zitaten und mit Namen von Autorinnen und Autoren, die ich noch nie gehört hatte, unterstreichen und belegen konnten. Ich glaubte, daß meine eigenen Gedanken und Überlegungen keinen Platz haben, daß sie banal wären. Ich lernte brav und fleißig Fremdwörter, wollte auch dazugehören, mitreden. (...) Ich stellte keine Fragen, sondern wollte nur wissen, wie ich es 'richtig' mache und hatte dauernd Angst, etwas Falsches oder Belangloses zu sagen. Ich besuchte Kommunikationsseminare, um Kommunikation zu lernen!" (Aus einer Pädagogik-Dissertation über das Thema: Die Universität - ein Lernort für Studentinnen? Mores 1984, S. 54)

Wo das Reden der Studierenden nicht vorgesehen ist oder nur eine Randerscheinung darstellt, wie in der traditionellen Vorlesung, wird das Schweigen nicht zum Problem. Bei den Prüfungen haben die fleißigen Lerner, die sich den Wissensstoff gut angeeignet haben, auch dann eine Chance, wenn sie über kein besonderes rhetorisches Geschick verfügen. In der liberalen Lehrveranstaltung hingegen, in der der Erfolg einer Studentin oder eines Studenten von der Fähigkeit abhängt, in einer öffentlichen Debatte mitreden zu können, fallen die Unterschiede in der verbalen Kompetenz und Durchsetzungsfähigkeit viel mehr ins Gewicht. Deshalb ist es nicht verwunderlich, daß das häufigere Schweigen der weiblichen Studierenden erst in jenen universitären Kontexten als belastend auffällt, in denen eine gewisse Lockerung in Richtung auf Meinungsvielfalt und Diskussion eingesetzt hat. Die feministische Kritik der universitären Machtverhältnisse hat sich daher verständlicherweise gerade auf Bereiche der Hochschullehre bezogen, in denen die Verkündung eines festfügten Wissens ex cathedra der Gegenüberstellung mehrerer Meinungen, bei der sich die "richtige" Meinung im Wettstreit herausbildet (oder vom Lehrveranstaltungsleiter

letztendlich doch durchgesetzt wird), gewichen ist. Dazu aus der Fülle von in Frauenzeitschriften publizierten Aussagen nur ein Beispiel:

"Ich sitze in der Schlußveranstaltung eines Proseminars und mache erstmals die Erfahrung mit der 'Fortschrittlichkeit' meiner sich 'revolutionär dünkenden' Kollegen ... Ich beginne eine Strichliste - angefüllt mit ohnmächtiger Wut im Bauch bemerke ich, daß das Verhältnis der Wortmeldungen Männer zu Frauen 7 : 1 beträgt. Die Studenten nehmen mit sichtlichem Vergnügen an einem Konkurrenzkampf teil ... Das Seminar geht zu Ende und ich bin mir bewußt, daß ich es wiederum nicht geschafft habe, meinem Anliegen Ausdruck zu verleihen; zur allgemeinen weiblichen Stummheit verurteilt, versuche ich, Unterschiede zu anderen, sogenannten 'herkömmlichen' Lehrveranstaltungen herauszufinden, doch diese sind, abgesehen von der im Vorlesungsverzeichnis festgehaltenen Thematik, nicht feststellbar". (Andrea, 1979, S. 23).

Ansätze zu Veränderungen

Frauenspezifische Interessen sind auch auf den österreichischen Universitäten im letzten Jahrzehnt um einiges politik- und wissenschaftsfähiger geworden. Im Vergleich zur Situation an den Universitäten in der BRD, wo die neue Frauenbildung sehr von Universitätslehrerinnen getragen wurde, ist die österreichische Entwicklung einer feministischen Kritik und Veränderung der Wissenschaft und Lehre stärker durch das Engagement von seiten der Studentinnen gekennzeichnet. Die universitären Studentinnen-Gruppen, die gleichzeitig auch in der außeruniversitären Frauenbewegung verankert waren und auch derzeit noch in diese integriert sind, bildeten sich in der zweiten Hälfte der siebziger Jahre. Eine im Jahre 1979 erschienene Dokumentation (AUF Nr. 20) verzeichnet frauenspezifische Fachgruppen an der Wiener Universität für Germanistik, Philosophie, Soziologie, Psychologie, Publizistik, Medi-

zin und Wirtschaft, für die übrigen österreichischen Universitäten sind noch keine entsprechenden Aktivitäten genannt. Die von der österreichischen Hochschülerschaft im Jahre 1983 herausgegebene Dokumentation weist zusätzlich Fraueninitiativen in den Fachrichtungen Architektur, Angewandte Kunst, Jus, Bodenkultur, Biologie, Politikwissenschaft und Technik auf, nun auch in Graz, Linz, Salzburg und Klagenfurt. Die Sachbearbeiterinnen für Frauenfragen beim ÖH-Zentrallausschuß konstatieren:

"Wir haben versucht, alle Hochschul-Frauengruppen, deren Adressen uns bekannt waren, über die Herausgabe dieser Broschüre zu informieren. Beim Sammeln der Beiträge von den Frauengruppen waren wir selbst überrascht, wie viele Aktivitäten von Studentinnen es überhaupt gibt und gegeben hat." (Österreichische Hochschülerschaft o.J.)

Die an Anzahl und Vielfalt seither ständig zunehmenden frauenspezifischen Initiativen stoßen allerdings zunächst häufig auf beträchtlichen Widerstand von seiten der Kollegen und Lehrer, für deren Selbstverständnis sie eine Herausforderung darstellen. Dazu nur ein Beispiel aus einer Vielzahl publizierter und nicht publizierter "Vorfälle", die den Widerstand der Alma Mater gegen Veränderungen bloßlegen:

"Innerhalb einer Hörervollversammlung stellt sich die Frauengruppe Publizistik vor. Die Ankündigung ihrer Ziele und Projekte geht völlig in Gelächter und Gejohle von seiten der Herren Kollegen unter, während der Institutsboß es ablehnt, die Frauengruppe als Arbeitsgemeinschaft durch Vergabe von Zeugnissen zu institutionalisieren, mit der Begründung, es handle sich dabei um eine 'exklusive Randgruppe'" (Schuster 1979, S. 24f).

Nach den ersten Erfahrungen in den Initiativgruppen erkannten die Studentinnen, daß die studienspezifischen Gruppen "den einzelnen Frauen viel bringen, und es ihnen auch leichter fällt, mit neuem Selbstbewußtsein in Lehrveranstaltungen aufzutreten, daß sich aber durch das bloße Bestehen dieser Gruppen an der Uni-Situation noch

nichts ändert". (AUF Nr. 19, 1979). Um eine stärkere institutionelle Verankerung der Fraueninteressen durchzusetzen, engagierten sich die Studentinnen in der Universitätspolitik, setzten in der Österreichischen Hochschülerschaft die Einrichtung von Frauenreferaten in allen Universitätsstädten und ab 1982 Sachbearbeiterinnenposten für Frauenfragen bzw. ein Frauenreferat beim Zentralschuß durch. Die Palette der von diesen Referaten organisierten Initiativen reicht von der Organisation von Einzelveranstaltungen über die Hilfe bei der Beschaffung von Karenzgeld für Studentinnen, die Einrichtung von Krabbelstuben, die Dokumentation frauenspezifischer Initiativen und Lehrveranstaltungen bis zu der vom Frauenreferat des Zentralsausschusses der Hochschülerschaft gemeinsam mit anderen Frauengruppen organisierten Vorbereitung zweier Großveranstaltungen, die vor allem durch die Universitätsöffnung für Frauen aus verschiedensten Tätigkeitsbereichen hervorrangen (berufstätige, erziehungs- und haushaltstätige, arbeitslose, pensionierte, politisch organisierte und unorganisierte Frauen): die "Erste Österreichische Frauensommeruniversität", 1984 ("Für das Recht auf Arbeit") sowie eine "Frauenabenduniversität", SS 1985 ("Frauenforschung - Frauenalltag").

Die Frauenbewegung war aber nicht nur für die männlichen Hochschullehrer und akademischen Funktionäre, sondern auch für die Hochschullehrerinnen selbst eine Herausforderung, die ihre bisherige akademische Arbeit und Denkweise in Frage stellte. Erika Weinzierl schreibt über ihr erstes Seminar mit einem Frauenthema im Sommersemester 1971:

"Ich hatte mich bis zu diesem Seminar in meinen Arbeiten nie mit der Frage der Emanzipation bzw. Gleichberechtigung der Frau beschäftigt. Ich selbst hatte die üblichen Hindernisse auf dem Berufsweg einer Frau - anfängliche Skepsis männlicher Vorgesetzter und Kollegen, die nur durch mindestens gleichwertige Leistung abgebaut werden kann, usw. - nur in geringem Ausmaß erlebt und als

- 193 -

Staatsbeamtin zwar zuerst als Akademikerin im Wiener Haus-, Hof- und Staatsarchiv nur einen Maturantenposten bekommen, aber doch von Anfang an das gleiche Gehalt wie die männlichen B-Beamten, sodaß ich mich nicht diskriminiert fühlte. Erst als mir immer mehr Frauen zu verstehen gaben, daß ich eben eine Ausnahme wäre, besonderes Glück hätte, begann ich stutzig zu werden und mich für die Situation der österreichischen Frauen im allgemeinen zu interessieren. Deshalb veranstaltete ich auch das genannte Seminar." (Weinzierl 1975, S. 8)

Abgesehen von einzelnen Vorläufern tauchen frauenspezifische Lehrveranstaltungen ab 1980 in den Vorlesungsverzeichnissen (auch außerhalb Wiens) auf, allerdings nicht als ständige Einrichtung im Kontext einer bestimmten Studienrichtung, sondern vereinzelt, weil ihr Zustandekommen überwiegend der Initiative von Studentinnen(gruppen) bzw. Studienrichtungsvertreterinnen, mitunter auch dem Einsatz von Assistentinnen, zu verdanken ist. Die Genehmigung von Lehrveranstaltungsvorschlägen zu Frauenthemen stößt in den akademischen Entscheidungsgremien allerdings häufig auf zähen Widerstand:

"Universitätsassistentinnen und Lektorinnen müssen um einen Lehrauftrag zu frauenspezifischen Themen ansuchen. Die Entscheidung über die Genehmigung eingereichter Lehraufträge wird in männlich dominierten Lehrauftragskommissionen getroffen. Ein Lehrauftrag zu 'Geschlechtsspezifischer Sozialisation' mußte drei Jahre hindurch eingereicht werden, um bewilligt zu werden. Es ist jedoch sehr schwierig, eine direkte Diskriminierung zu erkennen. Im ersten Jahr wurde mir ein anderes, für den Studienplan viel wichtigeres Thema 'angeboten' und bewilligt, im zweiten Jahr hatten sich alle drei männlichen Ordinarien darauf geeinigt, daß dieses Thema nichts mit Pädagogik zu tun habe. Erst im dritten Jahr, als ich andere 'Angebote' ablehnte, konnte durch eine Umformulierung des Titels in 'Zum Problem der Institutionalisierung der Geschlechterrolle aus pädagogischer Sicht' eine Empfehlung der Lehrauftragskommission für das WS 1982/83 sichergestellt werden." (Diem-Wille, in: Österreichische Hochschüler-schaft o.J., S. 37).

Angesichts der Feststellung des Hochschulberichts 1984 (S. 80), "Derzeit dürfte das Lehrangebot - von einzelnen Problembereichen abgesehen - der Lehrnachfrage entspre-

chen", müßten frauenspezifische Lehrveranstaltungen als besonders ausgeprägter diesbezüglicher Problembereich gelten: sie sind nach wie vor Raritäten (z.B. Wien SS 1983: 9, Innsbruck SS 1984: 3) und sind ausnehmend stark und zumeist interdisziplinär besucht, obwohl die Teilnahme für viele Interessierte angesichts der neuen Studienordnungen/-pläne mit ihren hohen Pflichtanteilen zum "Privatluxus" gerät.

Rein quantitativ fallen die von Studentinnen organisierten Frauengruppen und die bisher abgehaltenen Frauenlehrveranstaltungen bisher nicht sehr ins Gewicht. Die Herausforderung, die die Frauenbewegung an den Universitäten darstellt, besteht in der Veränderung des Kommunikationsstils, der Regeln der Gesprächsführung und der Sprache. Jene, die an solchen Frauengruppen teilgenommen haben, benützen diese Erfahrungen einer anderen Möglichkeit als Basis ihrer Kritik an den universitären Kommunikationsformen, die sowohl die traditionelle wie auch die liberale Didaktik beherrschen. Das Neue an diesen Kommunikationsformen, die man im Gegensatz zu der auf Meinungswettbewerb ausgerichteten Diskussionsdidaktik als Erzähldidaktik beschreiben könnte, ist die Mitteilung von Erlebnissen aus der eigenen Geschichte und die Verarbeitung dieser privaten, teilweise erst im Laufe des Gesprächs sprachlich faßbaren Erlebnisse aus der eigenen Geschichte zu einer öffentlich mitteilbaren Erfahrung durch die Gegenüberstellung mehrerer verbal oder schriftlich gefaßter Erzählungen. Die neuen Regeln, die nun auch in der universitären Kommunikation Anwendung finden (z.B. reihum erzählen, nicht unterbrechen, keine Ratschläge, keine Kritik, vgl. Cohn 1976, Wagner 1976), sind ursprünglich in Selbsterfahrungsgruppen entwickelt worden. Durch die Benützung der eigenen Erfahrungen als methodisches Prinzip bei der Erkenntnisgewinnung kommen neue Themen in den akademischen Diskurs, sowohl innerhalb der

Lehre wie auch der Forschung, die Grenzen zwischen Lehren und Forschen werden fließend. Die Veränderungen sind allerdings keineswegs auf die Aktivitäten von Frauen in frauenspezifischen Lehrveranstaltungen beschränkt. Reflexive Formen des Gebrauchs von Wissenschaft zur Bearbeitung komplexer Alltagsfragestellungen werden in verschiedenen Anwendungsbereichen auch von männlichen Lehrenden und Studierenden entwickelt und ausdifferenziert (oral history, psychotherapeutische Verfahren, Analysen ökologischer Probleme und der Folgen von Technologie bzw. Arbeitsorganisation für die Betroffenen). Der Übergang von dem üblichen akademischen Diskussionsstil zu einer Gesprächsform mit neuen Regeln und Anforderungen war allerdings für alle Beteiligten nicht leicht zu bewerkstelligen, weil die didaktischen Muster sowohl bei Lehrer(inne)n wie auch bei Schüler(inne)n durch jahrelange Schulsozialisation gefestigt und internalisiert sind (zu den Übergangsschwierigkeiten vgl. Mores 1984, Neubauer 1983).

Auf der Basis der in Gesprächskreisen und Lehrveranstaltungen thematisierten Erfahrungen konnten Frauen auch in ihrer wissenschaftlichen Forschung ihr Verswiegenwerden in den Wissenschaftsinhalten entdecken. Die Ausblendung der Gesamtheit des weiblichen Lebenszusammenhanges aus der bisherigen Forschungsaufmerksamkeit wird in den einzelnen Disziplinen, vor allem innerhalb der Sozialwissenschaft und der Geschichtsforschung kritisiert. So z.B. wird der Politikwissenschaft vorgeworfen, daß ihre zentralen Begriffe wie Staat, Öffentlichkeit, Politik, Macht, Entscheidungen, Konflikte, Partizipation "Ausdruck einer männlich beherrschten äußeren Welt mit globalen Dimensionen" sind, die aus der eigenen Biographie ableitbaren Erfahrungen und Verallgemeinerungen werden den mit den bisherigen Begriffsapparaten beschriebenen "Wahrheiten" gegenübergestellt (Kreisky und Schröcker 1984).

Als erste feministische Forschungstagung in Österreich fand 1984 in Wien das internationale 5. Historikerinnen-treffen mit 600 Teilnehmerinnen statt (Buchdokumentation: Wiener Historikerinnen (Hrsg.), Die ungeschriebene Geschichte 1985). Die Organisatorinnen waren Studentinnen (überwiegend) und außeruniversitär berufstätige Historikerinnen.

Auch im Bereich der Dissertationen und Diplomarbeiten zeigt sich sozusagen als Reflex der in der außeruniversitären Frauenbewegung geleisteten Sensibilisierung eine zunehmende Thematisierung von Fragestellungen, die sich mit dem Lebenszusammenhang von Mädchen und Frauen befassen. Von etwa 30 im weitesten Sinne auf Frauenprobleme bezogenen Arbeiten zu Beginn der siebziger Jahre stieg die Anzahl der Diplomarbeiten und Dissertationen auf etwa 80 - 90 pro Jahr ab 1976 (eigene Auswertung der Bibliographie hrsg. vom Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung 1985). Die Überführung der in den Gesprächskreisen entwickelten Berücksichtigung subjektiver Erfahrungen in die von der Befürwortung der habilitierten Begutachter(innen) abhängigen studentischen Arbeiten ist erst in Ansätzen zu erkennen (z.B. Moeres 1984, Steingruber o.J.)

3.5 BILDUNG ABSEITS VON SOZIALEM AUFSTIEG: DIE ALLGEMEINE ERWACHSENENBILDUNG

In den letzten Jahrzehnten entwickelten sich Schule und Hochschule zunehmend auch bewußt zu "Zubringerinstitutionen" eines arbeitsteilig und hierarchisch differenzierten Beschäftigungssystems. Weibliche wie männliche "Bildungsinteressen" wurden auf die Konkurrenzfähigkeit um knappe berufliche Befriedigungs- und Statuschance hin organisiert und damit die historisch gewachsenen Eigentümlichkeiten der Geschlechter und ihres Verhältnisses zueinander in "Resträume" gedrängt (wo sie allerdings ihren, wenn auch gesellschaftlich unbeachteten, jedoch hartnäckigen Weiterbestand behaupteten). Von diesen Veränderungen wurde die allgemeine Erwachsenenbildung nur wenig geprägt. Sie beherbergt Bildungsinteressen, die dieser "Statuszuweisungsfunktion" relativ fern stehen, und daher von den durch diese Funktion bedrängten Modernisierungsschüben relativ unbehelligt blieben. Das macht auch ihre spezifische Widersprüchlichkeit aus: von ganz (im Sinne der Geschlechterrollen) "traditionalistischen" Zügen bis zu Formen, die aus dem weiblichen Lebenszusammenhang heraus zu kreativen Neuerungen führen, die im durchregulierten System der Schulen und Hochschulen noch unvorstellbar sind, finden sich in diesem Bereich Varianten. Dies ist nicht nur von qualitativem Interesse (vgl. Abschnitt 3.6), sondern allein schon von der quantitativen Bedeutung her beachtenswert: die Zahl der Personen (und, wie wir zeigen werden: besonders Frauen), die am Bildungsangebot partizipieren, bewegt sich in der Größenordnung einer Million pro Jahr. Die Einrichtungen

der allgemeinen Erwachsenenbildung (1) bieten ein vielfältiges Programm, wobei der überwiegende Teil der Angebote für beide Geschlechter offen ist, ein nicht zu unterschätzender Teil sich aber speziell an Frauen wendet.

Leider gibt es für die allgemeine Erwachsenenbildung keine Gesamterhebung jüngerer Datums, ebensowenig wie über die Erwachsenenbildung in Österreich insgesamt (2).

Auch sind die Veranstaltungsformen in diesem Bereich so unterschiedlich (von zweistündigen Einzelveranstaltungen bis zu Jahreskursen mit 180 Unterrichtsstunden und mehr), daß sich kein Maßstab dafür finden läßt, in welchem Ausmaß die Österreicher am Erwachsenenbildungsangebot insgesamt partizipieren oder wie die quantitativen Relationen zwischen den wichtigsten Erwachsenenbildungsinstitutionen exakt aussehen.

Die wichtigsten Organisationen der allgemeinen Erwachsenenbildung sind Volkshochschulen, Bildungswerke, (Volkshochschulbildungswerke; katholische und evangelische Bildungswerke), sowie Bildungsheime und Büchereien, die von den verschiedensten Trägerorganisationen geführt werden.

-
- (1) Die beiden großen Systeme der Erwachsenenbildung - die allgemeine und berufliche Erwachsenenbildung - sind institutionell weitgehend getrennt. Wir behandeln hier nur die allgemeine Erwachsenenbildung, obwohl sich die sachliche Abgrenzung nicht so scharf ziehen läßt.
 - (2) Auf Grund der Vielfalt der Träger und Organisationsformen existieren auch keine Gesamtstatistiken der allgemeinen Erwachsenenbildung, sondern nur Teilstatistiken der einzelnen Institutionen, die sowohl statistisch als auch inhaltlich schwer vergleichbar sind. In den Institutionen der allgemeinen Erwachsenenbildung gibt es ebenso Kurse, die der beruflichen Aus- und Weiterbildung dienen (z.B. im kaufmännischen und elektronischen Bereich), wie man in den Institutionen der beruflichen Erwachsenenbildung implizit oder explizit Angebote zur Allgemeinbildung findet.

- 199 -

Das Bildungsangebot der allgemeinen Erwachsenenbildung wird fast ausschließlich in der Freizeit konsumiert. 5 % der Österreicher besuchen Kurse der Volkshochschulen, davon sind fast drei Viertel Frauen. Überall (außer in Vorarlberg) hat der Anteil der Frauen seit 1975 zugenommen - insgesamt um 5,8 %. Das sind über 55.000 Frauen, die gleichzeitig den Gesamtzuwachs an Kursteilnehmern ausmachen.

Tabelle 33

Kursbesuch an Volkshochschulen nach inhaltlichen Bereichen im Kursjahr 1982/83

Bereiche	Kursbesucher insgesamt	davon Frauen in %	Anteil der Kursteil- nehmerinnen in %
Mensch und Gesellschaft	22.353	55,8	4,5
Geist und Kultur	35.070	65,8	8,5
Natur und Technik	8.962	45,9	1,5
Wirtschaft und Beruf	20.738	66,1	5,0
Sprachen	89.262	67,5	22,0
Kreativität und Freizeit	120.655	76,0	33,7
Körperkultur	84.166	79,4	24,5
insgesamt	381.206	71,4	100,0

Im Vergleichszeitraum hat das Angebot um 5.600 Kurse zugenommen. Das mag einer der Gründe für die verstärkte Teilnahme der Frauen sein; andererseits wurde das Angebot immer mehr vom Abend über den ganzen Tag verteilt, sodaß z.B. Mütter in jener Zeit, die die Kinder in Schule und Kindergarten verbringen, die Chance der Weiterbildung oder kreativen Freizeitgestaltung wahrnehmen.

Tabelle 34

Teilnahme an Kursen der Volkshochschulen im Kursjahr 1982/83 nach Bundesländer

Bundesländer	Teiln. insg. 1982/83 (1)	Teiln./ 100 Einw. (2)	Frauenant. an Teiln. 1982/83	Zuwachs d. Frauenant. gegenüber 1975/76(1)
Burgenland	12.030 (3)	4,5	63,8	+ 12,8 %
Kärnten	25.094	4,7	67,2	+ 10,0 %
Niederöst.	42.014	2,9	67,4	+ 6,8 %
Oberöst.	62.503	4,9	78,3	+ 6, %9
Salzburg	30.958	7,0	75,6	+ 4,3 %
Steiermark	56.999	4,8	70,8	+ 6,4 %
Tirol	40.041	6,8	67,0	+ 2,9 %
Vorarlberg	13.702	4,5	72,1	- 3,9 %
Wien	91.859	6,8	71,9	+ 6,3 %
insgesamt	375.210	5,0	71,5	+ 5,8 %

(1) lt. Statistik des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen, halbjährige bzw. ganzjährige Kurse (also ohne Besuch von Einzelveranstaltungen)

(2) Wohnbevölkerung nach Bundesländern lt. Volkszählung 1981. Die Gesamtbevölkerungszahl wurde deshalb zum Vergleich herangezogen, weil von rund 2 Mill. Einwohnern unter 15 Jahren immerhin 2,3 % Kurse in Volkshochschulen besuchen. Die "Erwachsenenbildung" ist eben nicht nur für Erwachsene

(3) Die angegebene Teilnehmerzahl ist gegenüber der Statistik nach Rücksprache mit dem burgenländischen Landesverband der Volkshochschulen um 1/3 reduziert (dementsprechend auch die gesamtösterreichische Teilnehmerzahl), um einen Statistikfehler zu korrigieren

Es sind hauptsächlich Frauen im Alter zwischen 20 und 50 Jahren, also Frauen im aktivsten Lebensalter die das Kursangebot der Volkshochschulen nützen (1). Hausfrauen

(1) Die Daten entstammen den inoffiziellen Statistiken des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen; für die anderen Institutionen in diesem Bereich gibt es keine vergleichbaren Angaben.

- 201 -

sind mit 20 % proportional zur Bevölkerung repräsentiert, Pensionistinnen mit 7 % weit unterrepräsentiert. Das Bild der Volkshochschule als "Wärmestube für ältere Leute" ist einfach unrichtig (1).

Bei den berufstätigen Frauen sind die Angestellten weit überproportional vertreten, Arbeiterinnen finden sich nur etwa zur Hälfte der nach ihrem Bevölkerungsanteil zu erwartenden Zahl.

Die institutionalisierte Erwachsenenbildung wird also eher von jenen Frauen genützt, die von vornherein mehr formale Ausbildung durchlaufen haben, deren Interesse an Weiterbildung aber nicht "funktionalistisch" ausgerichtet ist. Sowohl eine Untersuchung von Petritsch (1981) als auch die Mikrozensus-Untersuchung über berufliche Aus- und Weiterbildung (1982) haben ergeben, daß ca. 65 % der Frauen, die an Bildungsveranstaltungen teilnehmen, dies aus "reinem Interesse", "um die Kenntnisse zu erweitern" und aus "Eigeninitiative" tun, während bei Männern die Erwartung des "beruflichen Aufstiegs" und der "finanziellen Besserstellung" dominiert. Bei der beruflichen Weiterbildung erfolgt der Anstoß bei Männern im höherem Maße vom Dienstgeber, die Ausbildung wird großteils von diesen bezahlt und findet meist in der Dienstzeit statt.

(1) Kolland/Hutterer (1982) stellten in einer Untersuchung über "Bildungsveranstaltungen für ältere Menschen in Wien", in der sie alle Angebote der Institutionen überprüften, fest, daß Altenbildungsveranstaltungen Frauenveranstaltungen sind. In der Hälfte der Veranstaltungen sind 90 % Frauen. Bei Angeboten der Gewerkschaften und der Politischen Akademie der ÖVP ist der Frauenüberhang nicht so groß. Hier wirkt auch nach der Pensionierung die stärkere Eingebundenheit der Männer in Politik und Interessenvertretungen. Die Altenbildungsveranstaltungen sind Geselligkeitsveranstaltungen mit oft passivem Freizeitcharakter. Männer finden die Befriedigung solcher Bedürfnisse auch beim Stammtisch.

Da Frauen diese Möglichkeit nicht im gleichen Maße haben, aber auch aufgrund ihrer Erfahrungen weniger auf beruflichen Aufstieg hoffen, geht ihr Bildungsstreben eher in Richtung Privatbereich und Allgemeinbildung, wie "Lebenshilfe", Kommunikation, sinnvolle Freizeitbeschäftigung u.ä. Das schlägt sich auch in der Auswahl der Kurse nieder: Die Kursbereiche über zwischenmenschlicher Beziehungen, Gesundheit und Kindererziehung werden fast ausschließlich von Frauen frequentiert. 30 % der Frauen sind in solchen Kursen zu finden, wobei im ländlichen Raum das Interesse daran noch stärker ist als in den Städten.

- Ein Drittel der Frauen besucht in den Volkshochschulen Kurse des Bereiches Kreativität und Freizeit. Dazu gehören alle Arten von Basteln, Kunsthandwerk bis hin zu Tanz und Reisen. Sie machen in diesem Bereich drei Viertel der Teilnehmer aus.
- Ein Viertel der Frauen besucht Kurse in der Sparte "Körperkultur", wo sie drei Viertel der Besucher stellen: alle Formen von Gymnastik, Selbstverteidigung, ebenso wie Kosmetik und Gesundheit fallen in diesen Bereich.
- Fast ein Viertel aller Kursbesucherinnen lernt Sprachen. Hier beträgt der Frauenanteil zwei Drittel.
- Auf alle anderen Bereiche verteilt sich der Rest von knapp einem Fünftel. Im naturwissenschaftlichen Sektor sind zwar nur 1,5 % aller weiblichen Kursteilnehmer zu finden, sie stellen jedoch immerhin fast die Hälfte der Gesamtteilnehmer.

In den katholischen Bildungsheimen liegt der Anteil der Frauen mit 62 % etwas niedriger als in den Volkshochschulen, zeigt aber ebenso steigende Tendenz. Ein Drittel der Frauen besucht "lebensbegleitende", ein Viertel "musische" und ein Sechstel "religiöse" Kurse und Seminare, die in diesen Institutionen also qualitativ etwa den Raum einnehmen, wie an den Volkshochschulen der wissenschaftlich-allgemeinbildende Bereich.

- 203 -

Von den katholischen Bildungswerken gibt es wenig Daten, und diese sind nicht geschlechtsspezifisch ausgewertet.

Tabelle 35

Teilnahme an der allgemeinen Erwachsenenbildung Anfang der achtziger Jahre

Institutionen	Einzelveranstaltungen (1)		Kurse (2)		
	Anzahl	Besucher in 1000	Anzahl	Besucher in 1000	insg. weibl. in %
Volkshochschulen 1982/83	12.293	1.292	24.417	375	268 71
Kathol.Bildungswerk 1983	10.088	576 (3)			
Bildungsheime 1983 (4)			2.823	110 (5)	62 56

- (1) Einzelveranstaltungen sind Vorträge, Diskussionen, Exkursionen, Führungen, Filme, Theater, Konzerte mit einer Durchschnittsdauer von 2 Stunden. Hier wird nur die Gesamtteilnehmerzahl registriert, der Frauenanteil ist nicht feststellbar
- (2) Kurse an Volkshochschulen sind längerfristige aufbauende Lehrveranstaltungen von sehr unterschiedlicher Dauer, in Blockform oder periodischer Abfolge. Von Kurzkursen (etwa 5 x 3 Stunden Töpfern) bis zu Intensivkursen (2 x 2 oder 2 Stunden wöchentlich Englisch oder Elektronik) sind alle Abstufungen zu finden. Vorherrschend sind Jahreskurse (30 x 1 1/2 Stunden)
- (3) Der Versuch einer Gesamtstatistik der katholischen Erwachsenenbildung enthält auch eine Aufstellung der Teilnehmerstunden, aus der sich errechnen läßt, daß dort auf einen Teilnehmer im Schnitt 3 Stunden entfallen (vgl. Bakeb-Dokumentation, 1981, S. 81f)
- (4) Es gibt in Österreich 26 öffentlich anerkannte Bildungshäuser, davon sind 2/3 katholische Bildungsheime, die anderen verteilen sich auf Bund, Länder und Agrarwirtschaft
- (5) Die Veranstaltungsformen der Bildungsheime sind hauptsächlich Wochenend- oder Wochenseminare. In dieser Statistik sind die Eigenveranstaltungen angeführt. Zur Auslastung werden die Heime auch für andere Organisationen zur Verfügung gestellt

Die inhaltlichen Schwerpunkte der katholischen Bildungswerke liegen nach Maßgabe des Besuchs fast zur Hälfte im "musisch-kulturellen Bereich" und zu einem Viertel im "religiös-theologisch-kirchlichen Bereich", gefolgt von Bereichen wie: "Ehe-Familie-Erziehung", "Psychologie", "politisch-sozialer-wirtschaftlicher Bereich", "Kommunikation-Medien" und "Naturwissenschaft-Medizin-Ökologie".

Von der Zielsetzung her

"sieht das KBW seine besondere Aufgabe darin, in allen thematischen Bereichen die für den Christen bedeutsamen Fragen herauszustellen"..... Ziel ist es: "den Menschen zu einem Leben aus dem Glauben an Jesus Christus zu befähigen, damit er in Erlösungsgewißheit, Nächstenliebe und Hoffnung den Sinn seines Lebens in Gott findet, und dadurch zum weiteren Aufbau der menschlichen Gesellschaft beitrage". (Grundsatzerklärung des KBW)

Für die inhaltliche Gestaltung sämtlicher Angebote unter diesem Blickwinkel sei stellvertretend der Bereich "Ehe-Familie und Erziehung" angeführt:

"Inhalte

Ehe- und Elternbildung in katholischer Trägerschaft baut auf dem Evangelium auf, woraus sich wichtige Erkenntnisse ergeben:

- Die Selbstverwirklichung des einzelnen Menschen ist anzustreben, aber nicht um jeden Preis, sondern immer in Rücksicht auf die Interessen und Bedürfnisse der anderen Menschen.
- Weil Gott der Vater aller Menschen ist, kommt jedem Mitmenschen seine Personenwürde ursprünglich zu.
- Sünde ist eine Realität, weshalb mit unvollkommenen Situationen gerechnet werden muß.
- Weil es Erlösung gibt, kann Schuld vergeben und aufgearbeitet werden.
- Was nach allen Bemühungen und Veränderungen unveränderbar bleibt, kann als Kreuz sinnvoll getragen werden.
- Aus dem Glauben an die Verheissung einer Vollendung ergibt sich eine Relativierung der "vorletzten" Werte. Der Mensch kann handeln, als ob das Reich Gottes schon da wäre". (BAKEB-Dokumentation, S. 69 f)

- 205 -

Wie man daran sieht, haben die katholischen Erwachsenenbildungseinrichtungen stärker noch als die Volkshochschulen ihr Angebot auf den Bereich der sozialen Beziehungen (privater Art) gerichtet, dessen Reflexion auch an den Volkshochschulen - wenngleich ohne diese religiöse Einfärbung - für die weiblichen Teilnehmer attraktiv ist (vgl. dazu Abschnitt 3.6).

Bis 1970 gab es an den Volkshochschulen eine eigene Kategorie "Frauenkurse", die alles beinhaltete, was explizit für Frauen ausgeschrieben war. Eine Facette der Gleichberechtigungspolitik bestand wohl darin, diese Kurse auf die Sachbereiche aufzuteilen und teilweise auch Männern zugänglich zu machen. Das heißt z.B., daß ein Kurs "Italienische Küche" prinzipiell beiden Geschlechtern offen steht - Männer machen davon aber nicht im gleichen Maße Gebrauch.

Ähnlich sieht es in den Gymnastikkursen aus, die geschlechtsneutral ausgeschrieben sind:

Ein Vergleich der Gymnastikkurse in den Kursjahren 1975/76 und 1982/83 in den Wiener Volkshochschulen (1) ergibt, daß ca. die Hälfte der Kurse für weibliche Teilnehmer ausgeschrieben sind, ganz wenige speziell für Männer. Der Anteil der geschlechtsneutral ausgeschrieben Kurse ist von 25 % auf 45 % gestiegen (wobei jene Kurse, die am Vormittag stattfinden, sicher nur von Frauen besucht werden). Allerdings bleiben erfahrungsgemäß die Männer bald weg, wenn in einem Kurs hauptsächlich Frauen sind, weil sie sich "genieren". Es gibt auch einzelne

(1) Im Unterschied zu den Gymnastikkursen in der Steiermark, siehe Abschnitt 3.7, wo die Kurse fast ausschließlich explizit für Männer oder Frauen angeboten sind.

speziell an Männer gerichtete Kursangebote aus dem traditionell weiblichen Bereich wie Kochen, Nähen usw. Die Nachfrage dürfte aber nicht allzugroß sein, denn sonst würden diese Kursangebote quantitativ zunehmen.

Diese Nachfrageabhängigkeit zwingt die Erwachsenenbildung auf Trends, Probleme der Zeit und auf Wünsche, die von der Bevölkerung an sie herangetragen werden, sowohl inhaltlich-qualitativ, als auch rein quantitativ flexibel zu reagieren.

Es könnte sein, daß Bildungsinstitutionen, in denen Frauen an der Programmplanung mitarbeiten, in stärkerem Maße bereit sind, die inhaltliche Orientierung zu überprüfen und neue Wege zu suchen.

Während man in der beruflichen Erwachsenenbildung auf das Problem der Arbeitslosigkeit mit Ausbildung, Weiterbildung und Umschulung von Arbeitskräften reagiert, dominieren in der allgemeinen Erwachsenenbildung die objektiven und subjektiven Probleme der arbeitslosen Menschen und ihrer Angehörigen sowie die Auseinandersetzung mit den wirtschaftlichen Strukturen der Arbeitswelt und den Ursachen der Arbeitslosigkeit.

Verschiedene Veranstaltungen wie Clubs und Seminare für Arbeitslose geben einerseits umfangreiche Information, andererseits Überblick über Zusammenhänge und Möglichkeiten des Austausches von Erfahrungen zwischen Betroffenen, des Ablegens individueller Schuldgefühle und von Solidarisierung.

Zwei Beispiele seien hier stellvertretend für viele andere genannt:

- 207 -

- Im Betriebsseminar Linz (1) fanden erfolgreich Kurse statt für arbeitslose Pflichtschulabgänger und auch für Langzeitarbeitslose, die darauf aufgebaut waren, soziale Fähigkeiten wie Selbstsicherheit, Kommunikation, Konfliktlösung, positives Denken und Orientierungsfähigkeit zu erlernen und zu erproben (vgl. Gruber, Linz 1983).
- In der Volkshochschule Wien-Nord fanden 1984 zwei Seminare unter dem Titel "Arbeitsplätze selber schaffen - Perspektiven zur Schaffung neuer Arbeitsplätze für Frauen in nicht konventionellen Betrieben" - speziell für Frauen statt. Speziell für Frauen deshalb, weil ihre Risikobereitschaft geringer ist als das Sicherheitsbedürfnis und das Verantwortungsbewußtsein für die Familie, weil sie mit weniger Selbstbewußtsein daran herangehen, Leistungen und Förderungen der öffentlichen Hand für sich zu beanspruchen. An diesen Seminaren nahmen mehr als hundert Frauen teil, die sich dann in verschiedenen Interessensgruppen weiter trafen, um gemeinsam an eventuelle Projekte heranzugehen.

Diese von der traditionellen Erwachsenenbildung aber auch vom übrigen Bildungssystem abweichende Form der Problembearbeitung (nämlich: weniger stark funktionell spezialisiert, mehr Bezug zur gesamten Erfahrungsbasis der Teilnehmer...) hat sich in der allgemeinen Erwachsenenbildung vermutlich deswegen eher durchgesetzt, weil in diesem Bereich keine Möglichkeit von Abschlüssen in Form von öffentlich anerkannten Berechtigungen existiert (wie z.B. Meisterprüfung oder Matura).

(1) Das Bildungshaus wurde von der KAJ-Mädchen (Katholische Arbeiterjugend) 1964 gegründet mit der Zielsetzung, jungen, in der Arbeitswelt engagierten Christen grundlegende Ausbildungsmöglichkeiten zu schaffen

In zunehmendem Maße gibt es aber nun auch an Volkshochschulen Lehrgänge, die auf Berechtigungsprüfungen vorbereiten (Hauptschulabschluß, A- und B- Matura, Berufsreifeprüfung), oder auf Teilabschlüsse im Baukastensystem (Volkswirtschaft, Rechtslehre). So hat z.B. die Arbeiterkammer Wien seit 1975 Vorbereitungslehrgänge für die Berufsreifeprüfung durchgeführt, die von drei Wiener Volkshochschulen (Margareten, Ottakring und Floridsdorf) ab 1981 übernommen und zu Transfermodellen ausgebaut wurden. Durch die größere Publizität und die verbesserte Hilfestellung bei der Vorbereitung wurde diese Möglichkeit des Hochschulzugangs verstärkt in Anspruch genommen, speziell von Frauen: An den Lehrgängen 1981/82 und 1982/83 haben insgesamt 415 Personen teilgenommen, davon 167 Frauen, das sind 40 % (vgl. Brunner u.a., 1983, S.27)

Zuletzt wenden wir uns noch einem Bereich zu, der institutionell ebenfalls zur "allgemeinen Erwachsenenbildung", zählt, und in welchem, wie sich zeigen läßt, ebenfalls die Frauen das überwiegende Klientel stellen: die öffentlichen Büchereien. Als Volksbüchereien (öffentliche Büchereien) gelten Büchereien, die allgemein zugänglich sind und gemeinnützig, d.h. nicht nach kommerziellen Grundsätzen geführt werden.

Für die im Österreichischen Büchereiverband zusammengeschlossenen 805 Büchereien wurde 1979/80 eine einmalige Zusammenfassung aller Statistiken nach geschlechtsspezifischen Kriterien vorgenommen, die ergab, daß in den Bundesländern die Zahl der weiblichen Leser deutlich höher liegt als die der Männer, wobei Frauen besonders im ländlichen Bereich signifikant öfter Bücher entleihen. Genauere Zahlen über die zeitliche Veränderung gibt es nur für Wien. An den Wiener Städtischen Büchereien hat die Zahl der eingeschriebenen Leser(innen) (100.000 jährlich) zwischen 1975 und 1983 leicht zugenommen; in beiden Jah-

- 209 -

ren stellten Frauen 56 %, wobei jeweils (bei beiden Geschlechtern und Zeitpunkten) rund ein Drittel Kinder unter 14 Jahren, Personen zwischen 14 und 30 Jahren und ältere Leser(innen) waren (vgl. Statistiken der Wiener Städtischen Büchereien 1976 und 1984). Die Verteilung der Leserschaft der Wiener Städtischen Büchereien nach Geschlechtern hat sich somit im Betrachtungszeitraum kaum verändert: im Kinder- und Jugendalter ist sie geschlechtsspezifisch etwa ausgewogen, mit zunehmendem Alter nimmt der weibliche Leseranteil immer stärker zu. Möglicherweise ist dies auch auf die Tatsache zurückzuführen, daß Frauen auf Grund ihrer ökonomischen Lage weniger oft Bücher kaufen und daher auf Leihbüchereien in stärkerem Ausmaß angewiesen sind.

Die Leserinteressen sind offenbar geschlechtsspezifisch unterschiedlich: weibliche Leser zeigen eine starke Bevorzugung der belletristischen Literatur, während männliche Leser häufiger Sachbücher, Kassetten und Zeitungen entlehnen. Es ist jedoch bemerkenswert, daß selbst in einer Zeit, in der Billig-Angebote an Büchern zunehmend erhältlich sind, das Leihwesen nach wie vor eine große Rolle spielt (immerhin stieg die Zahl der Entlehnungen aus Wiens Städtischen Büchereien zwischen 1975 und 1983 von etwas über 2 auf über 3 Millionen).

Insgesamt läßt sich sagen, daß das, was dem öffentlichen Angebot der "allgemeinen Erwachsenenbildung" zuzurechnen ist, in Österreich überwiegend von Frauen beansprucht wird, und auch von den Interessen dieser Frauen stark geprägt ist. Daß sich genau aus diesem Grunde auch in diesem Bereich -mehr als in der schulischen Ausbildung- neue Ansätze entwickeln (die für beide Geschlechter neuartige Bildungsmöglichkeiten eröffnen, werden wir in den Abschnitten 3.6 und 3.7 zu zeigen versuchen).

3.6 ALLGEMEINE ERWACHSENENBILDUNG: SELBSTBEWUSSTSEIN FÜR FRAUEN?

Die österreichische Volksbildung war zu keinem Zeitpunkt ihres Bestehens Teil des staatlichen Bildungswesens. Dies, sowie ihre dezentrale, uneinheitliche Organisation in Bund und Gemeinden, die unterschiedliche Trägerschaft und Finanzierung dürften die hauptsächlichen Ursachen dafür gewesen sein, daß die österreichischen Volkshochschulen die gesellschaftlichen und bildungspolitischen Veränderungen der sechziger und siebziger Jahre kaum mitvollzogen. Sie hielten unverändert an ihrem Modell einer "Hochschule für das Volk" fest, welches sich inhaltlich als verkleinerter Humboldt'scher Bildungskatalog mit entsprechend auszugshaften Angebot ("Aus der Welt des Geistes", "Mit der VHS rund um die Welt") und organisatorisch als Hochschul-Miniatur (Semester-Einteilung, Fächerkatalog, hierarchische Organisation, die Kursleiter hießen bis vor nicht allzu langer Zeit noch Dozenten,) darstellte. Die Freiwilligkeit der Teilnahme sowie die Notwendigkeit, annähernd kostendeckend zu arbeiten, dienten als Argument für dieses Verharren, und die Berufung auf die große Geschichte des Volkshochschulwesens tat das übrige.

Auch zur Zeit der Hochkonjunktur und des ungebrochenen Glaubens an die Bedeutung der Bildung ("Bildungsgesellschaft") und der "Bildsamkeit" des Menschen hat die österreichische Volksbildung keine Einbindung in den "Bildungsboom" erfahren oder angestrebt. Das berufsbildende Angebot der Volkshochschulen beschränkte sich im großen und ganzen weiterhin auf die "Hohe Schule der Sekretärin" in Form von Maschinschreib-, Steno- und Buchhaltungskursen sowie auf die Vermittlung von Sprachkenntnissen in englischer und französischer Handelskorrespondenz.

Damit wurde das Feld der beruflichen Aus- und Weiterbildung neuen Trägern (Kammern, Gewerkschaften, kommerziellen Unternehmen) überlassen.

Der sogenannten "allgemeinen" Erwachsenenbildung, wie sie sich nun im Gegensatz und zur Abgrenzung von der beruflichen Erwachsenenbildung nannte, mit ihrem Hauptvertreter, der Volkshochschule, blieb somit mehr und mehr der Bereich der "Persönlichkeitsbildung" im Sinne von individueller Bildung ohne unmittelbare praktische Verwertbarkeit (Zeugnis, Abschluß, beruflicher Ein- oder Aufstieg), sozusagen Bildung zum eigenen Vergnügen, "Bildung als Selbstverwirklichung" (Pesendorfer, in: Höchtel, Windhager 1983, S. 145) (1).

Berufs- und Bildungssituation der österreichischen Frauen wurden von der Volksbildung längere Zeit nicht zur Kenntnis genommen. In keinem Bereich - Programmangebot, theoretische Diskussion, Organisationsstruktur - kam es zu einer Berücksichtigung der real stattfindenden gesellschaftlichen Veränderungen. Obwohl in allen Jahren seit dem Zweiten Weltkrieg Frauen den überwiegenden Teil der Hörerschaft darstellten, wurde diese Tatsache weder besonders untersucht und hinterfragt, noch als Chance hinsichtlich einer Profilierung im Sinne der Behebung weiblicher Bildungsdefizite erkannt.

-
- (1) Bemerkenswert in diesem Zusammenhang ist auch die Tatsache, daß die Volksbildung in Österreich nach wie vor kein System von Abschlüssen in Form von staatlich anerkannten Zeugnissen aufzuweisen hat. Eine diesbezügliche Diskussion wurde heftig geführt in den sechziger Jahren und endete mit der Einrichtung eines nicht-amtlichen Volkshochschul-Zertifikatswesens, dem heute keine besondere Bedeutung mehr zukommt. Neue Vorschläge, wie z.B. ein Baustein-System zur Erwachsenenbildungsmatura, finden kaum Beachtung.

Es läßt sich anhand der Volkshochschulprogramme belegen, daß die Volksbildung nach 1945 mit ihrem Angebot für Frauen an traditionellen Vorstellungen hinsichtlich der Eigenschaften und Fähigkeiten von Frauen, kurz am Konzept vom "Wesen des Weiblichen" angeknüpft und festgehalten hat (Hausfrauenkurse). Frauen konnten (und können) in den Volkshochschulen Englisch, Französisch und Italienisch lernen, zeichnen und malen, basteln und stricken, turnen und tratschen und vielleicht ein bißchen sogenannte Allgemeinbildung nachholen ("Ausgewählte Probleme der Philosophie", "Richtiges Deutsch in Wort und Schrift", "Die Musikdramen Richard Wagners", "Gesund und schlank durch Umdenken").

Umso verblüffender mag es scheinen, daß - zumindest im großstädtischen Bereich - mit Ende der siebziger Jahre und zu Beginn der achtziger Jahre die Volkshochschulen mit den Gesprächskreisen für Frauen nicht nur einen neuen Typus von Bildungsarbeit in ihre Tätigkeit integrierten, sondern - anders als z.B. die großen Frauenorganisationen der politischen Parteien, der Kirchen und der Gewerkschaften - kurzfristig sogar bis dahin nicht dagewesene, öffentliche und sozusagen "offizielle" Handlungsräume für die sich nun sammelnden und artikulierenden neuen Kommunikations- und Bildungsbedürfnisse von Frauen für Frauen erschlossen (1).

-
- (1) Erwachsenenbildungsintern wurde diese Entwicklung durch die Diskussion und die Ansätze zur "politischen Bildung", zur Stadtteil- und Zielgruppenarbeit vorbereitet und ermöglicht. Diese Konzepte entstanden zu Beginn der siebziger Jahre aus dem Bedürfnis einer Konkretisierung des unbrauchbar gewordenen Begriffs "Volks-"bildung und gehen davon aus, daß gesellschaftliche Probleme zu Bildungsaufgaben gemacht werden müßten.

- 213 -

Mögliche Gründe für die Tatsache, daß gerade die Volkshochschule die neuen Strömungen relativ schnell und mit relativ großer Offenheit aufnahmen, könnten gerade in der vorhin skizzierten "Beharrungsphase" in den sechziger und siebziger Jahren liegen. Gerade das Versäumen einer aktiven Politik der Chancengleichheit könnte - bei kontinuierlicher Dominanz der weiblichen "Kundschaft" - den Boden für die Aufgeschlossenheit diesem neuen Typus von Bildungsarbeit gegenüber ermöglicht haben. Denn dieser bezieht seinen Impetus nicht aus der Benachteiligung der Frau gegenüber dem Mann (für den Bildungsbereich: nicht aus ihren Bildungsdefiziten), sondern aus der Suche nach dem Selbstbild, dem Selbstverständnis und dem Selbstbewußtsein von Frauen.

Sicherlich kam unterstützend dazu, daß angesichts der traditionellen und dann wieder seit 1945 selbstauferlegten Abstinenz vom Politischen einerseits, und der durch Jahrzehnte erwiesenen "Harmlosigkeit" von Frauenrunden andererseits (die Volkshochschule als Freizeit-Aufbewahrungsanstalt für Hausfrauen), auch die politische Dimension dieser Entwicklung unterschätzt bzw. nicht bemerkt wurde. Sie trat ja nicht - wie bisher üblich - als parteipolitische, d.h. mit Organisation, Namen, Zahlen, Fakten greifbar, meßbar auf. Ein weiterer Grund für die Aufnahme dieser "emanzipatorischen" Frauenkurse in die Programme der Volkshochschulen und Bildungshäuser liegt sicher auch in der damals wachsenden Zahl weiblicher Mitarbeiter im pädagogisch-planenden Bereich. (So waren z.B. im Jahr 1981 im Verband der Wiener Volksbildung 13 Männer und bereits 1 Frau als Direktoren tätig, sämtliche Stellen für pädagogische Assistenten (fünf) mit Frauen besetzt und die pädagogische Referentin des zentralen Büros ebenfalls eine Frau.)

Außerdem war dieses Feld von niemand anderem "besetzt" selbst der organisierte Teil der autonomen Frauenbewegung in Österreich hat bisher auf Initiativen im Bildungsbe-
reich weitgehend verzichtet. Dieser neue Trend hat sich nicht nur an den Volkshochschulen, sondern auch in der katholischen Erwachsenenbildung, vor allem im Bereich der Bildungshäuser, niedergeschlagen (1).

Was ist das Neue, was sind die Ziele, was sind die Inhalte und Arbeitsweisen dieses neuen Typs von Bildungsarbeit für Frauen?

Als exemplarisch für den Ablauf vieler solcher Frauengruppen kann ein Bericht über Erfahrungen mit der Seminarreihe "Selbstbewußtsein kann man lernen" gelten, die im Auftrag des Staatssekretariats für Frauenfragen im Bundeskanzleramt als gezieltes Ausbildungsprogramm für Trainerinnen von Frauengruppen gefördert wurde. Erfahrungen der Sozialistischen Frauen mit Seminaren für Hausfrauen, die vormittags an verschiedenen Orten in ganz Wien veranstaltet wurden, hatten ergeben, daß dank der gleichzeitig angebotenen Kinderbetreuung viele Frauen erreicht werden konnten. Sie waren aber am Ende des Kurses oft mit den Themenstellungen (Kindererziehung, rechtliche Fragen, Kind und Schule, Konsumverhalten) unzufrieden, weil sie in diesem Rahmen ihre eigene Rolle zuwenig diskutieren konnten. Die Erfahrungen dieser ersten Kursreihe wurden durch eine Fragebogenaktion zur Erfassung der Rol-

-
- (1) Ein besonderer Vorteil der katholischen Bildungshäuser besteht in der Möglichkeit der Verpflegung und Unterbringung während des Seminars im gleichen Haus. Das gemeinsame Leben im Heim ermöglicht soziales Lernen auch außerhalb der Kurszeiten. Für Frauen ist es besonders günstig, daß sie ihre Kinder mitbringen können, sie werden dort gemeinsam verpflegt und die Frauen sind während der Bildungsphase eines Teils ihrer Alltagspflichten entledigt.

lenklischees und Stereotypien der Besucherinnen erweitert und zu einer zweiten Seminarreihe, "Selbstbewußtsein kann man lernen" verwertet. Für die Verbreiterung dieses Programms war wichtig, die Kurskosten so anzusetzen, daß auch Frauen aus den unteren sozialen Schichten sie aufbringen konnten (S 300 für 8 Vormittage).

Zum Ablauf der Kurse ein exemplarischer Bericht:

"Während der erste Vormittag noch dem gegenseitigen Kennenlernen diente (Erwartungen formulieren), wurden dann immer stärker gruppendynamische Aspekte in die Kursarbeit einbezogen. Der zweite Vormittag diente dem Erfahren und Erforschen von Kommunikationsmechanismen und Aspekten der Sprachsoziologie. Der dritte Vormittag gehörte der Gefühlskomponente und dem Erkennen der Diskrepanz zwischen Verhaltenswunsch und tatsächlichem Verhalten. Die vierte Einheit versuchte, die Bedürfnisse und Wünsche der Hausfrauen klarzumachen, den Müttern aber auch die Überforderung der Kinder vor Augen zu führen, wenn von diesen die mangelnde Anerkennung seitens der Umwelt ausgeglichen werden soll. Die verschiedenen Normen in verschiedenen Haushalten werden dabei ebenfalls den Frauen bewußt. Die fünfte Einheit soll den Frauen Durchsetzungsvermögen vermitteln, da sie durch das Problembewußtsein während der vergangenen 4 Wochen zumeist in ihren Familien Diskussionen begonnen haben, ihre Rolle aber nicht verändern konnten. Als sechste Einheit wird den Frauen die Gesellschaftsstruktur dargelegt, um ihnen die eigenen Probleme als gesellschaftliche Phänomene erläutern zu können. Der siebente Vormittag über Partnerschaft läßt viele Frauen zugeben, zuerst heimlich die Kurse besucht zu haben und nun zu erkennen, wie notwendig ihre Männer selbst derartige Veranstaltungen brauchen würden, da eine Rollenänderung seitens der Frau allein keine Fortschritte bringt. Die letzte Einheit schließlich dient der Reflexion und Überlegung von Neuansätzen. Oft tritt der Wunsch nach Folgeseminaren auf (mit starker politischer Information), viele Frauen versuchen wieder Berufstätigkeit oder Berufsfortbildung. Aus einigen Gruppen wurden auch schon Partnerschaftsgruppen (zwei Fälle), die die Konflikte aufarbeiten. Vielen Frauen bleibt vor allem ein Unbehagen, das sie in weiteren Kursen oder in Mitarbeit bei Parteiorganisationen aufzuarbeiten versuchen. Auch eine gewisse Solidarisierung (Treffen von Frauen in Wohnbaugemeinschaft) konnte beobachtet werden." (Knittler-Lux (1981, S. 222f))

Durchaus ähnlich liest sich ein Bericht von Rosemarie Donnenberg und Martha Wilhelm über ihre Arbeit und ihre Erfahrungen bei einer Aktionswoche des Katholischen Bildungshauses St. Virgil:

"Im Rahmen der Frauenwochen 'betrifft: Frau', die Mitte März 1983 in Salzburg veranstaltet wurden, waren wir eingeladen, an vier Abenden im Abstand einer Woche mit Frauen zu arbeiten. Unser Anliegen war, Frauen anzusprechen, die in sich Zeichen einer Veränderung spüren, diese aufgreifen und gangbare Wege der individuellen Lebensgestaltung finden wollen. Die Hauptthemen - 'Welche Rolle spiele ich? - Bewußtmachung der eigenen Geschichte - Meine Werte - Wo ist mein Weg?' - charakterisierten die vier Abende. Der Titel des Seminars 'Ein Werde-Gang' soll gleichzeitig ein Programm andeuten. In einer Gruppe von 18 Frauen räumten wir dem Einander-Kennenlernen gebührenden Platz ein; zum Beispiel griffen die Frauen in einem Paargespräch ihre momentane Situation auf, sprachen in einer Kleingruppe darüber, so daß es ihnen später auch möglich war, sich angstfrei in die gesamte Gruppe einzubringen. Die gewachsene warme Atmosphäre motivierte die Frauen, der eigenen Rolle nachzugehen. In einer Übung sprachen die Frauen über die prägenden Merkmale in ihrer Kindheit und Jugend (Elternhaus, Schule und Freunde), verglichen diese Zeit miteinander und kamen so zu einer Reflexion ihrer eigenen Geschichte. Unterschiedlich war die Fähigkeit der Teilnehmerinnen, über ihre Gefühle zu sprechen. Einige Frauen, die sich noch schwer mitteilen konnten, machten so manchen Lernschritt passiv. In dem behutsamen Umgang miteinander und der klaren Rückmeldung anderer Gruppenmitglieder wurden sich die Frauen vieler persönlicher Werte bewußt. Nach Bearbeitung eines Selbsteinschätzungsbogens und der konkreten Rückmeldung der Fremdeinschätzung durch zwei andere Gruppenmitglieder getrauten sich die Frauen, so manchen Wert in sich zu bejahen, den sie vorher noch nicht zulassen konnten. Für die eine oder andere ergab sich sogar eine Verschiebung ihrer Werte.

Immer wieder ermutigten und bestärkten wir die Frauen, liebevoll zu sich selbst zu sein und nur die Schritte zu gehen, die ihre Kräfte zulassen. Ziel dieses Seminars war und ist es, die Frau nicht so zu verändern, daß sie nachher vor neuen Schwierigkeiten steht, sondern sie zu einer inneren Zufriedenheit zu begleiten und ihr Mut zu machen, neue Wege zu gehen. Aus diesem Gefühl können neue Kräfte wachsen, die auch wieder in den Verband fließen, aus dem die Frau kommt." (Donnenberg, Wilhelm 1984, S. 31f)

Solche und ähnliche Veranstaltungen unterscheiden sich von den traditionellen Frauenkursen durch folgende Momente:

- "Emanzipatorische" Frauenkurse knüpfen an der geschlechtsspezifischen Betroffenheit der Kursteilnehmerinnen an. Bildung ist nicht mehr geschlechtsneutral, sie deklariert sich als parteilich im Sinne der Interessen und Anliegen der Frauen. Es sind Veranstaltungen von Frauen für Frauen, unter bewußtem Ausschluß männlicher Teilnehmer. Zum Gegenstand und Ziel der Lernprozesse werden die objektive Lebenssituation von Frauen und ihre subjektive Befindlichkeit bzw. Versuche zu deren Veränderung.
- Ist die Subjektivität des Frauseins einerseits die Voraussetzung, andererseits das Ziel der Bildungsarbeit, so ermöglicht die gemeinsame Reflexion persönlicher Erfahrungen und Erlebnisse die Rückbindung individueller Entwicklungen an die gesellschaftlichen Verhältnisse. In der Gewichtung dieser beiden Komponenten unterscheiden sich zwei Positionen: eine an den Zielen und Traditionen der sozialistischen Frauenbewegung und der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit orientierte Position, die vor allem auf politische Handlungsfähigkeit und berufliche Integration und Durchsetzungsfähigkeit von Frauen abzielt, und eine stärker feministische Position, die der Frage des Geschlechts Vorrang gegenüber den politisch-ökonomischen Verhältnissen einräumt, das subjektive Erleben des weiblichen Lebenszusammenhangs in den Mittelpunkt rückt und auf die Wiederherstellung einer historischen Kontinuität des weiblichen Seins und Bewußtseins im Sinne der Matriarchatstheorie zielt. Zwischen bzw. neben diesen Positionen gibt es noch einen weniger subjektorientierten Typus von Frauenbildungsarbeit, wie ihn z.B. auch die katholischen Bildungshäuser betreiben. Hier stehen die Zielvorstellungen der Frauenbildung oft in engem Zusammenhang mit der kirchlichen Funktionsbestimmung von

Familie. Ausgehend von themenzentrierten Angeboten werden persönliche Probleme von Frauen nicht nur als Ergebnis individueller Lebensgeschichte, sondern vor allem auch als Produkt gesellschaftlicher Rollenzuschreibungen gesehen. Die Selbsterfahrung als didaktisches Prinzip wird durch die Multiplikation in der Gruppe zur gesellschaftlichen Erfahrung. Das Spektrum der Themen reicht von Alltagssorgen, Erziehungs- und Eheschwierigkeiten über gegenwärtige emotionale und psychosomatische Befindlichkeiten bis zu gesellschaftspolitischen Fragen. Einen dominanten Platz nehmen Beziehungsfragen ein, bisher in der Erwachsenenbildung tabuisierte Themen wie Sexualität, Intimität und Körperlichkeit werden bearbeitet. Für viele Frauen ist es eine ungeheure Entdeckung, daß auch andere Frauen unter Isolation und Kontaktlosigkeit, Minderwertigkeits- und Schuldgefühlen leiden (1). Die Reflexion der Gegenwart erfordert die Reflexion der Vergangenheit. Die individuelle Lebensgeschichte (eigene Kindheit, Mutter-Tochter-Beziehung - eigene Kinder) wird bearbeitet, allgemeine Frauengeschichte angeeignet und vergessene Frauengeschichte ausgegraben. Methodisch wird hier stark auf Konzepte wie Alltagskultur, Geschichte von unten, oral history zurückgegriffen. "Archäologie an mir selbst. Ausgrabungen überall er/lebt", nannte eine Frau ihr Erleben in einer Selbsterfahrungsgruppe (2).

-
- (1) Immer wiederkehrende Fragen sind: die Kinder gehen aus dem Haus! Was ist aus der Beziehung zu meinem Partner geworden? - Ist eine erneute Berufstätigkeit sinnvoll? Schaffe ich das überhaupt noch? - Mein Körper verändert sich. Wie erlebe ich das Altern? - Was bin ich noch wert, was kann ich noch? - Vernachlässige ich den Haushalt, die Kinder, den Mann, wenn ich allein weggehe? ...
- (2) Traudi in: 5 Jahre Frauenforum, Urania 1982, S. 9, vgl. andere Beispiele im Anhang.

Die Integration von Frauengruppen und Frauengesprächskreisen des neuen Typs in die Programme von Volkshochschulen und Bildungshäuser hatte und hat Auswirkungen auf Inhalt und Struktur der institutionalisierten Erwachsenenbildung. Nicht nur hat die Einführung solcher Kurse multiplikatorische Wirkung innerhalb des Frauenbereichs (es kommen neue Teilnehmerinnen hinzu - viele Frauen, die andere Kurse belegen, besuchen nun parallel auch eine Frauengruppe - aus den Gruppen heraus entsteht der Wunsch nach weiteren Kursen wie z.B. Rhetorik für Frauen, Selbstverteidigung etc.), die Veränderungen strahlen auch auf andere Bereiche aus. Es besteht ein klarer Zusammenhang mit den verstärkten Bemühungen der Erwachsenenbildung um zielgruppenorientierte (Behinderte, alte Menschen, Ausländer, Arbeitslose, Jugendliche,) und stadtteilnahe Aktivitäten und Projekte. Dennoch sind die Frauenkurse derzeit der stärkste Motor und der klarste Ausdruck einer Neuorientierung der Ziele und Formen der Erwachsenenbildung.

Veränderter Bildungsbegriff: Alltagswissen und Erfahrungslernen

Herkömmliche Erwachsenenbildung setzt Wissen (Stoff) im Besitz eines Experten (Lehrer) voraus, das dem Nicht-Wissenden (Schüler) vermittelt werden soll. Frauengesprächskreise gehen davon aus, daß Wissen (Erfahrung) in jeder Teilnehmerin vorhanden ist, aufgegriffen und gemeinsam neu organisiert, durchforscht und entwickelt werden kann. Es bedeutet dies ein Abgehen vom Lernbegriff als Sammlung von Wissen und/oder Fertigkeiten zugunsten eines problemorientierten, kommunikativen und sozialen Lernbegriffs. Lernen wird als kreativer, konstruierender

Prozeß verstanden, der auf Veränderungen abzielt. Das Lernziel ist offen, nicht genau definierbar, persönlich gefärbt.

Aufbrechung der raum-zeitlichen Grenzen der Lernsituation

Wenn Wissen Alltagswissen ist, dann passiert Lernen nicht nur in genau definierten und als solche klar erkennbaren Lernsituationen (Volkshochschule, Sitzordnung, Tafel, Zeugnisse). Lernen als soziales Lernen spielt sich im Bereich der Beziehungen ab, und damit auch vor und nach dem Kurs und nicht nur im Klassenzimmer (Kursraum). Gerade Frauengruppen können daher relativ schnell in Konflikt mit dem üblichen Organisationsschema des Kursbetriebes kommen (Einrichtung des Kursraumes, Einhalten der Kurszeiten, Verlassen des Raumes, weil die Teilnehmer des nächsten Kurses schon vor der Tür warten). Die neutrale Örtlichkeit der Volkshochschule ist oft nur für das Anlaufen des Kurses wichtig, die Kurse emanzipieren sich dann bald von ihr und erweitern ihren Rahmen (Cafe, Wohnungen, Stadtteil, Demonstrationen, gemeinsame Kino- oder Theaterbesuche, Suchen eines eigenen Lokals). Ebenso besteht die Tendenz zur Verlängerung des Kurses nach dem offiziellen Kursende, z.B. über die Sommermonate oder die Weihnachtsferien hinweg, die Frauen organisieren weitere Treffen selber. Hier enden anscheinend die Möglichkeiten der institutionalisierten Frauenbildungsarbeit, die Volkshochschule hat ihre Hebammen-Funktion erfüllt und wird von autonomen Initiativen abgelöst.

Veränderte pädagogische Beziehungen: Hierarchie und Konkurrenz verschwinden

Wenn Betroffenheit (Frau-Sein) die einzige Bedingung für die Teilnahme ist, so bedeutet dies auch das Abgehen vom hierarchischen Beziehungsmodell Lehrer-Lernender. Es gibt tendenziell keine Experten mehr, die Kursleiterin übernimmt die Funktion des Animators. Jede Teilnehmerin ist für das Zustandekommen von Einsichten und Veränderungsprozessen auf die Kooperation aller übrigen angewiesen - "besser sein wollen", also individuelle Kompetitivität, ist diesem Prozeß nur hinderlich und wird durch die Struktur der Kurse auch nicht gefördert. Jede Teilnehmerin ist für das Zustandekommen der sozialen Prozesse verantwortlich. Lehren ist lernen, die Beziehungen zwischen Kursleiterin und Kursteilnehmerin werden austauschbar, die Gruppenmitglieder steigen wechselseitig in die notwendigen Funktionen in der Gruppe ein. Die Thematisierung der Beziehungen untereinander stellt einen integrativen Bestandteil des Lernprozesses dar.

Veränderung der Methodik und Didaktik: Lernen ist Leben

Wenn es kein festlegbares Lernziel gibt, kann es auch keinen detaillierten, geschlossenen Lehrplan geben. Inhalte und Methoden werden jeweils nach den Interessen bestimmt und verändert. Die Planung des Kursablaufes ist Bestandteil der Lernsituation selbst und erfolgt weitgehend kooperativ. Einige Grundzüge der Methodik (Teilnehmerorientiertheit, Handlungsorientiertheit des Kursgeschehens) sind stark von Elementen der Gruppendynamik und verschiedenen Formen der Gesprächstherapie geprägt (Ein-

Üben alternativer Verhaltensweisen, Rollenspiel, kontrollierter Dialog ...). Die Übergänge zwischen Bildungs- und Sozialarbeit verschwimmen, die als Alternativen im Sozialbereich entstandenen Selbsthilfegruppen finden ihren Stammplatz in Bildungsinstitutionen. Eine Trennung von Lernsituation und therapeutischer Situation ist in der Praxis vielfach nicht möglich. Bildung, so scheint es, wird - wieder - Lebenshilfe. Es ist bemerkenswert, daß Bildungsarbeit dieses Typs innerhalb der Erwachsenenarbeit möglich ist, ohne bisher zu größeren Konflikten oder Erschütterungen dieser Institutionen geführt zu haben. Spricht das für ihre "Ungefährlichkeit", für ihre relative gesellschaftliche Folgenlosigkeit? Stellt sie nur eine Erweiterung des Methodenspektrums der klassischen "Persönlichkeitsbildung" dar (statt Vortrag: Selbsterfahrung), modernisiert zur Bewerkstelligung historisch notwendig gewordener Anpassungsprozesse?

Es lassen sich in der Tat einige Aspekte nennen, die eine solche Interpretation stützen. Zum einen ist es ja meist so, daß die Erwartungen der Teilnehmerinnen nach Selbstverwirklichung zwar kollektiv formuliert und bearbeitet werden, ihre Einlösung aber letztlich auf das eigene individuelle Leben zurückverwiesen wird, was manchmal nicht viel mehr als eine bessere Bewältigung der als unveränderlich erlebten familiären und beruflichen Situation der Frau bedeuten muß. Daß die Folgen dieser Bildungsarbeit aber nicht durchgängig in einem solchen engen Rahmen bleiben, zeigen die Beispiele im Anhang.

Auch ein anderer Aspekt beunruhigt viele, die mit Frauenbildung einen gewissen politischen Anspruch verbinden: In jüngster Zeit zeichnet sich bei Frauen ein verstärktes Interesse an Themen aus der Esoterik, dem Religiösen und Übersinnlichen und eine Zuwendung zu Kult und Ritual ab. Zwar spielt sich an diesem Interesse entsprechende Ange-

- 223 -

bot meist außerhalb der Erwachsenenbildungsinstitutionen ab, doch ist der Zusammenhang zwischen dem hohen Anspruch der "Selbstverwirklichung" in einer besonders für Frauen durchaus beschränkten sinnlichen Welt und der Suche nach einem Ausweg im Übersinnlichen nicht ganz zu übersehen. Die Abwendung vom rationalistischen Weltbild der Wissenschaft und Technik, das Ernstnehmen der Natur als etwas, das die Menschen einschließt und nicht straflos ihrer Ausbeutung unterworfen werden darf, die Kritik an der industriellen Lebensweise scheint stark mit der Kritik unserer Gesellschaft als patriachalischer Ordnung verbunden. Wiederentdeckung und Wiedererweckung weiblicher Fähigkeiten und Kommunikationsstrukturen (Heilkräuter, sanfte Geburt, Massage ...) fallen dabei sehr leicht unter das Verdikt des Irrationalen.

Eine neue Entwicklung könnte sich auch in einer Initiative der Volkshochschule Hietzing abzeichnen. In dieser Volkshochschule, die emanzipatorische Frauenbildungsarbeit erklärtermaßen als ihren Arbeitsschwerpunkt definiert, finden seit anderthalb Jahren Vorträge und Diskussionen zum Thema "Die Rolle(n) des Mannes in der Gesellschaft" statt. Als Zielvorstellungen werden definiert:

"Das Infragestellen männlichen traditionellen Rollenverhaltens in einer 'Frauen'-Volkshochschule von Männern und Frauen birgt die Möglichkeit in sich, daß beide Geschlechter sich der 'weiblichen' bzw. 'männlichen' Anteile ihrer Verhaltensmuster bewußter werden. Eine Analyse dessen, was zu verschiedenen Zeiten und mit welchen gesellschaftlichen Folgen als 'männlich' bzw. 'weiblich' galt, läßt erkennen, wie beweglich und ersetzbar bzw. 'einsetzbar' der Inhalt der Bezeichnungen ist. Im Bewußtsein der Veränderbarkeit des eigenen bzw. des Rollenverhaltens anderer können neue Formen des Miteinander-Arbeitens und -Lebens entstehen." (Vollner 1985, S. 23)

3.7 ZUM UMGANG MIT WEIBLICHEN UND MÄNNLICHEN KÖRPERN: SPORTLICHE ERZIEHUNG IN DER FREIZEIT

Es gibt nur wenige gesellschaftliche Bereiche, in denen die Trennung und Ungleichbehandlung der Geschlechter so ausgeprägt ist wie im Sport - als Teil des Bildungswesens und außerhalb. Es gibt auch wenige Bereiche, anhand derer sich die Veränderungen im Verständnis von "Geschlechterrollen" geradezu paradigmatisch zeigen lassen wie an diesem. Wenngleich niemals in der Geschichte das "schwache Geschlecht" von der Verrichtung der schwersten körperlichen Arbeiten ausgeschlossen wurde, so war und ist seine Beteiligung an der (vermeintlich) freien körperlichen Betätigung ganz klar geschlechtsrollenmäßig restriktiv reguliert.

Sport in seiner modernen - d.h. der bürgerlichen Gesellschaft eigentümlichen - Form hat sich vom "Spiel" weit entfernt; so, wie sich der menschliche Körper von einem der "Seele" und dem "Geist" gleichberechtigten Teil des Menschen zu einem Instrument entwickelt hat, dessen Funktionieren zu gewährleisten ist. Auch der erzieherische Umgang mit dem Körper, u.a. der sportliche, wurde zur Methodologie, bestimmte seiner Bedürfnisse und Funktionen auszubilden und zu entwickeln, andere jedoch zu unterdrücken.

Die "Politik der Weiblichkeit" vom Typ 1 hat dabei etwa folgende Struktur: Am männlichen Körper gilt alles als entwicklungswürdig, was den klassischen militärischen Fähigkeiten entspricht: Kraft, Schnelligkeit, Präzision in der Beherrschung einzelner Muskelpartien, Ausdauer, Aggressivität, Tapferkeit - er wird stilisiert zum tätigen Körper schlechthin, allerdings beherrscht, diszipliniert, raum-zeitlich und nach Regeln eingegrenzt. Lust wird ihm

gegönnt in der aggressiven Bezwungung eigener Schwächen oder in der Bezwungung von Gegnern, im Erleben eigener Stärke und Gewandtheit. Sexualität, körperlicher Ausdruck von Befindlichkeiten oder Emotionen und passive Hingabe an körperlich-emotionale Prozesse werden jedoch strengstens ausgegrenzt - sportliche Ertüchtigung gilt häufig sogar als zentrales Mittel, dergleichen lasterhafte Verweichlichungen hintanzuhalten (vgl. Rittner 1976).

Am weiblichen Körper findet eine ebensolche Disziplinierung statt, bloß ist ihr Ziel ein anderes. Der weibliche Körper wird nicht dazu instrumentalisiert, aggressiv-leistungsfähig zu sein, sondern dazu, die eigene Geschlechtsrolle darzustellen: in Schönheit und Anmut. Dazu bedarf es einer Stilllegung der muskulären und aggressiven Potenzen und einer Konzentration auf den Körper nicht in der Richtung, was er zu leisten in der Lage ist, sondern wie er erscheint. Das Schönheitsideal mag sich wandeln. Es mag, wie in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts, von keinerlei Luft und Sonne berührte Haut, zusammengeschnürte Wespentaillen und Füßchen/Händchen vorsehen, deren Zartheit und Blässe nur durch nahezu völlige Untätigkeit erhalten werden kann. Es kann aber auch den jugendlich-straffen, sonnengebräunten und biegsamen Körper verlangen. Im ersten Fall setzt es die völlige Abstinenz von sportlicher Betätigung, im zweiten Fall ein ausgefeiltes gymnastisches Übungsprogramm, kombiniert mit disziplinierter Ernährung und Kosmetik voraus. Auch bei der Herstellung dieser weiblichen Form des instrumentalisierten Körpers werden Sexualität, Lust am körperlichen Ausdruck von Emotionen und freier Bewegungsdrang schärfstens zensuriert, körperliche Aggressivität bleibt dem männlichen Geschlecht vorbehalten.

Bis zum ausgehenden 19. Jahrhundert war dementsprechend körperliche "Ertüchtigung" nicht nur ein Klassen-, son-

dern auch ein Geschlechtsprivileg - für Frauen der gehobenen Klassen galt extensivere körperliche Betätigung als unschicklich und ihrem Wesen abträglich (1). Selbst dort, wo sie als professionelle Ausübung praktiziert wurde, nämlich im Bühnentanz, trägt sie die oben beschriebenen Züge: das Ballett stellt die (männlich-militärische) Disziplin der Körperbewegungen in den Dienst der "weiblichen" Aufgabe: Schönheit und Anmut zu demonstrieren. Die Anstrengung darf man dem - natürlichen Bewegungsverlauf extrem entfremdeten - Spiel der nahezu körperlos schwebenden Grazien keinesfalls anmerken, jegliche Expressivität ist streng reguliert.

Anfang dieses Jahrhunderts kam es dann zu einer Durchbrechung dieser Muster: mit der Natur- und Wandervogel-Bewegung einerseits, mit den Arbeitersportvereinen andererseits. Zwar waren die ersten Jugendwandergruppen, die sich aufmachten, um aus bürgerlich-städtischer Konventionalität heraus das "einfache Leben" und die "unberührte Natur" zu erschließen, nur aus männlichen Jugendlichen zusammengesetzt, aber ab etwa 1905 kamen auch Mädchenwandergruppen und ab etwa 1910 das "gemischte" Wandern auf (vgl. Conti 1984, S. 88f). Diese rasch zu einer Art Massenbewegung anwachsende jugendliche Strömung wies die verschiedensten politischen Spielarten auf - von später direkt in den Nationalsozialismus überleitenden, bis zu sehr gesellschaftskritisch orientierten, wie etwa das vom Wiener Siegfried Bernfeld 1913 gegründete "Academische Comité für Schulreform" mit der Zeitschrift "Der Anfang" (in der Leute wie Walter Benjamin, Wieland Herzfelde und Carlo Schmid als Schüler schrieben), das infol-

(1) Als obligatorischer Unterrichtsgegenstand in Pflichtschulen wurde Turnen 1848 aufgenommen, für Mädchen wurde er aber ab 1883 wieder Freigegegenstand. Der Turnunterricht für Mädchen wurde in Österreich in höheren Schulen 1912, im Pflichtschulbereich erst wieder 1962 obligatorischer Gegenstand (vgl. Strohmayer, Wien 1975)

ge der Radikalität, mit der Jugendliche darin ihren Widerstand gegen Elternhaus und Schule artikulierten, rasch wieder verboten wurde (vgl. Conti 1984, S. 94f). Obwohl die "Reinheit" der Natur und angesichts der Natur zu den wesentlichen Konzepten dieser Bewegung gehörte (auch der damit in Zusammenhang stehenden Freikörperkultur), wurde damit doch die Schicklichkeitsgrenze körperlicher Betätigung auch für Mädchen nachhaltig verschoben.

Zu etwa der gleichen Zeit bot die schnell wachsende Arbeiter-, Turn- und Sportbewegung Proletarier - zunächst gegen den Widerstand der Partei und Gewerkschaft - die Möglichkeit eines Sportbetriebes, der sich in qualitativer und quantitativer Hinsicht vom bürgerlichen Sport distanzierte: weniger wettbewerbsorientierte Sportarten wie Turnen, Radfahren, Wandern und Schwimmen standen im Vordergrund. Bis 1926 war man gegen die Aufnahme des Fußballs in die Vereine, da die Arbeiter dort ihre Aggressionen loslassen, pfeifen und johlen konnten, anstatt mehr politisches Interesse aufzubringen (1). Die Zielsetzung des Arbeitersports ist jedoch, wie aus nachfolgendem Zitat ersichtlich, durchaus männlich-militärischen Idolen verpflichtet.

"Der Arbeitersport wird sich immer mehr bewußt, daß er seinen eigentlichen Zweck nur dann erfüllt, wenn es ihm gelingt, erhebliche Teile des Proletariats zu einer freien, männlichen Gesinnung zu erziehen, sie besser zu disziplinieren und mit dem Geiste solidarischer Kampfesgemeinschaft zu erfüllen." (Julius Deutsch 1932, S. 152)

Die Arbeitersportbewegung sollte aber auch für Frauen offenstehen. Die Aufgabe des Frauensports wurde folgendermaßen umrissen:

(1) vgl. Proletarische Körperkultur 1981, S. 119ff

"Die Frauen sind durch jahrhundertelange Unterdrückung unselbständig geworden und leiden unter dem mangelnden Selbstbewußtsein, was in allen Lebenslagen und insbesondere im politischen Leben zum Ausdruck kommt. Diesem Mangel abzuhelpfen, ist der Sport das beste Mittel. Die Ausübung jedes Sportes verlangt Geistesgegenwart und Geschicklichkeit, Beherrschung der Muskeln und des Denkens. Wer regelmäßig Sport treibt, übt alle seine Kräfte, und gute sportliche Leistungen erzeugen ein gesteigertes Selbstbewußtsein, ein Gefühl der Sicherheit und des Könnens, das sich auf das geistige Leben überträgt. Eine wichtige Aufgabe des Frauensportes ist es, die Frauen durch den Sport zur Überwindung aller Minderwertigkeitsgefühle und gesteigerter geistiger Leistungsfähigkeit zu führen." (Der ASKÖ o.J., S. 71, auf Grundlage des 5. Kongresses der Sasi (Sozialistische Arbeitersport-Internationale)).

In diesem Zusammenhang wird festgestellt, daß nicht jede Sportart für Frauen geeignet sei und sie daher Sportzweigen zugeführt werden sollten, für die sie am ehesten geeignet wären. Das waren Gymnastik, Schwimmen, Leichtathletik, Touristik, Rudern, Paddeln, Ballspiel (mit Ausnahme von Fußball), Wintersport und Tennis. Weiters seien auch Kurse über den Frauensport zu veranstalten (1), wobei folgende bis 1932 abgehalten wurden:

1926: Frauensport (Josef Rosner)

1929: Rasenspiele für Männer und Frauen (Ludwig Treysball)

1931: Hygiene im Frauensport (Dr. Margarete Huppert)

1932: Die berufstätige Frau im Sport (Elfriede Heger)

Mit diesen um die Jahrhundertwende beginnenden Veränderungen, die dann nach dem Ersten Weltkrieg eine weitere Ausdehnung erfahren (s.o.), wird die Dominanz der "Politik der Weiblichkeit" vom Typ 1 schrittweise zurückgedrängt und weicht einer **Politik vom Typ 2: "Chancengleichheit"**. Am deutlichsten zu erkennen ist dies an der Entwicklung des insgesamt rasch zunehmenden Leistungssports. Der ihnen von den männlichen Sportorganisatoren zugemuteten Stilistik und Ästhetik, die ihren Ausschluß aus den wettkampforientierten Disziplinen begründen half,

(1) vgl. Der ASKÖ o.J., S. 12ff und S. 71

widersetzten sich die Frauen mit der Gründung des "Internationalen Frauensportverbandes" (1921), der seit 1922 eigene Frauenwettspiele in Leichtathletik durchführte, da Frauen vom IOC bei den olympischen Spielen abgewiesen wurden (Pfister 1980). Einen wirklichen Durchbruch aber brachten in dieser Hinsicht die beiden "Arbeiterolympiaden" (die erste 1925 in Leipzig, die zweite 1931 in Wien), die Frauen den Zugang zu den meisten Disziplinen eröffneten.

Dies war eine enorme Ausweitung der olympischen Disziplinen, an denen auch Frauen teilnehmen konnten, verglichen mit der "regulären" Olympiade, wo ständig Diskussionen über die Möglichkeit der Teilnahme von Frauen stattfanden und Frauen nur sukzessive - so z.B. seit 1912 (Olympiade in Stockholm) erstmals zu den Schwimmdisziplinen und 1928 (Olympiade in Amsterdam) erstmals zur Leichtathletik - zugelassen wurden.

Dies hatte auch wieder Rückwirkungen auf den Breiten-sport. Exemplarisch sei hier die Mitgliederstruktur des ASKÖ 1930 dargestellt (vgl. ASKÖ o.J. S. 111): von den rund 90.000 Mitgliedern der "Naturfreunde" machen Mädchen unter den Jugendlichen die Hälfte, unter den Erwachsenen ein Viertel aus; im Arbeiter-Turn- und Sportbund stellen Frauen in allen Altersklassen fast die Hälfte der 20.000 Mitglieder, ebenso wie im (mit 800 Mitgliedern kleinen) Verband der Arbeiter-Tennisvereine. Beim Schwimmen (6.000 Mitglieder) und beim Handball (2.000 Mitglieder) sind Frauen mit je einem Drittel vertreten. Keinerlei weibliche Mitglieder gibt es beim Fußball (14.000 Mitglieder), beim Flugsport, beim Arbeiter- Jäger- und Schützenbund (8.000 Mitglieder), sowie unter den Rad und Kraftfahrern (21.000 Mitglieder). Im Fischereibund und im Arbeiter-Kraftsport gibt es je eine kleine Minderheit weiblicher Mitglieder. An diesem Beispiel des ASKÖ - dessen

Tabelle 36

Zahl der Wettkampfteilnehmer an der 2. Arbeiterolympiade nach Geschlecht

	Zahl der Länder		Zahl aller Wettkampfteilnehmer zusam-			Zahl der österreichischen Wettkampfteilnehmer zusam-		
	1925	1931	Männer	Frauen	men	Männer	Frauen	men
Leichtathletik	8	15	261	52	343	90	39	129
Turnen	6	11	133	69	202	31	16	47
Wehrsport und sportliches Schießen	-	6	229	-	229	160	-	160
Wassersport	8	12	179	62	241	73	30	103
Rad- und Motorradfahren	6	10	149	-	149	52	-	52
Schwerathletik	5	11	338	-	338	120	-	120
Spiele	6	15	385	42	427	57	12	69
Wintersport	4	8	232	41	273	123	30	153
Z u s a m m e n			1.904	298	2.202	708	127	833

Quelle: Der ASKÖ o.J. S. 52

Vereine vielleicht zur damaligen Zeit das höchste Maß an Durchlässigkeit für Frauen aufwiesen - läßt sich ersehen, daß das Interesse der Frauen an sportlicher Betätigung im Zuge der Durchsetzung eines Verständnisses für "Chancengleichheit" innerhalb weniger Jahre zu ihrer massenweisen Beteiligung in vielen Bereichen geführt hat. Über zwei Schranken führte die "Chancengleichheit" jedoch nicht hinweg: die eine besteht darin, daß nun auch Frauen im Leistungs- und Breitensport nach den gleichen paramilitärisch-disziplinären Mustern trainieren wie vordem nur die Männer - an den Grundformen und "Leistungsmaßstäben" sportlicher Betätigung ändert sich durch das Hinzukommen der Frauen nichts; der Erfolg von Frauen ist desto größer, je näher sie an die von Männern gesetzten und erreichten Standards herankommen. Diese Standards sind aber so beschaffen, daß sie sehr einseitige Techniken der Beherrschung voraussetzen, die geschichtlich (aber zu einem gewissen Grad auch anatomisch) auf den männlichen Körper und seinen Umgang mit ihm zugeschnitten sind.

Die zweite Schranke besteht in der weitestgehenden Trennung der Geschlechter. Diese hängt nur vordergründig mit der vermeintlich und wirklich mangelnden "Konkurrenzfähigkeit" der Frauen gegenüber Männern zusammen; dahinter steht die für den modernen Sport charakteristische Ausgrenzung von Erotik und Sexualität. Spielerische Erotik ist geradezu der Gegenpol zu jener Art von körperlicher "Ertüchtigung", wie sie sportlich betrieben wird; Sport gilt als Mittel zur Bekämpfung der Triebe und Erhaltung jugendlicher "Reinheit", Sexualität gilt als abträglich gegenüber Spitzenleistungen. Selbst dort, wo - wie im Wandern, Schwimmen oder sogar im Rahmen der "Freikörperkultur" - die Geschlechter sich mischten, blieb die Komponente erhalten: die proklamierte Gesundheit und "Natürlichkeit" solcher körperlichen Betätigung schloß Sexualität auf der Ebene der Programmatik keineswegs ein.

Die so verstandene "Chancengleichheit" wurde auch während der nationalsozialistischen Zeit durchaus gepflegt, wenngleich mit geschlechtsspezifisch unterschiedlicher Zielsetzung. Sport diente bei Männern in erster Linie der Wehrrertüchtigung, bei Frauen der Erziehung zur "Helden-Mutter". Doch auch die ältere Komponente weiblichen Sports unter dem Gesichtspunkt der darstellerischen ästhetischen Komponente fand Eingang.

Der Bund Deutscher Mädchen definiert die Sporterziehung folgendermaßen:

"Das Ziel unserer Leibeserziehung ist die Erziehung des gesunden, frischen, einsatzbereiten Mädels, das in vollem Besitz seiner seelischen, geistigen und körperlichen Kräfte ist, sich harmonisch bewegen kann, leistungsfähig und schön ist." (von 1940, zit. nach Lück 1979, S. 80).

Auch für Politik vom Typ 3 - Geltendmachen historisch "weiblicher" Verhaltens - und Erfahrungsweisen für beide Geschlechter - gibt es Vorläufer.

Ausgehend von dem gymnastischen Leibesübungen, die durch das Streben nach Sitte und Vornehmheit Gespreiztheit und verhaltene Bewegungen trainierten, begannen sich in der Zeit vor dem Ersten Weltkrieg Richtungen zu entwickeln wie Ausdrucksgymnastik: Natürliches Darstellungsvermögen, harmonische Bewegung unter dem ästhetischen Aspekt der Schönheit des Körpers sollten gefördert werden.

Tänzerische Gymnastik ging von Berufstänzern aus wie Isadora Duncan, die sich vom Reglement des Ballets löste und begann, Gedanken und Gefühle durch frei assoziative Bewegungen auszudrücken.

Die rhythmisch-musikalische Gymnastik soll Musikalität wecken mit Hilfe einer geordneten Motorik - die Bewegung ordnet sich der Musik unter, oder die Musik regt den

freien Fluß und Ausdruck der Bewegung an (vgl. Trimmel, Wien 1984, S. 41f)

Diese dem alten Typus von Weiblichkeit - nämlich Körper als Darstellungsmittel von Schönheit und Anmut - noch durchaus verpflichtete Form körperlicher Übung stellt aber gewissermaßen einen Vorläufer späterer, sich hauptsächlich im gymnastischen Bereich herausbildender Umgangsweisen mit dem Körper dar, die über das "weibliche" und das "männliche" Muster hinaus einen nicht-herrschaftlichen Bezug herstellen, der den Körper als gleichsam gleichberechtigten und eigentümlichen Partner im Ausdruck von Emotionen, Kreativität und Phantasie, Entspannung und Selbstfindung behandeln.

Umfrageergebnisse jüngeren Datums bilden die sowohl historische wie auch synchrone "Schichtung" der Beziehungen zwischen Geschlecht und Sport ab. Sie schlägt sich zum ersten schon darin nieder, daß weniger Frauen (ca. 30 %) als Männer (ca. 40 %) aktiv Sport betreiben oder früher betrieben haben (nach den hier referierten Zahlen aus Politicum 1982, S. 6, haben 45 % der Frauen, aber nur 27 % der Männer nie Sport betrieben; ähnliche Ergebnisse brachte eine Umfrage des BMUK 1979). Daß das nicht nur mit der geringeren Freizeit erwachsener Frauen gegenüber Männern zusammenhängt, beweisen die Ergebnisse für Jugendliche. Nach Brunmayr (1979, S. 4) bezeichnen sich 40 % der Burschen, aber nur 16 % der Mädchen als sportlich "aktiv", und auch die angegebenen Motive entsprechen durchaus den von uns unter Typ 1 dargestellten geschlechtsspezifischen Beziehungen zum Sport (Burschen: "Erhöhung der Leistungsfähigkeit", Mädchen: "Wegen der Figur", vgl. Brunmayr 1979, S. 24). Nach Untersuchungen des ÖIBF (1981; 1983) an Lehrlingen und Jugendlichen ohne Ausbildung besteht der Geschlechterunterschied (1) nicht nur in aktiver Sportausübung (32 % der Burschen gegenüber

14 % der Mädchen), sondern auch in passivem Sportinteresse (zuschauen).

Nach den Ergebnissen von Politicum (1982, S. 8) sind jedoch nur mehr einige der besonders aggressiven oder gefährlichen Sportarten den Männern vorbehalten: Gewehr- und Pistolenschießen, Eisstockschießen, Faustball, Skibobfahren, Segelfliegen, Eishockey, Boxen und - als einziger Massensport - das Fußballspielen. Deutlich männerdominiert sind auch noch (von den verbreiteten Sportarten) das Schifahren, das Bergwandern und das Tischtennis, wohingegen alle anderen häufigen Sportausübungen entweder von beiden Geschlechtern in etwa gleichem Maße (Wandern, Radfahren) oder sogar von Frauen häufiger (Rodeln, Gymnastik, Eislaufen, Federball) ausgeübt werden. In den meisten anderen (selteneren) Sportarten gibt es entweder keinen Geschlechterunterschied in der Häufigkeit der Ausübung oder nur eine leichte männliche Dominanz. Dies gilt interessanterweise auch für die Kampfsportarten Judo und Karate, die (nach Expertendarstellung) gerade in den letzten Jahren einen nicht unerheblichen Zulauf seitens der Mädchen und Frauen erfahren haben. Dies bedeutet - so minoritär insgesamt dieses Phänomen sein mag - eine qualitative Ausweitung des oben beschriebenen "Chancengleichheits"-Modells: hier bilden Frauen Kampftechniken aus, die sie schon in den (oft gemischtgeschlechtlichen) Kursen selbst nicht nur untereinander, sondern auch

(1) Es ist darauf hinzuweisen, daß es im Sport nicht nur einen Geschlechter-, sondern auch noch weiterhin einen Unterschied nach sozialen Schichten gibt: jeweils gebildete und Personen mit höherem beruflichen Status betreiben mehr Sport (vgl. z.B. Brunmayr 1979, ÖIBF, 1981; 1983, als neuere Studie zum Geschlechterunterschied bei Jugendlichen vgl. Sobotka 1984)

gegenüber Männern erproben und damit der Vorstellung grundsätzlicher körperlicher Unterlegenheit im Konfliktfall als Selbstverteidigungsstrategie entgegenhalten.

Im Wettkampfbereich hat die Chancengleichheit insoferne Fortschritte gemacht, als die Frauen nun zu nahezu allen Disziplinen zugelassen sind. Allerdings werden die Wettkämpfe nach wie vor ausschließlich getrenntgeschlechtlich abgehalten. Mit Ausnahme des Reitens (wo Frauen schon seit langem gleichberechtigt mit Männern konkurrieren) und des "Mixed-Doppel" in Tennis und Tischtennis bleiben die Geschlechter unter sich.

Im Funktionärs- und Trainerbereich ist die Männerdominanz geradezu erdrückend, auch in den dem Breitensport gewidmeten Vereinen. Gibt es auf der Bezirksebene noch häufiger Frauen, so sind auf der Landesebene nur mehr wenige, auf der Bundesebene kaum mehr Frauen anzutreffen. Im Leistungssportbereich ist noch immer die männliche Trainerfigur dominierend, 90 % der Trainer im weiblichen Sportbereich sind Männer. Interessant ist, daß es bei der Disziplin "Geräteturnen" einen männlichen Lehrwart gibt, aber Frauen in dieser Funktion für Männer eine Ausübung untersagt ist.

Während man also im Leistungs- und Wettkampfbereich die Benachteiligung der Frauen, aber auch gewisse schrittweise Verbesserungen ihrer Stellung im Sinne der Politik vom Typ 2 (Chancengleichheit) feststellen kann, ohne daß dadurch der Charakter dieser Art von körperlicher Betätigung oder die grundsätzlichen Schranken einer solchen Politik durchbrochen würden, gibt es im Gymnastikbereich - traditionell eine Domäne der Frauen - interessante Veränderungen.

Am Beispiel der Volkshochschule Graz von 1949 bis 1984 läßt sich folgende Entwicklung feststellen:

Ab 1949 wird unter der Rubrik 'Für die Frau' 'Gesundheitsgymnastik und tänzerische Körperbildung' angeboten. Von Gesunderhaltung der inneren Organe, Schönheit, Gewicht, Pflege der Haut, Hygiene, Atmung, gesunde Lebensweise, Ernährung bis hin zu tänzerischer Gestaltung ist alles in einem Kurs enthalten. Dann nimmt das Programm jährlich an Angeboten zu, die sich in der Argumentation hauptsächlich auf Gesundheit, Schönheit, Schlankheit, Elastizität, Anmut und Haltung beziehen. Ab 1958 tritt Leistungsfähigkeit in der Argumentation auf und im Olympiajahr 1959/60 wird bereits ein Konditionstraining (Trockenschikurs) für 'Frauen' und 'Herren' angeboten. Die Angebote für Männer erscheinen unter der Rubrik "Freizeit - dein zweites Leben". Alle Gymnastikkurse sind nach Geschlechtern getrennt.

Ab 1961 taucht 'Schwedische Gymnastik' auf, die mit Handgeräten arbeitet wie Bälle, Reifen, Keulen sowie mit Leitern, Bank, Ringen usw. Ab 1967 werden Gymnastikkurse für Frauen eher in Richtung Fitneßtraining angeboten, das Argument der Schönheit und Ästhetik weicht der Devise 'Schlank, Fit, Sportlich'. Es gibt erstmals Geräteturnen, Isometrik (Muskeltraining), Ballspielen, gleichzeitig aber auch Yoga. Dann bekommen Jazzgymnastik und -tanz sowie Gesundheitsgymnastik mengenmäßig Vorrang. Mutter-Kind-Turnen wird ins Programm aufgenommen.

Ein einziges Mal findet man 1976/77 ein gemeinsames Angebot für die ganze Familie in der Freizeitrubrik unter dem Titel "Freizeit mit Kind und Eltern".

Zahlenmäßig haben die Kurse für Frauen von 1 auf ca. 40 pro Semester zugenommen, für Männer von 1 auf 10, wobei diese in jüngerer Zeit eine abnehmende Tendenz zeigen.

Kurse für Männer sind ausschließlich auf Kondition, Leistung und Mannschaftssport konzentriert. Neutral ausgeschriebene Angebote wie Jagd-, Segel- und Motorbootschein sowie Kletterschulen sind wohl eher an Männer gerichtet (1).

Zum Unterschied von dieser - noch bis in die jüngste Zeit recht traditionellen - Struktur zeigt ein Vergleich der Ausschreibungen von Gymnastikkursen an den Wiener Volkshochschulen zwischen 1975/76 und 1982/83 eine deutliche Zunahme der geschlechtsneutralen Angebote (ihr Anteil stieg von 25 % auf 45 %) sowie eine erkennbare Vermehrung jener Spielarten, die den disziplinierten Rahmen der sogenannten "Deutschen Gymnastik" (vgl. Sobotka 1984) verlassen: Musikgymnastik und fernöstliche Techniken wie Yoga und tai-chi. Besonders bei letzteren geht es weder um die "männliche" Form des Sports (in ihrer abendländischen auf Muskel- und Bewegungskontrolle reduzierten Weise), noch um die "weibliche", auf die Darstellung (und Herstellung) von Schönheit bedachte, sondern um die Schaffung einer sensiblen Beziehung zum eigenen Körper und dessen Funktionsweisen, um Meditation, Selbsterfahrung, Intensivierung sinnlicher Wahrnehmung, körperlichen Ausdruck von Gefühlen und dgl. mehr. Elemente dieser Neuerungen werden in den verschiedensten Angeboten von Veranstaltern (von der Universitäts-Turnanstalt über die Sportvereine bis zu konfessionellen Bildungsheimen) aufgegriffen und sind nicht zufällig auch mit Ansätzen zu einer Aufhebung der Schranken zwischen den Geschlechtern, aber auch zwischen den Altersgruppen in der körperlichen Betätigung verbunden. Nach Expertenauskunft (systematische Daten gibt es zu diesem Bereich nicht) nimmt das

(1) Von den 57.000 Teilnehmern, die 1982/83 in der Steiermark Kurse besuchten, gingen 22 % in Gymnastikkurse, davon waren drei Viertel Frauen.

"partnerschaftliche" (oft auch unter Einschluß von Kindern) Angebot für die Altersgruppen 15 -40 überall zu, und ebenso die Geschlechtermischung im Seniorenbereich. Zwischen 40 und dem Seniorenalter scheinen vor allem Frauen eingeschlechtliche Gymnastikkurse vorzuziehen - offenbar treten da die traditionellen Ängste bezüglich des Alterns und der "schwindenden Schönheit" in den Vordergrund.

An diesen Ansätzen läßt sich ersehen, daß es über die Chancengleichheit in historisch männlich geprägten Sportdisziplinen hinaus qualitative Veränderungen geben kann, die eine neue Beziehung zum eigenen Körper für beide Geschlechter anbahnen und deren Entwicklung sehr stark von Frauen getragen wird.

A N H A N G

Tabelle: Wohnbevölkerung im Alter von 15 und mehr Jahren nach Altersgruppen, höchster abgeschlossener Ausbildung und Geschlecht, Volkszählung 1981

Alters- gruppen	B I L D U N G S E B E N E D E R H Ö C H S T E N A B G E S C H L O S S E N E N A U S B I L D U N G							INSGESAMT
	HOCHSCHULE	HOCHSCHÜLER- WANDTE LEHRANSTALT	HÖHERE SCHULE	MITTLERE (FACH- SCHULE	LEHRE	SONSTIGE (PFLICHT-)SCHULE		
1 5 B I S	1 9	J A H R E						
MAENNLICH	-	-	-	11 231	10 579	49 193	262 757	333 760
WEIBLICH	-	-	-	13 607	27 542	28 537	254 736	324 422
gesamt	-	-	-	24 838	38 121	77 730	517 493	658 182
2 0 B I S	2 4	J A H R E						
MAENNLICH	3 300	1 092	54 664	25 127	154 621	66 099		304 903
WEIBLICH	3 725	6 120	48 549	63 009	78 906	101 412		301 721
gesamt	7 025	7 212	103 213	88 136	233 527	167 511		606 624
2 5 B I S	2 9	J A H R E						
MAENNLICH	14 121	3 065	33 032	20 638	123 395	64 700		258 951
WEIBLICH	9 869	8 625	22 997	48 190	65 622	103 402		258 705
gesamt	23 990	11 690	56 029	68 828	189 017	168 102		517 656
3 0 B I S	3 4	J A H R E						
MAENNLICH	18 011	2 527	23 640	19 592	132 002	72 288		268 060
WEIBLICH	8 163	4 388	18 164	43 089	74 508	112 924		251 236
gesamt	26 174	6 915	41 804	62 681	206 510	185 212		529 296
3 5 B I S	3 9	J A H R E						
MAENNLICH	17 933	862	21 887	19 376	117 825	67 473		245 356
WEIBLICH	6 930	1 068	18 291	44 146	61 409	109 582		241 426
gesamt	24 863	1 930	40 178	63 522	179 234	177 055		486 782
4 0 B I S	4 4	J A H R E						
MAENNLICH	14 121	541	17 424	19 480	113 865	88 662		254 093
WEIBLICH	4 702	576	13 317	39 151	48 149	142 493		248 388
gesamt	18 823	1 117	30 741	58 631	162 014	231 155		502 481
4 5 B I S	4 9	J A H R E						
MAENNLICH	8 311	227	11 247	12 913	83 319	84 519		200 536
WEIBLICH	2 313	280	8 904	22 632	29 232	136 753		200 114
gesamt	10 624	507	20 151	35 545	112 551	221 272		400 650
5 0 B I S	5 4	J A H R E						
MAENNLICH	9 461	207	15 859	14 063	86 716	87 399		213 705
WEIBLICH	3 149	297	12 644	26 073	33 488	148 725		224 376
gesamt	12 610	504	28 503	40 136	120 204	236 124		438 081

BILDUNGSEBENE DER HOECHSTEN ABGESCHLOSSENEN AUSBILDUNG

HOCHSCHULE HOCHSCHULVER- HOEHERE SCHULE MITTLERE (FACH- LEHRE SONSTIGE
WANDTE
LEHRANSTALT)SCHULE (PFLICHT-)SCHULE
INSGESAMT

5 5 B I S 5 9 J A H R E							
MAENNLICH	10 110	205	15 136	13 078	67 269	80 402	186 200
WEIBLICH	4 260	326	12 209	34 244	30 674	183 451	265 164
gesamt	14 370	531	27 345	47 322	97 943	263 853	451 364
6 0 B I S 6 4 J A H R E							
MAENNLICH	7 548	192	9 937	9 125	40 773	55 405	122 980
WEIBLICH	2 486	248	9 390	20 313	19 459	132 788	184 684
gesamt	10 034	440	19 327	29 438	60 232	188 193	307 664
6 5 B I S 6 9 J A H R E							
MAENNLICH	7 959	210	8 389	10 395	48 374	62 416	137 743
WEIBLICH	2 341	136	7 328	19 868	21 201	161 336	212 210
gesamt	10 300	346	15 717	30 263	69 575	223 752	349 953
7 0 B I S 7 4 J A H R E							
MAENNLICH	6 079	126	6 666	9 915	44 679	59 769	127 234
WEIBLICH	1 627	104	4 799	18 083	23 454	163 635	211 702
gesamt	7 706	230	11 465	27 998	68 133	223 404	338 936
7 5 B I S 7 9 J A H R E							
MAENNLICH	4 099	61	4 967	6 460	25 720	46 596	87 903
WEIBLICH	988	63	3 779	14 196	13 169	129 561	161 756
gesamt	5 087	124	8 746	20 656	38 889	176 157	249 659
8 0 B I S 8 4 J A H R E							
MAENNLICH	2 016	61	2 793	2 876	10 365	23 238	41 349
WEIBLICH	516	35	2 579	8 064	6 620	78 373	96 187
gesamt	2 532	96	5 372	10 940	16 985	101 611	137 536
8 5 B I S 8 9 J A H R E							
MAENNLICH	786	35	1 050	940	3 363	7 510	13 684
WEIBLICH	195	21	1 213	2 845	2 689	33 251	40 214
gesamt	981	56	2 263	3 785	6 052	40 761	53 898
9 0 B I S 9 4 J A H R E							
MAENNLICH	189	13	280	250	766	1 801	3 299
WEIBLICH	58	4	304	594	629	8 870	10 459
gesamt	247	17	584	844	1 395	10 671	13 758
9 5 J A H R E U N D A E L T E R							
MAENNLICH	32	-	37	28	100	275	472
WEIBLICH	4	1	32	60	102	1 583	1 782
gesamt	36	1	69	88	202	1 858	2 254

Insgesamt

männlich	124.076	9.424	238.239	194.835	1,102.345	1,131.309	2,800.228
weiblich	51.326	22.292	198.106	432.099	537.848	2,002.875	3,244.546
gesamt	175.402	31.716	436.345	626.934	1,640.193	3,134.184	6,044.774

Tabelle:
Wohnbevölkerung im Alter von 15 und mehr Jahren nach der höchsten abgeschlossenen Ausbildung (Volkszählung 1981)

Höchste abgeschlossene Ausbildung (Fachgebiet)	gesamt N	%	männlich N	%	weiblich N	%	weiblich in %
<u>Hochschule und hochschul- verwandte Lehranstalt</u>	207.118	3,4	133.500	4,8	73.618	2,3	35,5
davon:							
- Hochschule (1) (2)	175.402	2,9	124.076	4,4	51.326	1,6	29,3
darunter:							
Rechtswissenschaften	24.288	0,4	20.721	0,7	3.567	0,1	14,7
Sozial-u.Wirtschaftsw.	18.430	0,3	14.237	0,5	4.193	0,1	22,8
Medizin	23.591	0,4	17.005	0,6	6.586	0,2	27,9
humanwiss., philolog. u.							
historische Studien	26.593	0,4	11.840	0,4	14.753	0,5	55,5
naturw. u. techn. Stud. (3)	45.330	0,7	7.182	0,3	38.148	1,2	84,2
Kunsthochschule	12.864	0,2	6.528	0,2	6.336	0,2	49,3
- Hochschulverw. Lehranst.	31.716	0,5	9.424	0,3	22.292	0,7	70,3
<u>Höhere Schule (2)</u>	436.345	7,2	238.239	8,5	198.106	6,1	45,4
davon:							
- Allgembild. höh. Schulen	223.583	3,7	112.947	4,0	110.636	3,4	49,5
- berufsbild. höh. Schulen	139.106	2,3	94.199	3,4	44.907	1,4	32,3
davon:							
Höh. techn. u. gewerbl.							
Lehranstalten	74.182	1,2	68.963	2,5	5.219	0,2	7,0
Handelsakademie	48.947	0,8	21.409	0,8	27.538	0,9	56,3
Höhere Lehranst. für							
wirtsch. Frauenberufe	11.024	0,2	137	.	10.887	0,3	98,8
Höhere land- und forst-							
wirtschaftl. Lehranst.	4.654	0,1	3.508	0,1	1.146	0,0	24,6
- Lehrerbildungsanstalt	36.475	0,6	12.651	0,5	23.824	0,7	65,3
<u>Millere (Fach-) Schulen</u>	626.934	10,3	194.835	7,0	432.099	13,3	68,9
- Berufsb. mittl. Schule (2)	599.568	9,9	193.942	6,9	405.626	12,5	67,7
darunter:							
Gewerbl., techn. u.							
kunstgewerbl. Fachsch.	109.996	1,8	68.935	2,5	41.061	1,3	37,3
Handelsschule	263.901	4,4	61.927	2,2	201.974	6,2	76,5
Fachsch. f. wirtschaftl.							
Frauenberufe	70.356	1,2	428	.	69.928	2,2	99,4
Sozialberufliche							
mittlere Schule	52.150	0,9	2.953	0,1	49.197	1,5	94,3
Land- u. forstw. Fachsch.	58.637	1,0	42.054	1,5	16.583	0,5	28,3
- Lehrer- u. Erzieherbild.							
mittlere Schule	27.108	0,4	827	.	26.281	0,8	97,0
<u>Lehrerausbildung</u>	1.640.193	27,1	1.102.345	39,4	537.848	16,6	32,8
<u>Sonstige (Pflicht) Schule</u>	3.134.184	51,8	1.131.309	40,4	2.002.875	61,7	63,9
<u>Insgesamt</u>	6.044.774	100,0	2.800.228	100,0	3.244.546	100,0	53,7

(1) einschließlich Personen mit "sonstigen Fachgebiet"

(2) einschließlich Personen ohne nähere Aufgaben eines Fachgebietes

(3) incl. Bodenkultur und Montanistik

- 242 -

Berufstätige (Beschäftigte und Arbeitslose) im Alter von 15 u.m.Jahren
nach Altersgruppen, höchster abgeschlossener Ausbildung und Geschlecht
(Volkszählung 1981, eigene Sonderauswertung)

Altersgruppen/ BILDUNGSEBENE DER HÖCHSTEN ABGESCHLOSSENEN AUSBILDUNG	G E S C H L E C H T		
	MAENNLICH	WEIBLICH	GESAMT
1 5 B I S 1 9 J A H R E			
HOEHERE SCHULE	3 832	2 697	6 529
MITTLERE (FACH-)SCHULE	9 311	23 879	33 190
LEHRE	48 676	27 558	76 234
SONSTIGE (PFLICHT-)SCHULE	146 129	120 101	266 230
insgesamt	207 948	174 235	382 183
2 0 B I S 2 4 J A H R E			
HOCHSCHULE	1 862	2 457	4 319
HOCHSCHULVERWANDTE LEHRANSTALT	1 033	5 785	6 818
HOEHERE SCHULE	24 573	21 634	46 207
MITTLERE (FACH-)SCHULE	24 318	56 279	80 597
LEHRE	152 877	66 518	219 395
SONSTIGE (PFLICHT-)SCHULE	57 078	70 457	127 535
insgesamt	261 741	223 130	484 871
2 5 B I S 2 9 J A H R E			
HOCHSCHULE	12 628	8 281	20 909
HOCHSCHULVERWANDTE LEHRANSTALT	3 018	8 086	11 104
HOEHERE SCHULE	22 428	14 478	36 906
MITTLERE (FACH-)SCHULE	20 278	36 497	56 775
LEHRE	122 165	41 854	164 019
SONSTIGE (PFLICHT-)SCHULE	60 511	60 343	120 854
insgesamt	241 028	169 539	410 567
3 0 B I S 3 4 J A H R E			
HOCHSCHULE	17 472	6 585	24 057
HOCHSCHULVERWANDTE LEHRANSTALT	2 505	3 857	6 362
HOEHERE SCHULE	21 441	12 462	33 903
MITTLERE (FACH-)SCHULE	19 399	29 208	48 607
LEHRE	130 923	45 214	176 137
SONSTIGE (PFLICHT-)SCHULE	69 327	62 138	131 465
insgesamt	261 067	159 464	420 531
3 5 B I S 3 9 J A H R E			
HOCHSCHULE	17 692	5 331	23 023
HOCHSCHULVERWANDTE LEHRANSTALT	852	855	1 707
HOEHERE SCHULE	21 156	12 287	33 443
MITTLERE (FACH-)SCHULE	19 183	29 664	48 847
LEHRE	116 641	39 479	156 120
SONSTIGE (PFLICHT-)SCHULE	64 749	61 251	126 000
insgesamt	240 273	148 867	389 140
4 0 B I S 4 4 J A H R E			
HOCHSCHULE	13 945	3 633	17 578
HOCHSCHULVERWANDTE LEHRANSTALT	537	484	1 021
HOEHERE SCHULE	17 041	8 850	25 891
MITTLERE (FACH-)SCHULE	19 310	26 114	45 424
LEHRE	112 475	31 439	143 914
SONSTIGE (PFLICHT-)SCHULE	85 260	79 245	164 505
insgesamt	248 568	149 765	398 333
4 5 B I S 4 9 J A H R E			
HOCHSCHULE	8 198	1 735	9 933
HOCHSCHULVERWANDTE LEHRANSTALT	224	238	462
HOEHERE SCHULE	11 000	5 984	16 984
MITTLERE (FACH-)SCHULE	12 696	15 025	27 721
LEHRE	81 093	18 220	99 313
SONSTIGE (PFLICHT-)SCHULE	79 971	73 466	153 437
insgesamt	193 182	114 668	307 850

- 243 -

Altersgruppen/ BILDUNGS EBENE DER HOECHSTEN ABGESCHLOSSENEN AUSBILDUNG	G E S C H L E C H T		
	MAENNLICH	WEIBLICH	GESAMT
5 0 B I S 5 4 J A H R E			
HOCHSCHULE	9 218	2 359	11 577
HOCHSCHULVERWANDTE LEHRANSTALT	192	207	399
HOEHERE SCHULE	15 292	8 430	23 722
MITTLERE (FACH-)SCHULE	13 374	16 257	29 631
LEHRE	79 794	19 438	99 232
SONSTIGE (PFLICHT-)SCHULE	77 694	73 439	151 133
insgesamt	195 564	120 130	315 694
5 5 B I S 5 9 J A H R E			
HOCHSCHULE	9 516	2 695	12 211
HOCHSCHULVERWANDTE LEHRANSTALT	185	206	391
HOEHERE SCHULE	13 380	5 517	18 897
MITTLERE (FACH-)SCHULE	10 870	12 626	23 496
LEHRE	52 366	9 917	62 283
SONSTIGE (PFLICHT-)SCHULE	57 707	54 914	112 621
insgesamt	144 024	85 875	229 899
6 0 B I S 6 4 J A H R E			
HOCHSCHULE	5 268	853	6 121
HOCHSCHULVERWANDTE LEHRANSTALT	95	58	153
HOEHERE SCHULE	4 247	1 597	5 844
MITTLERE (FACH-)SCHULE	2 577	2 845	5 422
LEHRE	7 603	1 855	9 458
SONSTIGE (PFLICHT-)SCHULE	8 852	10 287	19 139
insgesamt	28 642	17 495	46 137
6 5 B I S 6 9 J A H R E			
HOCHSCHULE	2 507	353	2 860
HOCHSCHULVERWANDTE LEHRANSTALT	25	6	31
HOEHERE SCHULE	774	529	1 303
MITTLERE (FACH-)SCHULE	706	1 356	2 062
LEHRE	1 829	709	2 538
SONSTIGE (PFLICHT-)SCHULE	2 014	3 868	5 882
insgesamt	7 855	6 821	14 676
7 0 B I S 7 4 J A H R E			
HOCHSCHULE	992	147	1 139
HOCHSCHULVERWANDTE LEHRANSTALT	9	7	16
HOEHERE SCHULE	335	242	577
MITTLERE (FACH-)SCHULE	277	822	1 099
LEHRE	737	322	1 059
SONSTIGE (PFLICHT-)SCHULE	795	1 917	2 712
insgesamt	3 145	3 457	6 602
7 5 B I S 7 9 J A H R E			
HOCHSCHULE	361	60	421
HOCHSCHULVERWANDTE LEHRANSTALT	2	1	3
HOEHERE SCHULE	147	158	305
MITTLERE (FACH-)SCHULE	92	492	584
LEHRE	301	123	424
SONSTIGE (PFLICHT-)SCHULE	383	1 081	1 464
insgesamt	1 286	1 915	3 201
8 0 B I S 8 4 J A H R E			
HOCHSCHULE	115	19	134
HOEHERE SCHULE	43	80	123
MITTLERE (FACH-)SCHULE	26	225	251
LEHRE	65	31	96
SONSTIGE (PFLICHT-)SCHULE	97	567	664
insgesamt	346	922	1 268
8 5 B I S 8 9 J A H R E			
HOCHSCHULE	39	8	47
HOEHERE SCHULE	9	39	48
MITTLERE (FACH-)SCHULE	5	96	101
LEHRE	10	18	28
SONSTIGE (PFLICHT-)SCHULE	18	210	228
insgesamt	81	371	452

- 244 -

Altersgruppen/ BILDUNGSEBENE DER HOECHSTEN ABGESCHLOSSENEN AUSBILDUNG	G E S C H L E C H T		
	MAENNLICH	WEIBLICH	GESAMT
9 0 B I S 9 4 J A H R E			
HOCHSCHULE	6	-	6
HOEHERE SCHULE	2	9	11
MITTLERE (FACH-)SCHULE	2	21	23
LEHRE	-	6	6
SONSTIGE (PFLICHT-)SCHULE	9	54	63
insgesamt	19	90	109
9 5 J A H R E U N D A E L T E R			
HOCHSCHULE	1	-	1
HOEHERE SCHULE	-	1	1
MITTLERE (FACH-)SCHULE	-	1	1
LEHRE	-	2	2
SONSTIGE (PFLICHT-)SCHULE	-	3	3
insgesamt	1	7	8

Altersgruppen/ BILDUNGSEBENE DER HOECHSTEN ABGESCHLOSSENEN AUSBILDUNG	G E S C H L E C H T		
	MAENNLICH	WEIBLICH	GESAMT

INSGESAMT

HOCHSCHULE	99.820	34.516	134.336
HOCHSCHULVERWANDT. LA	8.677	19.790	28.467
HÖHERE SCHULE	155.700	94.994	250.694
MITTL. SCHULE (FACHSCH.)	152.424	251.407	403.831
LEHRE	907.555	302.703	1,210.258
SONST (PFLICHT) SCHULE	710.594	673.341	1,383.935
INSGESAMT	2,034.770	1,376.751	3,411.521

Tabelle:

Höchste abgeschlossene Schulausbildung nach Geschlecht, MZ 83/2

	Berufstätige (1)				Wohnbevölkerung (2)			
	männlich		weiblich		männlich		weiblich	
Pflichtschule	432.392	24,6	473.486	43,0	793.548	31,5	1,626.906	56,6
Lehrausbildung	889.542	50,7	296.296	26,7	1,184.782	47,1	623.312	21,7
Mittlere Schule	132.851	7,6	178.373	16,1	178.512	7,1	349.199	12,2
allgemeinbildende höhere Schulen	87.059	5,0	68.330	6,2	116.470	4,6	127.815	4,5
berufsbildende höhere Schulen	94.754	5,4	55,711	5,0	120.792	4,8	90.650	3,2
Hochschulen, hochschul- verwandte Lehranst.	93.660	5,3	35.971	3,3	124.008	4,9	55.816	1,9
i n s g e s a m t	1,755.956	100,0	1,108.167	100,0	2,518.112	100,0	2,873.698	100,0

(1) ohne Unbekannt, ohne Lehrlinge

(2) über 15jährige Wohnbevölkerung, ohne Schüler, Studenten, ohne Unbekannt aber
incl. Lehrlinge

- 246 -

Tabelle
Schüler(innen) in den Abschlußklassen höherer Schulen
(Schuljahr 1983/84)

	weibl.	insges.	%	Verteilung der Schüler der Abschlußklassen (in %)	
				weibl.	insges.
<u>allgemeinbildende</u> <u>höhere Schulen</u>					
AHS, Langform					
4. Klasse	11.407	23.415	48,7	-	-
8. Klasse	6.312	12.026	52,5	43,5	42,1
Oberstufenrealgymnasium					
8. Klasse	2.820	4.570	61,7	19,4	16,0
AHS insgesamt (1)					
8. Klasse	9.360	17.136	54,7	64,4	59,9
<u>berufsbildende</u> <u>höhere Schulen</u>					
höhere technische und gewerbliche LA					
5. Jahrgänge	155	4.185	3,7	}	
höhere LA für Beklei- dungs- u. Kunstgewerbe					
5. Jahrgänge	162	180	90,0		
höhere LA für Fremdenverkehrsberufe					
5. Jahrgänge	169	262	64,5	}	
Handelsakademie					
5. Jahrgänge	2.850	4.630	61,6		
höhere LA für wirt- schaftliche Frauenberufe					
5. Jahrgänge	1.700	1.701	99,9	11,7	5,9
höhere landwirtschaft- liche BundesLA					
5. Jahrgänge	130	416	31,2	}	
höhere forstwirtschaft- liche BundesLA	1	88	1,1		
BHS insgesamt (1)					
5. Jahrgänge	5.167	11.462	45,2	35,6	40,1
Abschlußklassen (12. bzw. 13. Stufe)					
insgesamt	14.527	28.598	50,8	100,0	100,0

Quelle: Österreichische Schulstatistik, Heft 33, Schuljahr 1983/84

(1) einschließlich Sonderformen für Berufstätige

Tabelle:

Frauenanteil unter den Lehrern nach Bundesländern und Schultypen, 1950/51, 1960/61, 1970/71 und 1980/81

	Schul- jahr	Bgld.	Kärn.	NÖ	OÖ	Sbgl.	Stmk.	Tir.	Vbg.	Wien	Österreich
Alle Schulen	50/51	32,5	41,3	36,1	40,7	39,1	44,8	39,0	27,8	51,0	41,6
	60/61	37,0	42,4	39,1	44,6	40,2	50,8	39,9	33,1	54,7	44,9
	70/71	41,5	48,7	47,2	50,6	47,4	53,8	45,0	40,4	60,4	50,7
	80/81	46,9	55,3	56,3	56,9	55,1	59,4	48,7	47,1	66,0	57,1
Allgemeinbil- dende Schulen	50/51	33,5	45,0	42,8	48,1	44,4	54,6	41,4	31,3	56,4	47,7
	60/61	37,6	50,6	47,2	52,2	49,1	60,3	46,9	37,4	67,8	53,1
	70/71	44,8	55,3	53,9	58,4	56,2	63,6	51,6	44,8	72,7	58,3
	80/81	51,8	63,2	65,2	65,6	65,1	67,8	56,4	53,5	79,2	65,6
Allgemeinbildende mittlere Schulen	50/51	25,2	24,7	31,3	23,7	42,4	30,7	18,8	11,1	47,6	35,0
	60/61	31,3	27,4	35,2	32,3	32,2	39,3	27,4	12,7	46,3	37,7
	70/71	29,0	32,3	37,2	35,0	37,0	39,4	32,1	21,5	53,7	41,3
	80/81	35,7	41,1	43,7	41,5	48,1	47,4	32,3	35,8	61,6	48,8
Berufsbildende Pflichtschulen	50/51	26,1	37,0	21,2	10,1	19,8	20,5	40,1	19,1	20,6	23,8
	60/61	27,8	23,3	19,1	13,8	21,4	26,2	27,4	23,4	23,0	21,8
	70/71	15,1	16,9	21,6	16,8	20,8	21,9	9,8	33,3	26,0	20,7
	80/81	16,0	16,9	19,2	19,3	24,0	17,7	12,3	24,7	30,4	20,8
Berufsbildende mittlere und höhere Schulen	50/51	30,3	36,5	36,4	35,6	44,6	31,7	32,4	40,9	44,9	38,6
	60/61	41,5	36,2	31,2	37,1	34,5	30,3	34,1	39,4	42,9	36,4
	70/71	36,4	41,3	31,8	33,6	34,4	36,6	34,8	37,3	41,4	36,7
	80/81	42,7	47,2	36,8	38,1	38,4	44,4	43,5	36,3	47,0	41,8
Berufsbildende Akademien	50/51	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	60/61	-	-	-	44,4	-	-	-	-	38,9	40,7
	70/71	-	-	-	40,4	-	25,0	50,0	-	44,0	41,5
	80/81	-	-	50,0	40,0	-	55,8	77,8	16,7	28,9	44,4
Lehrerbildende Schulen und Akademien	50/51	87,5	53,8	49,3	53,0	42,6	60,7	62,8	38,9	58,3	55,4
	60/61	43,3	47,4	42,9	49,0	50,6	51,7	60,6	45,1	58,4	51,7
	70/71	40,0	42,5	46,3	32,0	54,4	52,9	53,5	45,8	67,9	51,0
	80/81	37,0	46,3	50,0	38,9	36,8	51,0	38,6	48,1	59,2	47,0

Quelle: Österreichisches Statistisches Zentralamt, Das Schulwesen in Österreich - Schuljahr 1981/82

- 248 -

Tabelle:

Weibliche Erstinskribierende (Inländer) und Frauenanteil in ausgewählten Studienrichtungen und Studienrichtungsgruppen an Universitäten im Zeitvergleich

	W i n t e r s e m e s t e r					
	1 9 7 0 / 7 1		1 9 7 5 / 7 6		1 9 8 3 / 8 4	
	Frauen absolut	Frauen- anteil in %	Frauen absolut	Frauen- anteil in %	Frauen absolut	Frauen- anteil in %
Sozial- und Wirtschaftswissenschaften	246	18,6	461	33,3	1.629	47,8
darunter Soziologie	16	38,1	17	44,7	78	70,3
Handelswissenschaften	78	28,5	97	45,8	424	57,8
Wirtschaftspädagogik	26	44,1	52	55,9	139	71,6
Rechtswissenschaften	123	20,6	403	30,5	848	41,3
Medizin	270	25,7	831	42,5	931	54,9
Philosophisch-humanwissenschaftliche Studien	256	52,4	422	62,3	930	68,6
Historisch-kulturkundliche Studien	135	49,5	298	59,4	560	67,3
Philologisch-kulturkundliche Studien	474	62,0	1.119	71,4	1.296	76,2
Übersetzer- und Dolmetscherausbildung	125	88,0	228	86,4	465	91,0
Naturwissenschaftliche Studien	310	34,8	573	46,3	715	49,9
Pharmazie	125	64,1	195	72,2	383	84,9
Bauingenieurwesen, Architektur und Raum- planung	24	6,8	67	14,0	153	26,4
darunter Architektur	22	13,9	56	26,5	132	38,9
Raumplanung	1	50,0	-	-	9	45,0
Bauingenieurwesen	1	0,7	6	3,0	5	3,1
Maschinenbau	1	0,4	2	0,9	7	1,3
Elektrotechnik	-	-	-	-	21	3,8
Technische Naturwissenschaften	38	7,8	61	14,0	191	20,4
darunter Informatik	7	8,4	18	17,1	58	14,2
Technische Mathematik	18	10,7	20	15,2	50	25,8
Technische Chemie	12	9,0	14	15,2	61	38,6
Technische Physik	1	1,0	9	8,4	22	12,4
Technische Kurzstudien	31	48,4	23	36,5	77	43,8
Montanistik	1	1,1	2	2,4	11	5,9
Bodenkultur	14	11,3	43	17,8	136	28,3
Veterinärmedizin	13	18,6	67	36,0	126	50,8
Studienversuch Betriebs- und Wirtschafts- informatik	-	-	-	-	54	28,7
Studien von ordentlichen Hörern insgesamt	2.275	29,2	5.004	42,4	8.880	49,0

Quelle: Abteilung Planung und Statistik, Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung

Tabelle:
Ordentliche inländische Hörer nach ihrer geschlechtsspezifischen Verteilung auf Studienrichtungen,
Vergleich vom Wintersemester 1974/75 und Wintersemester 1984/85

Studienrichtungen, geordnet nach Frauen- anteile 1974/75 (2)		Hörerzahlen im WS 1974/75					Hörerzahlen im WS 1984/85 (1)				
		insgesamt		weibliche Hörer		Frauen- anteil	insgesamt		weibliche Hörer		Frauen- anteil
		abs.	%	abs.	%		abs.	%	abs.	%	
I	Frauenanteil über 75 %	2.600	4,0	2.115	10,1	81,3	6.632	4,6	5.618	9,1	84,7
II	Frauenanteil 50 % - 75 %	11.910	18,3	7.115	34,0	59,7	26.226	18,2	17.581	28,5	67,0
III	Frauenanteil 25 % - 50 %	22.503	34,6	8.037	38,4	35,7	48.159	33,5	22.634	36,7	47,0
IV	Frauenanteil 5 % - 25 %	20.691	31,8	3.571	17,1	17,3	50.193	34,9	15.266	24,8	30,4
V	Frauenanteil unter 5 %	7.307	11,2	86	0,4	1,2	12.763	8,9	507	0,8	4,0
i n s g e s a m t		65.011	100,0	20.924	100,0	32,2	143.973	100,0	61.606	100,0	42,8

Quelle: Hochschulstatistiken

(1) ohne aufbauende Doktoratsstudien, ohne Erweiterungsstudien

(2) 1974/75 nicht existierende Studienrichtungen wurden 1984/85 nach ihrem Frauenanteil zu diesem Zeitpunkt zugeordnet

Die einzelnen Studienrichtungen wurden wie in folgenden Aufstellungen ersichtlich, zugeordnet (in Klammer daneben die Zuordnung, wie sie 1984/85 getroffen hätte werden müssen):

Zuordnung der einzelnen Studienrichtungen

- I Studienrichtungen mit über 75 % Frauenanteil
 Übersetzer- und Dolmetscherausbildung (I)
 Romanistik LA (I)
 Romanistik Stzweg (I)
- II Studienrichtungen mit 50 % bis 75 % Frauenanteil
 Pharmazie (I)
 Pädagogik (II)
 Psychologie (II)
 Völkerkunde (II)
 Volkskunde (II)
 Klassische Archäologie (II)
 Kunstgeschichte (II)
 Theaterwissenschaft (II)
 Angewandte Sprachwissenschaft (II)
 Deutsche Philologie LA (II)
 Deutsche Philologie Stzweg (II)
 Anglistik LA (I)
 Anglistik Stzweg (II)
 Slawistik LA (II)
 Slawistik Stzweg (II)
 sonstige philologisch-kulturrkundliche Studien LA (II)
 Biologie und Erdwissenschaften LA (II)
- III Studienrichtungen mit 25 % bis 50 % Frauenanteil
 Studium irregulare (III)
 kombinierte Religionspädagogik (kathol.) (II)
 Soziologie (Sowi) (II)
 Sozialwirtschaft (III)
 Handelswissenschaften (III)
 Wirtschaftspädagogik (II)
 Medizin (III)
 Veterinärmedizin (III)
 Lebensmittel- und Gärungstechnologie (III)
 STV Erziehungs- und Unterrichtswissenschaft (ausl.)
 Kurzstudium Versicherungsmathematik (III)
 Kurzstudium Rechentechnik (III)
 Philosophie (III)
 Philosophie, Pädagogik, Psychologie LA (II)
 Publizistik (II)
 Ur- und Frühgeschichte (III)
 Alte Geschichte (II)
 Geschichte LA (II)
 Geschichte Stzweg (III)
 Musikwissenschaft (III)
 Allgemeine Sprachwissenschaft (II)
 Indogermanistik (III)
 Klassische Philologie LA (II)
 Klassische Philologie Stzweg (III)
 Sonstige philologisch-kulturrkundliche Studien (II)
 Mathematik LA (III)
 Mathematik Stzweg (III)
 Chemie LA (III)
 Botanik (III)
 Zoologie (II)

Mikrobiologie (III)
Genetik (III)
Humanbiologie (III)
Geographie LA (III)
Geographie Stzgw (III)
Leibeserziehung LA (II)
Sportwissenschaften (III)
STV Soziologie (III)

IV Studienrichtungen mit 5 % bis 25 % Frauenanteil

Katholische Theologie (IV)
Philosophie an der kathol. Fakultät (IV)
Evangelische Theologie (III)
Rechtswissenschaften (III)
Staatswissenschaften (IV)
Volkswirtschaft (III)
Betriebswirtschaft (III)
Wirtschaftswissenschaften (ausl.)
Welthandelswissenschaften (ausl.)
Sozial- und Wirtschaftsstatistik (III)
Landwirtschaft (III)
Architektur (III)
Raumplanung, Raumordnung (III)
STV Betriebs- und Wirtschaftsinformatik (IV)
Technische Chemie (III)
LA Mathematik, Physik, Chemie (a.d.TU) (ausl.)
Technische Mathematik (IV)
Informatik (IV)
Politikwissenschaft (III)
Sozial- und Wirtschaftskunde LA (ausl.)
Logistik (IV)
Physik LA (IV)
Physik Stzgw (IV)
Astronomie (III)
Meteorologie (IV)
Geophysik (IV)
Chemie Stzgw (III)
Biochemie (III)
Mineralogie-Kristallographie (IV)
Petrologie (III)
Geologie (IV)
Geographie-Raumforschung (III)
Kartographie (IV)

V Studienrichtungen mit Frauenanteil unter 5 %

Forstwirtschaft (IV)
Kulturtechnik und Wasserwirtschaft (IV)
Bauingenieurwesen (V)
Wirtschaftsingenieurwesen-Bauwesen (V)
Maschinenbau (V)
Elektrotechnik (V)
Schiffstechnik (ausl.)
Verfahrenstechnik (V)
Wirtschaftsingenieurwesen-Maschinenbau (V)
Montageologie (V)

- 252 -

Technische Physik (IV)
Vermessungswesen (IV)
Gas- und Feuerungstechnik (ausl.)
Gesteinshüttenwesen (IV)
Bergwesen (V)
Markscheidewesen (V)
Erdölwesen (V)
Hüttenwesen (V)
Montanmaschinenwesen (V)
Kunststofftechnik (IV)
Werkstoffwissenschaften (IV)
Darstellende Geometrie LA (III)
Geochemie (ausl.)
Paläontologie (III)

Studienrichtungen im WS 1984/85, die im WS 1974/75 nicht oder nicht in derselben Form existiert haben, gereiht nach der Höhe des Frauenanteils 1984/85

I Studienrichtungen mit über 75 % Frauenanteil

Biologie und Warenlehre LA
Haushalts- und Ernährungswissenschaften LA

II Studienrichtungen mit 50 % bis 75 % Frauenanteil

STV Skandinavistik
STV Vergleichende Literaturwissenschaft
Biologie ohne nähere Angabe (des Stzweg)

III Studienrichtungen mit 25 % bis 50 % Frauenanteil

STV Landschaftsökologie und -gestaltung
STV Angewandte Betriebswirtschaft
Selbständige Religionspädagogik

IV Studienrichtungen mit 5 % bis 25 % Frauenanteil

STV Wirtschaftsingenieurwesen-Technische Chemie
Technische Aufbaustudien
STV Betriebs- und Verwaltungsinformatik
Erdwissenschaften ohne nähere Angabe (des Stzweg)

Tabelle:

Doktoratsstudien von ordentlichen inländischen Hörern nach
Geschlecht (aufbauende Doktorate) Wintersemester 1984/85

Doktorate	weiblich		männl.	gesamt
	abs.	in %		
der katholischen Theologie	18	29,5	43	61
der evangelischen Theologie	1	33,3	2	3
der Philosophie an der Kathol.-Theol. Fakultät	2	20,0	8	10
der Sozial- und Wirt- schaftswissenschaften	427	27,7	1.114	1.541
der Geistes- und Natur- wissenschaften	704	46,0	825	1.529
der technischen Wissen- schaften	69	5,8	1.125	1.194
der montanistischen Wissenschaften	-	0,0	30	30
der Bodenkultur	19	14,4	113	132
der Veterinärmedizin	46	32,9	94	140
nicht zuordenbar	3	37,5	5	8
i n s g e s a m t	1.289	27,7	3.359	4.648

Quelle: Abteilung Planung und Statistik, Bundesministerium
für Wissenschaft und Forschung

Tabelle:

Lehrpersonen und wissenschaftliches Personal(1) an Universitäten und Hochschulen, Stand jeweils 1. Dezember des Studienjahres

Stud.Jahr.	Universitäten insgesamt			darunter Professoren			Hochschulen künstler. Richtung insgesamt			darunter Professoren		
	inges.	weibl.	in %	inges.	weibl.	in %	inges.	weibl.	in %	inges.	weibl.	in %
1955/56	3.110	246	7,9	611	6	1,0	334	94	28,1	28	1	3,6
	(2)	(2)		(2)	(2)							
1962/63	3.503	318	9,1	488	10	2,0	467	132	28,3	45	7	15,6
1970/71	6.441	604	9,4	766	17	2,2	812	229	28,2	129	15	11,6
1975/76	9.252	1.188	12,8	1.206	33	2,7	1.208	269	26,2	253	33	13,0
	(3)	(3)										
1980/81	11.694	1.522	13,0	1.433	32	2,2	1.058	316	29,9	316	50	15,8
	(4)	(4)										
1984/84	11.903	1.849	15,5	1.577	44	2,8	1.257	354	28,2	346	51	14,7
	(5)	(5)										

Quellen: Österreichisches Statistisches Zentralamt, Lehrpersonenerhebungen der betreffenden Studienjahre

(1) ohne emeritierte, Honorar- und Gastprofessoren, Gastvorstragende

(2) incl. emeritierte, Honorar- und Gastprofessoren

(3) darunter 1.156 Lektoren (206 weiblich), die nicht in einem Dienstverhältnis zur Universität stehen

(4) darunter 1.712 Lektoren (339 weiblich), die nicht in einem Dienstverhältnis zur Universität stehen

(5) darunter 2.596 Lektoren (543 weiblich), die nicht in einem Dienstverhältnis zur Universität stehen

Erläuterungen zum Statistischen Leistungsbericht der Österreichischen Volkshochschulen

Zur Einordnung der Veranstaltungen in die verschiedenen Fachbereiche sollen die nachstehenden Beispiele dienen:

01 Mensch und Gesellschaft:

Geschichte, Zeitgeschichte, Gegenwartskunde, Kulturgeschichte / Heimatkunde, Volkskunde, Länderkunde, Völkerkunde / Medien / Politik, Politische Bildung / Rechtskunde, Staats- und Verfassungsrecht / Sozialkunde, Sozialgeographie, Gesellschaftslehre / Umwelt, Architektur.

02 Geist und Kultur:

Erziehungslehre, Elternbildung, Lernhilfen, VHS-Kursleiter-Aus- und -Weiterbildung, Heilpädagogik, Legasthenikerhilfe / Kunst, Literatur, Musik, Theater, Film / Philosophie, Psychologie, angewandte Psychologie, Grundlagen der Persönlichkeitsbildung, Autogenes Training, Gruppendynamik, Lerntechniken, Technik der geistigen Arbeit, Yoga, gutes Benehmen, Rhetorik / Religion.

03 Natur und Technik:

Astronomie / Biologie, Botanik, Zoologie / Chemie / Geographie, Geologie / Mathematik, Statistik / Medizin / Meteorologie, Klimakunde / Mineralogie / Paläontologie / Physik / Alle technisch-beruflichen Fächer, wie z. B. Elektrotechnik, Elektronik, Rundfunktechnik, Schweißen, Technisches Zeichnen.

04 Wirtschaft und Beruf:

Wirtschaft, Wirtschaftspolitik, Volkswirtschaft, Betriebswirtschaft, Wirtschaftsgeschichte, Wirtschaftsgeographie / Alle kaufmännisch-beruflichen Fächer, wie z. B. Buchführung, Bürokunde, Datenverarbeitung, Kalkulation, Kostenrechnung, Korrespondenz, Lohnverrechnung, Maschinschreiben, Stenographie, Steuerkunde.

05 Sprachen:

Deutsch, Rechtschreiben, Stilistik, Deutsch als Fremdsprache / Moderne Fremdsprachen, Klassische Sprachen / Aufgabenhilfe, Vorbereitung auf Prüfungen.

06 Kreativität und Freizeit:

Kreatives Gestalten, wie z. B. Batik, Emaillieren, Filmen und Fotografieren, Flechten, Glasmalerei, Graphik, Ikebana, Keramik, Knüpfen, Kunsthandwerk, Malen, Modellieren, Origami, Schmuckarbeiten, Schnitzen, Töpfern, Weben, Zeichnen / Musizieren, Singen, Theaterspiel, Volkstanz.

Bastel- und Hobbykurse, Werken, Wohnraumgestaltung / Gartenbau / Kochen, Servieren / Nähen, Schnittzeichnen, Handarbeiten / Vorbereitung für den Jagdschein, Segelschein, Motorbootführerschein / Briefmarkensammeln / Go, Schach und andere Spiele / Klubs für junge Leute, Eheleute, Mütter, Senioren, Pendler, Lebensschule / Reise- und Fahrtengemeinschaften, Wandergruppen.

07 Körperkultur:

Kosmetik / Krankenpflege, Erste Hilfe, Gesundheitsfragen, Hygiene, Diät / Künstlerischer Tanz, Ballett / Sport / Turnen, Gymnastik, Selbstverteidigung.

LITERATURVERZEICHNIS

Achs, Oskar/ Albert Krassnig: Drillschule-Lernschule-Arbeitsschule, Otto Glöckel und die österreichische Schulreform in der Ersten Republik. Wien (Jugend & Volk) 1974

Aichholzer, Georg/ Josef Christl/ Lorenz Lassnigg/Gerd Schienstock: Berufliche Mobilitätsförderung in Österreich, Zur Effizienz der "Arbeitsmarktausbildung", Die Struktur der kursmäßigen Schulungsförderungen, 2. Zwischenbericht, Studie im Auftrag des Bundesministeriums für soziale Verwaltung (Unveröffentlichter Projektbericht), Wien 1983

Aichholzer, Georg/ Peter Kowalski/ Burkart Lutz/ Gerd Schienstock, Das Berufsbildungssystem Österreichs. Struktur, Tendenzen und Probleme. Wien (Institutsarbeit Nr. 162 des IHS) 1982

Aichholzer, Georg/ Lorenz Lassnigg/ Gerd Schienstock: Chancenverbesserung durch Qualifizierung, Zur Effizienz der Arbeitsmarktausbildung. Studie im Auftrag des Bundesministeriums für soziale Verwaltung (unveröffentlichter Projektbericht), Wien 1984

Aichholzer, Georg/ Gerd Schienstock: Diskussionsunterlage -Welche Bedeutung haben staatlich geförderte Qualifizierungsmaßnahmen für die Berufschancen von Frauen? Beitrag zur Enquete "Weiterbildung für Frauen -Ein Vorteil für wen?" der Gewerkschaft der Privatangestellten am 11.10.1984. Wien 1984

Altenhuber, Hans: Entwicklung, Struktur und Probleme der österreichischen Erwachsenenbildung, In: Hans Altenhuber, (Hrsg.), Situation und Trend der Erwachsenenbildung in Österreich, Wien 1975 (Österreichischer Bundesverlag) S. 12 - 29

Andrea: An die Genossen: AUF, Wien 1979, Nr. 20, S. 23

Arbeiterkammer - ÖGB (Hrsg.): Arbeitswelt und Schule. Bausteine für die Unterrichtspraxis, Wien 1983

Arbeitsgruppe Tagesmütter: Modellprojekt Tagesmütter, München (Juventa) 1977

AUF: Studentinnen, Wissenschaft, Forschung, Wien 1979, Nr. 20

Bakeb-Dokumentation: siehe Bundesarbeitsgemeinschaft für Katholische Erwachsenenbildung

Baumann, Christiana: Definitionen: Sport/Politik. In: Politicum, Josef-Krainer-Haus Schriften, Sport und Politik, 3. Jahrgang (1982), Nr. 10, S. 9 - 10

Bartunek, Ewald: Arbeitsplatzwechsel und berufliche Zufriedenheit von Frauen. Schriftenreihe zur sozialen und beruflichen Stellung der Frau Nr. 7. Wien 1977

Bartunek, Ewald/ Christian Böhm/ Inge Gross: Die wirtschaftliche Rolle der Frau in Österreich. Hgg. vom Bundesministerium für soziale Verwaltung, Wien 1984

Bayrischer Volkshochschulverband (Hrsg.): Besonders angesprochen: Die Frauen. das forum, Zeitschrift der Volkshochschule in Bayern, München 1983, Heft 1

Bericht der 23. Salzburger Gespräche für Leiter in der Erwachsenenbildung von 27. Juli - 2. August 1980, Haus Rief. In: Die Österreichische Volkshochschule, Wien 1981, Heft 120, S. 215 - 230

Bernhard, Thomas: Die Ursache. Salzburg (Residenz) 1975

BFI O.Ö. (Hrsg.): 20 Jahre Berufsförderungsinstitut Oberösterreich. Linz o.J.

Biffel, Gudrun, Die Entwicklung der Erwerbsbeteiligung unter veränderten Arbeitsmarktbedingungen. In: Wifo Monatsberichte 11 (1979) S. 512 - 523

Bildung und Ausbildung in der Industriegesellschaft. Bericht der Europäischen Erwachsenenbildungskonferenz. In: Neue Volksbildung. Hgg. v. Bundesministerium für Unterricht, Wien 1963, Heft 10/11, S. 433 - 461

- 258 -

Blaschek, Hannelore, Ist Frauenbildung noch aktuell? In: Neue Erwachsenenbildung. Hgg.v. Aladar Pfniß , Graz - Wien (Leykam) 1976, Heft 4

Bleuel, Hans Peter: Das saubere Reich. Theorie und Praxis des sittlichen Lebens im 3. Reich, Bern 1972

BMS - Bundesministerium für soziale Verwaltung. Die Situation der Frau auf dem österreichischen Arbeitsmarkt, Beteiligung der Frauen an den Förderungsmaßnahmen aus Mitteln der Arbeitsmarktförderung, Analyse 1972 - 1982, Wien 1983

BMS - Bundesministerium für soziale Verwaltung, Programmbudget der Arbeitsmarktverwaltung, Aufgabenstellung, Planung und Leistungen der Arbeitsmarktverwaltung in textlicher Darstellung und Zahlen. Wien 1983 und 1984

BMUK: Bildungsbericht 1975 an die OECD. Wien 1975

Bobrowsky, Josef: Die Berufsreifeprüfung. Wien, Sozialwissenschaftliche Diplomarbeit 1982

Brodil, Alfred, (Hrsg.): 10 Jahre Verband Österreichischer Bildungswerke. Schriften zur Volksbildung des Bundesministeriums für Unterricht, Bd. 17. Wien 1964, (Verlag "Neue Volksbildung")

Brodil, Alfred (Hrsg.): Die Familie als Aufgabe der Erwachsenenbildung. Europa-Seminar 1962. Die Referate und Empfehlungen. Schriften zur Volksbildung des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst, Bd. 13, Wien (Verlag "Neue Volksbildung") 1963

Brosch, August, Lehrerbedarf und Lehrerausbildung in der Zweiten Republik. In: O. Spachinger, H. Spreitzer, K. Szetenovic, (Hrsg.): Die österreichische Schule 1945 - 1975, Wien (Bundesverlag) 1975

Bründl, Wilhelm: Eigenart und Entwicklung der Wiener Volkshochschule. In: Alfred Brodil, (Hrsg.): Schriften zur Volksbildung des Bundesministeriums für Unterricht. Wien (Selbstverlag des BMUK) o.J.

Brunmayr, Erich: Jugend und Freizeit in niederösterreichischen Gemeinden - Eine Repräsentativstudie bei 1.800 niederösterreichischen Schülern und Lehrlingen. Gmunden - Wien 1983

Brunmayr, Erich: Lehrlinge in Niederösterreich - Eine empirische Erhebung über die Situation niederösterreichischer Lehrlinge. Im Auftrag der niederösterreichischen Landesregierung. Linz - Auhof 1976

Brunmayr, Erich: Sportinteressen der OÖ Jugend - Eine repräsentative Erhebung bei 13- bis 19jährigen. Linz 1979

Brunner, Alexander/ Christian Dorninger/ Josef Perzl/Josef Schwaiger: Offener Hochschulzugang - Vorbereitungslehrgänge für die Berufsreifeprüfung an Wiener Volkshochschulen. Unveröffentlichter Forschungsbericht. Wien 1983

Büchner, Peter: Vom Befehlen und Gehorchen zum Verhandeln. Entwicklungstendenzen von Verhaltensstandards und Umgangsnormen seit 1945. In: Preuss-Lausitz, Ulf u.a: Kriegskinder. Konsumkinder, Krisenkinder, Weinheim (Beltz) 1983

Bund der österreichischen Frauenvereine: Die Unterrichtsanstalten für die weibliche Bevölkerung der im Reichsrat vertretenen Königreichsländer der österreichisch - ungarischen Monarchie. Wien (Verlag des Bundes österreichischer Frauenvereine) 1908

Bundesarbeitsgemeinschaft für katholische Erwachsenenbildung in Österreich (Hrsg.): Bakeb-Informationen, 11. Jahrgang, Wien 1982, Heft 3 und 4,

Bundeskanzleramt (Hrsg.): Bericht über die Situation der Familie in Österreich, Wien (BKA) 1979

Bundeskanzleramt (Hrsg.): Bericht über die Situation der Frau in Österreich, Wien (BKA) 1975

Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung: Forschung an österreichischen Universitäten zum Thema Frau. Bibliographie der Dissertationen, Diplom- und Hausarbeiten 1970 - 84. Wien 1985

- 260 -

CEDEFOP - Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung: Weiterbildung als Vorbeugung gegen Arbeitslosigkeit. Luxemburg 1984

Cohn, Ruth: Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Stuttgart (Klett) 1976

Conti, A.: Abschied vom Bürgertum. Reinbek (Rowohlt) 1984

Cyba, Eva u.a: Arbeitsbedingungen und Rationalisierung. In: Marina Fischer-Kowalski/ J. Bucek (Hrsg.). Lebensverhältnisse in Österreich, Frankfurt (Campus), 1980 S. 401 - 426,

Dawarik-Dehkordi, Heidemarie: Die österreichische Frauenbewegung von ihren Anfängen bis zur Gegenwart. Linz, Diplomarbeit 1982

Dell'Mour, René: Hochschulplanungsprognose, Bericht des Instituts für sozioökonomische Entwicklungsforschung der ÖAW, Wien 1980

Der ASKÖ 1930 und 1931. Tätigkeitsbericht, Wien o.J

Deutsch, Julius: Unter roten Fahnen! Vom Rekord - zum Massensport. Wien 1932. Zitiert nach: Sozialismus und persönliche Lebensgestaltung. Texte aus der Zwischenkriegszeit, Wien (Junius) 1981, S. 150 - 162

Diem-Wille, Gertraud: Frauenforschung - Alibi oder Innovation? In: Österreichische Hochschülerschaft (Hrsg): Frauen an Hochschulen. Wien o.J., S. 35

Donnenberg, Rosemarie/ Martha Wilhelm: In: Erwachsenenbildung in Österreich. Hgg. vom Bundesministerium für Unterricht und Kunst, Wien, Nr. 1, 1984, S. 31f

Drimmel, Heinrich: Familie und Kultur. In: Neue Volksbildung. Hgg. vom Bundesministerium für Unterricht, Wien 1962, Heft 8, S. 340 - 349

Edhoffer, Christine/ Siegbert Janko/ Wilma Wiesinger: Frauenwoche der Volkshochschule Linz. Ein Beispiel für Teilnehmerorientierung, Demokratisierung und Kooperation in der EB. In: Erwachsenenbildung in Österreich. Fachzeitschrift für Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung und im Büchereiwesen. Hgg. v. Bundesministerium für Unterricht und Kunst. Wien 1984, Heft 1, (Österreichischer Bundesverlag)

Eksl, Josef: Berufsförderung - Berufsweiterbildung. Verlag des ÖGB. Wien o.J. (1959)

Eksl, Josef, Berufsweiterbildung in Europa. Aktuelle Probleme unserer Zeit. Wien, (Verlag des ÖGB) o.J. (1962)

Eksl, Josef: Die berufliche Erwachsenenbildung, 15 Jahre Berufsförderungsinstitut. Wien 1975

Elias, Norbert: Über den Prozeß der Zivilisation. 2 Bde.. Frankfurt (Suhrkamp) 1980

Engelbrecht, Helmut: Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Wien (Bundesverlag) 1. Bd. 1982, 2. Bd. 1983, 3. Bd. 1984

Enquete "... unseren Arbeitsplatz schaffen wir uns selbst!". Neue Wege der Arbeitsmarktpolitik. Veranstaltet vom BMSV am 23.3.1984. Unterlagen vervielfältigt Wien 1984

Falk, Gunter: Entwicklung, Erziehung und Sozialisation. Zur Analyse und Kritik dreier Modelle menschlichen Heranwachsenens, ihrer ideologischen und sozialstrukturellen Verankerung. In: ÖZS 2 - 3 (1980), S. 25 - 39

Familienbericht 1979: siehe Bundeskanzleramt

Felderer, Christa: Das versteckte Frauenbild der Handelsakademielehrbücher. Diplomarbeit an der Wirtschaftsuniversität Wien, Wien 1984

Fellinger, Hans: Berufsförderungsinstitut und Arbeiterkammern, Entwicklung eines adaptiven Schulungsprogramms, Zielsetzung für eine permanente Weiterbildung. In: Hans Altenhuber. (Hrsg.): Situation und Trends der Erwachsenenbildung in Österreich. Wien 1975, S. 119 - 130

- 262 -

Ficker, Alois: Bericht über österreichisches Unterrichtswesen. Aus Anlaß der Weltausstellung 1873. Wien (Beck'sche Universitätsbuchhandlung) 1873, 2. Bde.

Fickert, Auguste: Der Stand der Frauenbildung in Österreich. In: Gertraud Bäumer/ Helene Lange: Handbuch der Frauenbewegung, Band III: Der Stand der Frauenbildung in den Kulturländern, S. 160 - 190, (Fotomechanischer Nachdruck der Originalausgabe, Berlin, Moeser 1902). Weinheim & Basel (Beltz) 1980

Fischer-Kowalski, Marina: Arbeits- und Lebensverhältnisse der Frauen in Österreich. Aspekte der Veränderungen in den siebziger Jahren. Wien (IHS-Arbeit Nr. 127) 1980

Fischer-Kowalski, Marina: Bildung und Klassenverhältnisse. In: Diess./ Bucek (Hrsg.): Lebensverhältnisse in Österreich. Frankfurt/Main (Campus) 1980, S. 60 - 98

Fischer-Kowalski, Marina/ H. Hanekop/ B. Schmeikal: Die Welt auf den Kopf gestellt, über den klassenspezifischen Zutritt zur Öffentlichkeit. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie 3 - 4 (1979), S. 88 - 98

Fischer-Kowalski, Marina/ Peter Seidl: Meritokratisierung für die Unterlegenen und Industrialisierung ohne Technik: Entwicklungsprozesse im Bildungswesen. In: M. Machold u.a. (Hrsg.): Österreichische Beiträge zur Bildungsforschung Reader 2, Wien (IBE) 1979

Fischl, Hans: Wesen und Werden der Schulreform in Österreich. Wien (Jugend und Volk) 1929

Forkl, Martha/ Elisabeth Koffmann (Hrsg.). Mädchenstudium und akademische Frauenarbeit in Österreich. Wien-Stuttgart (Braumüller) 1968

Frauenabteilung des Österreichischen Gewerkschaftsbundes (Hrsg.): Frauenarbeit in den Gewerkschaften. Berichte 1975 - 1983. Wien (Verlag des ÖGB) 1975 - 1983

Frauen und Behinderung. Enquete der Frauenarbeitsgemeinschaft des Bundes sozialistischer Akademiker am 15.10.1981, hgg. v. Bundesministerium für soziale Verwaltung. Wien o.J.

Fünf Jahre Frauenforum Urania: Festschrift. Hgg. v. Frauenforum Urania. Wien 1982, S. 9

Garnitschnig, Karl/ B. Perner: Analyse der Darstellung der Berufs- und Arbeitswelt in den Lesebüchern der österreichischen Hauptschulen. Pädag. Inst. d. Univ. Wien (unveröffentlichter Forschungsbericht). Wien 1978

Garnitschnig, Karl (Konzept und redaktionelle Leitung): Menschenerweckende Erwachsenenbildung. Festschrift für Ignaz Zangerle. Wien (Herold) 1983

Gatoll, Ernst/ Monika Petermandl/ Peter Posch: Lernen im Erwachsenenalter. EB-Baustein 3. Hgg. von der Konferenz der Erwachsenenbildung Österreich. Gefördert vom Bundesministerium für Unterricht und Kunst im Rahmen des EB-Entwicklungsplanes. o.O. 1984 (KEBÖ)

Gaudart, Dorothea: Erwachsenenbildung der Frau. Erwartungen und Ansätze in der UNO-Dekade der Frau 1976 - 1985. In: Erwachsenenbildung in Österreich, Hgg. v. Bundesministerium für Unterricht und Kunst. Wien 1977, Heft 9, S. 425 - 435. (Österreichischer Bundesverlag)

Gaudart, Dorothea: Erwachsenenbildung für und mit Frauen. In: Erwachsenenbildung in Österreich. Hgg. vom Bundesministerium für Unterricht und Kunst. Wien 1979, Heft 3, S. 143 - 151, (Österreichischer Bundesverlag)

Gaudart, Dorothea/ Wolfgang Schulz: Mädchenbildung - wozu? Einstellung von Müttern und ihren Töchtern zu Ausbildung, Haushalt und Beruf. Schriften zur Mädchen- und Frauenbildung, hgg. v. Dr. Agnes Niegl, Band 1. Wien 1971, (Österreichischer Bundesverlag)

Gewerkschaft der Privatangestellten (GPA), "Unsere Schulbücher - Spiegelbild unserer Gesellschaft?" Protokoll der Enquete der GPA. Oktober 1976

Glöckel, Otto: Die Entwicklung des Wiener Schulwesens. Wien (Jugend und Volk) 1927

Glöckel, Otto: Die Österreichische Schulreform. Wien (Verlag Wiener Volksbuchhandlung) 1923

- 264 -

Glöckel, Otto: Die Wirksamkeit des Stadtschulrates für Wien während des Schuljahres 1930/31. Wien (Selbstverlag des Stadtschulrates) 1931

Goffman, Irving: Asyle, Frankfurt/Main (Suhrkamp) 1972

Göhring, Walter: Bildung in Freiheit. Die Erwachsenenbildung in Österreich nach 1945. Wien-München-Zürich (Europaverlag) 1983

Göhring, Walter: Diskussionsunterlage - Frau und Bildung (auf Grundlage eigener Untersuchungen 1979 und 1982) - Beitrag zur Enquete "Weiterbildung für Frauen - Ein Vorteil für wen?" der Gewerkschaft der Privatangestellten am 11.10.1984. Wien 1984

Göhring, Walter: Emanzipative Erwachsenenbildung, Entwicklung und Standort der Erwachsenenbildung im Burgenland. Eisenstadt 1979

Göhring, Walter: Politische Bildung an den österreichischen Volkshochschulen. Ein Beitrag zur Gesamtösterreichischen Enquete zur Politischen Bildung. Hgg. vom Österreichischen Institut für Politische Bildung. Matzersburg 1978. Manuskript

Graf, Andrea: Diskussionsunterlage des BFI (auf Grundlage einer österreichweiten BFI Erhebung 1984) zur Enquete "Weiterbildung für Frauen - ein Vorteil für wen?" der Gewerkschaft der Privatangestellten am 11.10.1984. Wien 1984

Größing, Stefan: Die Bedeutung des Sports für die Jugend. In: Robert Mader/ Franz Ivan/ Sepp Redl: Sport und Jugend in Österreich, Wiener Beiträge zur Sportwissenschaft, Bd. 4. Wien 1978, S. 20 - 34

Gruber, Hans: Betriebsseminar, ein Bildungshaus für Arbeiter. In: Jugend und Kirche, 16. Jahrgang, 1982/83/III

Grundkurs für die Ausbildung ehrenamtlicher und nebenberuflicher Bibliothekare. Kulturelle Schriften des Österreichischen Städtebundes Nr. 5. Hgg. vom Verband Österreichischer Volksbüchereien in Zusammenarbeit mit der Büchereiabteilung des Österreichischen Gewerkschaftsbundes und dem Österreichischen Borromäuswerk, Wien (Selbstverlag des Österreichischen Städtebundes in Zusammenarbeit mit dem Verband Österreichischer Volksbüchereien, 3., verbesserte Auflage) 1981

Gstettner, Peter: Die Eroberung des Kindes durch die Wissenschaft. Reinbek (Rowohlt) 1981

Gürtler, Christa: Frauenbild(ung) - Erfahrungen aus der Bildungsarbeit mit Frauen. In: Erwachsenenbildung in Österreich. Fachzeitschrift für Mitarbeiter der Erwachsenenbildung und im Büchereiwesen. Hgg. vom Bundesministerium für Unterricht und Kunst. Wien 1984, Heft 1, S. 31 - 33

Gutweniger, Hansjörg u.a.: Wege und Umwege. Wien (Verlag für Gesellschaftskritik) 1982

Hainisch, Marianne: Die Geschichte der Frauenbewegung in Österreich. In: Gertrud Bäumer/ Helene Lange/ Handbuch der Frauenbewegung, Band I: Die Geschichte der Frauenbewegung in den Kulturländern. S. 167 - 188 (Fotomechanischer Nachdruck der Originalausgabe, Berlin Moeser 1901), Weinheim & Basel (Beltz) 1980

Harmer, Anna: Frauenberufsschulen. In: BMFU (Hrsg.), 100 Jahre Unterrichtsministerium 1848 - 1948, Wien (Bundesverlag) 1948, S. 234 - 246

Hartmann, Cornelia/ Leo Kuhn/ Wolf. M. Zacherl: Effizienz Politischer Bildung. Projektbericht zum Projekt: Die Stellung der Politischen Bildung im Programmangebot der Wiener Volkshochschulen und des Bildungshauses Linz. Politische Bildung, Zeitschrift für Erwachsenenbildung, hgg. vom Österreichischen Institut für Politische Bildung, Mattersburg 1981, Heft 2 - 3

Hieden, Helga: Die Frau in der Gesellschaft. In: Politische Bildung. Wien 1983, Heft 42/43/44,

- 266 -

Höchtl, Josef/ Franz Windhager, (Hrsg): Bildungspolitik für Österreich, Analysen - Kritik -Konzeptionen. Wien (Multiplex Media) 1983

Hödl E./ F. Lanzelsdorfer/ A. Schnell/ K. Sretenovic: Die Vorschulklassen, ein Weg zur Begabungsförderung. Wien-München (Jugend und Volk) 1970

Hochschulbericht 1984: Hgg vom Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung. Wien 1984

Hopfgartner, Peter: Die Darstellung der Arbeits- und Berufswelt in den Lesebüchern der Hauptschule Innsbruck, Diss. 1982

Hornyik, Brigitte: Mädchen-ver-bildung; Anmerkungen zum österreichischen Schulrecht. In: (Hrsg.). Frau und Recht. Bundeskanzleramt, Wien 1982, S. 26 - 35

Hutterer, Wilhelmine: Mädchen- und Frauenbildung in Österreich seit 1900, aufgezeigt am Beispiel der Mittelschulbildung. Salzburg, Diss. 1978

Jakobi, Paul/ Heinz-Egon Rösch: Sport und Menschenwürde. Plädoyer für einen menschenwürdigen Sport. Mainz (Matthias-Grünewald-Verlag) 1982

Kalcsics, Karl: Die innerkirchliche Stellung der BAKEB. In: Bundesarbeitsgemeinschaft für katholische Erwachsenenbildung in Österreich (BAKEB) (Hrsg.): Bakeb-Dokumentation. Katholische Erwachsenenbildung in Österreich. Organisationen - Adressen - Statistiken. Wien 1981, S. 11 - 13

Kampas, Josef: Das Unterrichtswesen der Ostmark - Reichsgaue vor und nach der Wiedervereinigung mit dem Deutschen Reich. Wien - Leipzig (Verlag Karl Kühne) 1942

Kapfhammer, Franz Maria: Mann und Frau in der Lebensordnung. In: Neue Volksbildung. Buch und Bücherei. Neue Folge, hgg. vom Bundesministerium für Unterricht. Wien 1955, Heft 12, S. 441 - 454

Katholische Erwachsenenbildung in Österreich: Organisationen - Adressen - Statistiken. BAKEB-Dokumentation. Hgg. von der Bundesarbeitsgemeinschaft für Katholische Erwachsenenbildung in Österreich. Wien 1981

Klammer, Liselotte: Situation und Aufgabe der Frauenkurse. In: Die Österreichische Volkshochschule. Organ des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen. Wien 1967, Heft 67, S. 12 - 14

Kadan, Albert/ Anton Pelinka (Hrsg.): Die Grundsatzprogramme der österreichischen Parteien. St. Pölten (Verlag Niederösterreichisches Pressehaus) 1979

Key, Ellen: Das Jahrhundert des Kindes. (o.O) 1900

Knapp, Ilan/ Fritz Verzetnitsch, (Hrsg.). J.o.B.-Report. Jugendliche ohne Berufsbildung, Wien (Orac-Verlag) 1983

Knittler-Lux, Ursula: Diskussionsbeitrag zum Thema "Die Frau als Zielgruppe für die EB. In: Die Österreichische Volkshochschule. Hgg. vom Verband Österreichischer Volkshochschulen. Wien 1981, Heft 120, S. 222 - 223

Kolland-Hutterer, Erika/ Franz Kolland: Bildungsveranstaltungen für ältere Menschen in Wien -Bedingungen, Ziele, Hemmnisse. Projektbericht im Auftrag des Ludwig Boltzmann-Institutes für Sozialgerontologie und Lebenslaufforschung. Wien 1982, (Ludwig Boltzmann-Institut für Sozialgerontologie und Lebenslaufforschung) (Manuskript)

Kreisky, Eva/ Bruni Schröcker: "Objektivere" und "Subjektivere" Nachrichten von einer Minderheit: Frauen in der Politikwissenschaft. In: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft, 1984, Heft 4

Kürten, Dieter/ Heinz-Egon Rösch/ Paul Jakobi: Sport - Training für Fairneß, Großzügigkeit, Gemeinschaft, Main 1984

Kutalek, Norbert/ Hans Fellingner: Zur Wiener Volksbildung, Orientierung. Wien-München (Verlag Jugend und Volk) 1969

Lang, Gerold: Geschlechtserziehung als Aufgabe der Erwachsenenbildung. In: Neue Volksbildung. Hgg. vom Bundesministerium für Unterricht, Heft 11, S. 498 - 502

Lang, Ludwig/ Franz Trimmel (Hrsg.): Schule und Erziehung in der österreichischen Gegenwart, Wien-Leipzig (Österreichischer Bundesverlag) 1937

Langhammer, Leopold: Der Weg der Wiener Volksbildung, In: ÖGB (Hrsg.) ÖGB Bildungsfunktionär, Wien Oktober bis Dezember 1960, Heft 71, (Vorwärts-Verlag) 1960

Lanzelsdorfer, Frederike/ L. Leitner/ K. Sretenovic: Vorschulklassen in Österreich, Wien-München (Jugend und Volk) 1975

Lanzelsdorfer, Frederike: Vorschulklassen. In: Bundesministerium für Unterricht und Kunst. Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung. Arbeitsbericht Nr. I/3. Klagenfurt 1972

Lassnig, Lorenz/ Marina Fischer-Kowalski/ Margarete Auhser: Veränderungsprozesse im Hochschulbereich seit dem Zweiten Weltkrieg. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie. (1981), Heft 2, S. 205 - 219

Lechner, Ferdinand: Inhaltsanalyse von Stellenanzeigen und Experiment: Bewerbungen auf Stellenausschreibungen. Wien (Jahresarbeit am IHS) 1984

Lenz, Werner: Grundlagen der Erwachsenenbildung. Stuttgart-Berlin-Köln-Main (Kohlhammer) 1979

Liefler, Lore: Die Arbeit mit der Frau und für die Frau an der Volkshochschule. In: Die Österreichische Volkshochschule. Organ des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen. 1967, Heft 67, S. 14 - 117.

Lind, A.: Das Frauenstudium in Österreich, Deutschland und der Schweiz. Wien, Diss. 1961

List, Eveline: Das Projekt "Die selbstbewußte Frau". Ein Versuch der politischen Bildung von und mit Frauen für Frauen. In: Erwachsenenbildung in Österreich. Fachzeitschrift für Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung und im Büchereiwesen, hgg. vom Bundesministerium für Unterricht und Kunst. Wien 1984, Heft 1, S. 37f.

Lück, Margaret/ Peter Lang: Die Frau im Männerstaat. Die gesellschaftliche Stellung der Frau im Nationalsozialismus. Eine Analyse aus pädagogischer Sicht. Frankfurt/Main-Bern-Las Vegas 1979

Maresch, Mario: Mädchenschule und Kulturerneuerung. In: Volkserziehung, 15. 11. 1926, S. 165 - 167

Matuschka, Heinz: Bildung. Probleme - Entwicklungstendenzen, Stadtentwicklungsplan für Wien. Hgg. vom Magistrat der Stadt Wien, Geschäftsgruppe Stadtplanung, Magistratsabteilung 18 -Stadtstrukturplanung. Wien 1979

Mayer, Amalie/ Hildegard Meissner/ Henriette Sieß: Geschichte der österreichischen Mädchenmittelschule, Band I und II. Wien (Österreichischer Bundesverlag) 1952

Mayer, Ernst: 200 Jahre österreichische Unterrichtsverwaltung. In: BMFU (Hrsg), 200 Jahre österreichische Unterrichtsverwaltung 1760 - 1960. Wien (Bundesverlag) 1960, S. 49 - 66

Meinhard-Schiebel, Birgit/ Michaela Moritz/ Brigitte Schramm/ Eva Tepperberg/Renate Zimmel: Vermittlung von Zusatzqualifikationen für Absolventinnen der Handelsschulen und der Handelakademien. Studie im Auftrag des Staatssekretariats für allgemeine Frauenfragen im Bundeskanzleramt. Wien 1984

Mende, Julius: Alternativschulen in Wien. Wien (Verlag für Gesellschaftskritik) 1983,

Mende, Julius/ Eva Starit/, Ingrid Tomschitz: Schule und Gesellschaft. Entwicklung und Probleme des österreichischen Bildungssystems. Wien (Facultas) 1980

- 270 -

Meister, Richard: Österreichs Unterrichtsverwaltung und Unterrichtsanstalten 1760 - 1960. In BMFU (Hrsg): 200 Jahre österreichische Unterrichtsverwaltung 1760 - 1960, Wien (Österreichischer Bundesverlag) 1960, S. 67 - 98

Mörth, Ingo/ Franz Wagner: Bildung neben Beruf, Ergebnisse einer Untersuchung verschiedener Wege zur Studienberechtigung auf dem zweiten Bildungsweg. Linz (Universitätsverlag R. Trauner) 1983

Mores, Monika: Die Universität - ein Lernort für Studentinnen? Persönliche Erfahrungen und allgemeine Reflexionen. Innsbruck, Diss. 1984

Moritz, Hans: Erziehungsberatung - Elternschulung - Erwachsenenbildung. In: Neue Volksbildung. Hgg. vom Bundesministerium für Unterricht. Wien 1968, Heft 7, S. 289 - 295

Moser, Ulrike: Die Rolle der Frau in den Schulbüchern. In: Mitbestimmungsinformation Heft 6 (1977), S. 2-8

Müller, Rudolf: Volksbüchereien in Österreich. Grundsatzfragen und Vorschläge zur Praxis. Kulturelle Schriften des Österreichischen Städtebundes Nr. 2. Hgg. vom Österreichischen Städtebund in Zusammenarbeit mit dem Verband Österreichischer Volksbüchereien. Wien 1975

Musil, Robert: Die Verwirrungen des Zöglings Törleß. Hamburg (Rowohlt) 1959

Nagel, Reinhart/ Karl Zehetner: Lokale Beschäftigungsinitiativen in Österreich. Eine Studie im Auftrag des Bundesministeriums für soziale Verwaltung. Wien 1984

Neubauer, Elfriede Ch.: Geschlechtsspezifische Entwicklung der Leistungsfähigkeit und ihre Bedeutung für weibliche Studierende. In: Zeitschrift für Hochschuldidaktik, 1983, Nr. 1, S. 89

Neunteufel, Robert: Die Arbeitswelt in Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien. Arbeiterkammer Wien (unveröffentlichter Forschungsbericht). Wien 1978

Niegl, Agnes: Die Stellung der Frau in der modernen Gesellschaft - Konsequenzen für die Erwachsenenbildung. In: Erwachsenenbildung in Österreich. Fachzeitschrift für Erwachsenenbildner und Bibliothekare. Hgg. vom Bundesministerium für Unterricht, 1970. Heft 5, S. 220 - 227

OECD-Bericht: siehe unter Bundesministerium für Unterricht und Kunst

ÖIBF-Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung: Heimservice für Erwachsenenbildung. Bericht zur Haupterhebung. Wien. (Österreichisches Institut für Berufsbildforschung) 1980. Manuskript

ÖIBF-Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung: Heimservice für Erwachsenenbildung. Nachuntersuchung. Wien 1982. Manuskript (Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung)

ÖIBF-Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung: Jugendliche ohne Berufsbildung, Bd. 3: Soziale Lage der Jugendlichen ohne Berufsbildung. Wien 1983

ÖIBF-Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung: Lehrling 81, Ausbildung-Berufssituation der Berufsschuljugend, Bd. 3: Soziale Lage der Lehrlinge. Wien 1981

Österreichische Gesellschaft für Kulturpolitik: Mit uns zieht die neue Zeit, Arbeiterkultur in Österreich 1918 - 1934. Wien 1981

Österreichische Hochschülerschaft (Hrsg): Frauen an Hochschulen. Wien o.J.

Österreichischer Gewerkschaftsbund, Frauenabteilung (Hrsg): Programm der ÖGB-Frauen. Beschlossen am 9. Frauenkongress des Österreichischen Gewerkschaftsbundes, 18. - 20. Mai 1983. Wien (Verlag des ÖGB) 1983

Pädagogisches Institut des Bundes in Salzburg: Schulische und außerschulische Belastung 13jähriger Schüler. Schriftenreihe zur pädagogischen Tatsachenforschung Nr. 48. Salzburg (Ino Haas), o.J.

- 272 -

Pascher, Franz: Aufbau und Neuorientierung der Wiener Volkshochschulen 1945 - 1950. In: Hietzinger Symposium 1980 - Die Wiener Volkshochschulen - Tradition, Möglichkeiten, Perspektiven. Schriftenreihe des Verbandes Wiener Volksbildung Nr. 5. Hgg. vom Verband Wiener Volksbildung. Wien 1980

Pelz, Monika/ Christine Spitzzy/ Ina Wagner: Mädchen in Metallberufen. Sozialpädagogische Betreuung und wissenschaftliche Begleituntersuchung. 2. Arbeitsbericht. Eine Veröffentlichung des Frauenreferates im BMSV. Wien 1983

Petritsch, Mechthild: Motivation zur Teilnahme an Erwachsenenbildung in Österreich. Wien, Diss. 1981, 3 Bde.

Pfeifer, Hanni: Heulen lernen - fürchten lassen. In: Erziehung heute, (1977), Heft 1, S. 8

Pfister, Gertrud: Frau und Sport - Frühe Texte. Frankfurt am Main (Fischer Taschenbuchverlag) 1980

Pfniß, Aladar: Bildung nach Maß. Beiträge zur Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Graz (Leykam) 1984

Pfniß, Aladar, Frauenbildung an der Volkshochschule. In: Die Österreichische Volkshochschule. Organ des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen, Wien 1967, Heft 67, S. 7 - 11

Pfniß, Aladar: Moderne Erwachsenenbildung. Festschrift für Wolfgang Speiser zur Vollendung seines 60. Lebensjahres. Graz-Wien (Leykam) 1969

Pfniß, Aladar: Vorwort zu Hannelore Blaschek: Ist Frauenbildung noch aktuell? Neue Erwachsenenbildung. Hgg. von Aladar Pfniß, Wien-Graz 1976, Heft 4, S.5 - 8

Piskaty, Georg: Berufliche Erwachsenenbildung in Österreich. In: Karl Arnold/ Hannelore Blaschek/ Georg Piskaty: Organisation und Ziele der Erwachsenenbildung in Österreich. Fernkurs für Erwachsenenbildung, Lehrbrief 1, Wien 1977, S. 45 - 60

Piskaty, Georg: Die Wirtschaftsförderungsinstitute heute und morgen. In: Hans Altenhuber, (Hrsg.): Situation und Trend der Erwachsenenbildung in Österreich. Wien 1975, S. 104 - 119

Pöchl, Annemarie, Rollenverhalten im Kindergarten. In: Unsere Kinder, 1975, Nr. 4, S. 85

Politicum, Empirische Grundlagen. In: Josef-Krainer-Haus Schriften, Sport und Politik 3. Jahrgang (1982) Nr. 10, S. 5 - 9 (auf Grundlage einer Mehrthemenumfrage des IMAS-Instituts für Markt- und Sozialanalysen, 1979)

Polko, Elise: Unsere Pilgerfahrt von der Kinderstube bis zum eigenen Herd, 3. Verb. Auflage Leipzig (E.F.Amelang) 1868

Popp, Adelheid, Jugend einer Arbeiterin. Berlin-Bonn-Bad-Godesberg 1977

Preuss-Lausitz, Ulf u.a.: Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder. Zur Sozialisationsgeschichte seit dem Zweiten Weltkrieg. Weinheim (Beltz) 1983

Proletarische Körperkultur - zur Problematik des Arbeitersports. In: Österreichische Gesellschaft für Kulturpolitik, Arbeiterkultur in Österreich 1918 - 1934, Endbericht, Teil 1. Wien o.J. (1981), S. 110 - 138

Prüller, Leo/ Monika Prüller/ Werner Riemer. Für die Arbeitsgemeinschaft der Bildungsheime Österreichs (Hrsg.): Erwachsenenbildung mit Heimvorteil, 30 Jahre Arbeitsgemeinschaft der Bildungsheime Österreichs, 1954 -1984. St. Pölten 1984 (BAKEB)

Reithmayr, Kurt: Diskussionsunterlage des WIFI zur Enquete "Weiterbildung für Frauen - Ein Vorteil für wen?" der Gewerkschaft der Privatangestellten am 11. Oktober 1984. Wien 1984

Rett, Barbara/ Ingrid Trummer: Frauen in der Volkshochschule. In: Erwachsenenbildung in Österreich. Fachzeitschrift für Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung und im Büchereiwesen. Hgg. vom Bundesministerium für Unterricht und Kunst. Wien 1984, Heft 1. S. 29 - 31.

- 274 -

Riccabona, Felix: Die heutige Situation der Familie. Eine Bestandsaufnahme zur Gestaltung von Elternschulen. In: Neue Volksbildung. Hgg. vom Bundesministerium für Unterricht, Wien 1964, Heft 7, S. 289 - 303.

Rittner, Karin: Sport und Arbeitsteilung. Bad Homburg (Limpert-Verlag) 1976

Rosenberger, Sieglinde: Die Berufstätigkeit der Frau im Spiegel der Parteien und Wirtschaftsverbände. Innsbruck, Diplomarbeit 1982

Roth, Heinrich (Hrsg.): Begabung und Lernen. Stuttgart (Klett) 1969

Schermaier, Josef: Die Allgemeine Handwerkerschule, eine Schule der beruflichen Verbildung. Wien (Verb. der wiss. Ges. Österr.) 1981 a

Schermaier, Josef: Die österreichische Berufsschule der Gegenwart. Wien (VWGÖ) 1981 b

Schmitz, Peter: Die Formung der Mädchenpersönlichkeit durch die Schule. In: L.Lang und F. Trimmel (Hrsg), Schule und Erziehung in der österreichischen Gegenwart. Wien-Leipzig (Österreichischer Bundesverlag) 1937, S. 104 - 112

Schmotzer, S.: Die Darstellung der "Frau" in den Lesebüchern der 3. und 4. Klasse Hauptschule. Wien. Päd. Ak. d. Bundes. Hausarbeit 1979

Schuster, Gertrud: Aus dem Uni-Alltag ..., in: AUF, 1979, Nr. 20, S. 24

Schütze, Yvonne/ Dieter Geulen: Die "Nachkriegskinder" und die "Konsumkinder": Kindheitsverläufe zweier Generationen In: Ulf Preuss-Lausitz u.a.: Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder. Weinheim (Beltz) 1983

Seidl, Hadwig: Hospitalisierung im Kindergarten. In: Erziehung heute, 1977, Heft 1, S. 4 - 5

- 275 -

Seifert, Eduard: Familienpolitik verlangt Familienkultur. In: Neue Volksbildung. Buch und Bücherei. Neue Folge. Hgg. vom Bundesministerium für Unterricht. Wien 1956, Heft 6, S. 209 -212.

Seminarbericht des Europaseminars: "Die Familie als Aufgabe der Erwachsenenbildung", veranstaltet von der Österreichischen Bundesregierung unter den Auspizien des Europarates von 1. - 9. Juni 1962 in St. Wolfgang und Wien. In: Neue Volksbildung. Hgg. vom Bundesministerium für Unterricht, Wien 1962, Heft 8, S. 337 - 339

Sichtermann, Barbara: Weiblichkeit - zur Politik des Privaten. Berlin (Wagenbach) 1984

Sobotka, Werner: Der Sport als Freizeitbeschäftigung österreichischer Jugendlicher unter besonderer Berücksichtigung der weitaus stärkeren Teilnahme von Burschen als Mädchen. Unveröffentlichtes Manuskript im Rahmen der Europäischen Sportkommission. Projektgruppe: Jugendsport. Wien 1984

Speiser, Wolfgang: Wiener Volksbildung nach 1945. Wien (Österreichischer Bundesverlag) 1982

Speiser, Wolfgang: Zehn Jahre freie Volksbildung in Wien. Wien (Eigenverlag des Verbandes Wiener Volksbildung) 1957

Sporrer, Maria: Herbert Steiner, (Hrsg.): Rosa Jochmann, Zeitzeugin. Wien (Europaverlag) 1983, S. 151 - 167

Spreitzer, Hans: Die österreichische Lehrerbildung. In: Pädagogische Mitteilungen. Jahrgang 1959, Stück 10, S. 67 - 80

Staatssekretariat für allgemeine Frauenfragen (Hrsg.): Richtlinien für eine realitätsbezogene Darstellung von Frau und Mann in den österreichischen Schulbüchern. Wien (BKA) 1981

Steingruber, Brigitte Elisabeth: Wissenschaft im Spannungsfeld zwischen persönlich und politisch. Wien. Diss. o.J.

- 276 -

Stern, Josef: Luitpold: Wiener Volksbildungswesen. Jena (Eugen Diedrichs) 1910

Strohmayer, Hannes: Grundzüge der Geschichte der Leibesübungen und der Leibeserziehung in Österreich von den Anfängen bis zur Gegenwart. Institut für Leibeserziehung der Universität Wien. Wien 1975

Szecsényi, S.: Begabungsförderung in der Vorschule. Ein Versuch zum Chancenausgleich am Anfang der Schullaufbahn. Wien, Diss. 1976

Trebicz, Johann: Sekretärinnenschulung. In: Neue Volksbildung. Buch und Bücherei, Neue Folge. Hgg. vom Bundesministerium für Unterricht. Wien 1959, Heft 8, S. 294 - 302

Trimmel, Elisabeth: Das Frauenbild in der Rythmischen Gymnastik im Vergleich zu anderen Sportarten unter Gesichtspunkten der Emanzipation. Wien Hausarbeit, 1984

Verband Österreichischen Volkshochschulen (Hrsg.): 10 Jahre Verband Österreichischer Volkshochschulen. Wien 1960

Verband Österreichischer Volkshochschulen (Hrsg.): Bildung, Freiheit, Fortschritt. Gedanken österreichischer Volksbildner. Eine Auswahl von Dr. Hans Altenhuber und Dr. Aladar Pfniß. Wien 1965

Verband Österreichischer Volkshochschulen (Hrsg.): Die Österreichische Volkshochschule, Sondernummer, Grundsatzerklärung 1979

Vocelka-Zeidler, Sylvia: Diskussionunterlage des Statistischen Zentralamtes (auf Grundlage des Mikrozensus 1982) zur Enquete "Weiterbildung für Frauen - Ein Vorteil für wen?" der Gewerkschaft der Privatangestellten am 11.10. 1984, Wien 1984

Vollner Roberta: Erwachsenenbildung in Österreich. BMUK, Nr. 1. 1985, S. 23

Vollner, Roberta: Rollen ins Rollen bringen. Vortrags- und Diskussionsreihe über "Männer"-Themen in einer "Frauen"-Volkshochschule. In: Erwachsenenbildung in Österreich. Hgg. v. Bundesministerium für Unterricht und Kunst. Wien 1985, Heft 1, S. 22 f.

Wagner, A. G.: Frauen Gesprächsgruppen - Beschreibung, Regeln, Themen. In: Mander-Rasch (Hrsg.), Frauentherapie. München 1976, S. 128 - 139

Wallinger, Silvia: Die Rolle der Frau in den österreichischen Pflichtschullesebüchern. Forschungsbericht an das BMWF. Wien 1975

Weg, Marianne/ Angela Jurinek-Stinner, (Hrsg.): Frauene-manzipation und berufliche Bildung. Programme -Bildungskonzepte - Erfahrungsberichte. München (Max Hueber) 1982

Wegweiser in die Erwachsenenbildung. Hgg. vom Bundesministerium für Unterricht und Kunst. Wien 1980, 4. Auflage

Weidenholzer, Josef: Sozialdemokratische Bildungsarbeit. Internationale Tagung der Historiker der Arbeiterbewegung (Hrsg.): Arbeiterkultur in Österreich 1918 - 1945. Wien (Europaverlag) 1981, S. 31 - 37,

Weinzierl, Erika: Emanzipation? Österreichische Frauen im 20. Jahrhundert. Wien-München (Jugend und Volk) 1975

Wenzler, Christine: Volksbildung und praktische Frauenkurse. In: Die Österreichische Volkshochschule Nr. 13/1954, S. 16f.

Wiener Historikerinnen (Hrsg.): Die ungeschriebene Geschichte. Wien (Wiener Frauenverlag) 1985

Willis, Paul: Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule. Frankfurt (Syndikat) 1979

Wösendorfer, Johann: Beurteilungskriterien für das Arbeitsmarktförderungsgesetz. Veröffentlichung des österreichischen Instituts für Arbeitsmarktpolitik. Linz 1980, Heft XXVII

- 278 -

Zangerle, Ignaz: Familie und Freizeitgestaltung. Tagungsbericht des 3. Europäischen Kongresses zur Freizeitgestaltung von 14. - 16. April 1962 in Straßburg. In: Neue Volksbildung. Hgg. vom Bundesministerium für Unterricht. Wien 1963, Heft 10/11, S. 474 - 478

Zdarzil, Herbert: Lebendiger Geist. - Ziel und Aufgaben der Erwachsenenbildung. Schriften zur Volksbildung des Bundesministeriums für Unterricht. Hgg. von Dr. Alfred Brodil, Bd. 12. Wien 1962

Zdarzil, Herbert: Probleme und Perspektiven der Erwachsenenbildung. In: Josef Höchtel/ Fritz Windhager (Hrsg.) Bildungspolitik für Österreich. Analysen - Kritik - Konzeption. Wien (Multiplex Media) 1983, S. 99 - 106

Zimmermann, Astrid: Heimlicher Lehrplan im Kindergarten. In: Erziehung Heute, Nr. 1 (1977), S. 6 - 7

Zinnecker, Jürgen: Emanzipation der Frau und Schulausbildung. Weinheim (Beltz) 1978

Zinnecker, Jürgen: Sozialgeschichte der Mädchenbildung, Weinheim (Beltz) 1973

Zips, Maria: Unsere Büchereien. In: Volksbildungshaus Margareten (Hrsg.): Volksbildung und Demokratie. 60 Jahre Wiener Volksbildungsverein 1887 - 1947. S. 44 - 45