

»... sozusagen für alles im Bereich der Musik zuständig«

## Über geschlechtstypische Unterschiede im Musiklehrberuf

Ein Blick auf die österreichische Schulstatistik, aber auch auf die Studierendenstatistik macht deutlich, dass Frauen im Lehrberuf bzw. in Lehramtsstudien zahlenmäßig stark vertreten sind. So beträgt etwa der Anteil der Lehrerinnen an allgemeinbildenden höheren Schulen österreichweit 57 %, an Grund- und Sonderschulen gar über 80 % (vgl. Paseka/Wroblewski 2009, 209). Eine so hohe Frauenquote zeigt sich in dieser Ausprägtheit nicht bei an allgemein- und berufsbildenden höheren Schulen beschäftigten Musiklehrerinnen und Musiklehrern, es sind aber in den neun Bundesländern mehr Frauen als Männer im Musikunterricht tätig: 53 % der MusikpädagogInnen sind weiblichen und 47 % männlichen Geschlechts.<sup>1</sup> Aber auch das Lehramtsstudium Musikerziehung, welches zum Musiklehrberuf an höheren Schulen qualifiziert, erfreut sich bei Studentinnen größerer Beliebtheit als bei Studenten; dies sei exemplarisch an den Zahlen der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien veranschaulicht<sup>2</sup>: Im Zeitraum von 1980/81 bis 2008/09 nahmen durchschnittlich 64 % weibliche und 36 % männliche Studierende die musikpädagogische Ausbildung in Angriff.<sup>3</sup> Der Frauenanteil erhöht sich bei der Quote der Absolventen und Absolventinnen sogar noch auf 70 %.<sup>4</sup>

In der Fachliteratur werden im Wesentlichen zwei Argumente für die starke Affinität von Frauen zum Lehrberuf ins Treffen geführt: Zum einen gilt die schulische Lehrtätigkeit gemeinhin als familienfreundlich (vgl. Terhart et al. 1994, Rustemeyer 1998), nicht zuletzt deshalb, weil die strukturellen Rahmenbedingungen (beispielsweise Möglichkeit zur Teilzeitarbeit, flexible Arbeitszeit neben der Unterrichtstätigkeit) eine Vereinbarkeit von Berufstätigkeit und Familienarbeit begünstigen. Empirische Befunde belegen, dass insbesondere Lehrerinnen diesem Motiv im Kontext der Berufsentscheidung entsprechende Bedeutung beimessen (vgl. Terhart et al. 1994, 62; Neuhaus 2008, 234; Wagner 2009, 153). Zum anderen macht die Geschichte der (bürgerlichen) Mädchenbildung der letzten Jahrhunderte deutlich, dass der Lehrberuf eine der wenigen gesellschaftlich akzeptierten Tätigkeiten von bürgerlichen Frauen war.<sup>5</sup>

Trotz der Tatsache, dass die Unterrichtstätigkeit eine lange weibliche Tradition hat, darf nicht übersehen werden, dass Mädchen im 18. und 19. Jahrhundert weitgehend vom mittleren und höheren Schulwesen ausgeschlossen wurden und auch im 20. Jahrhundert mit zahlreichen Benachteiligungen zu kämpfen hatten. Der Zugang zum Lehrberuf gestaltete sich für Frauen wesentlich schwieriger als für Männer. Im Folgenden soll anhand einiger markanter Eckpunkte der Schulgeschichte skizziert werden, mit welchen Hindernissen und Barrieren Mädchen und Frauen auf ihrem Bildungsweg konfrontiert waren.<sup>6</sup>

Im Zuge der von Maria Theresia 1774 proklamierten »Allgemeinen Schulordnung« wurde eine sechsjährige Unterrichtspflicht für Knaben und Mädchen eingeführt; die SchülerInnen sollten aber nach Geschlechtern getrennt unterrichtet werden. Die Schulreformen der kommenden Jahrzehnte zeigten, dass Mädchen weder die 1806 neu etablierten Realschulen noch die 1849 auf acht Jahre erweiterten Gymnasien, die mit einer Maturitätsprüfung abschlossen, besuchen durften (vgl. Simon 1997b, 179f.).

Basierend auf dem Reichsvolksschulgesetz von 1869 wurde die achtklassige Volksschule – angepasst an die nunmehr achtjährige Unterrichtspflicht – ins Leben gerufen. Mädchen wurden nach einem anderen Lehrplan unterrichtet als Knaben. Nach fünf Klassen Volksschule bestand die Möglichkeit, in die Bürgerschule überzutreten, die »sehr zögernd auch für Mädchen eingerichtet« (Simon 1997b, 181) wurde.

Einen Meilenstein für Frauen im Kontext des staatlichen Schulwesens bildete die Eröffnung von Lehrerinnen- und Lehrerbildungsanstalten im Jahr 1869: Nach der Absolvierung dieser Ausbildungsinstitution, einer mehrjährigen Praxis und der Ablegung einer Lehrbefähigungsprüfung waren Frauen wie Männer gleichermaßen qualifiziert, an einer Volks- oder Bürgerschule zu unterrichten.

In den 1870er-Jahren gab es für Mädchen einige weitere Bildungschancen im Bereich der mittleren Schulen, wie die auf Initiative des Wiener Frauen-Erwerbvereins 1872 eröffnete private höhere Bildungsschule (eine Mittelschule, deren Lehrplan jenem der Realschule entsprach) oder das im folgenden Jahr gegründete private Mädchenlyzeum in Graz, das in den 1880er-Jahren das Öffentlichkeitsrecht erhielt. Das Faktum, dass aufgrund der Ausdifferenzierung des mittleren Schulwesens nun auch Mädchen mehr Bildungsmöglichkeiten offenstanden, soll nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Zulassung von Frauen zu einer universitären Ausbildung noch geraume Zeit in Anspruch nahm: Im selben Jahrzehnt wurde den Mädchen zwar gestattet, als Privatistinnen an einem Knabengymnasium die Maturitätsprüfung abzulegen, diese berechnete jedoch nicht zur Aufnahme eines regulären Universitätsstudiums (vgl. Simon 1997a, 207).

Erst im Jahre 1892 wurde das erste private Mädchengymnasium in den Grenzen des heutigen Österreich errichtet. Da das Curriculum mit jenem der Knabengymnasien vergleichbar war und auch das Unterrichtsfach Latein einschloss, war mit dem Abschlusszeugnis der Zugang zur Universität garantiert.

Fünf Jahre später öffneten schließlich die philosophischen Fakultäten an der Wiener Universität ihre Pforten für Schulabgängerinnen mit Gymnasialmatura und Frauen mit absolvierter Maturitätsprüfung konnten sich als ordentliche Hörerinnen einschreiben (vgl. Simon 1997a, 209).

Auch in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts finden sich zahlreiche Belege, welche die unterschiedlichen Bildungswege von Mädchen und Knaben verdeutlichen. Exemplarisch sei an die Gründung von Frauenoberschulen in den frühen 1920er-Jahren erinnert, die sich insbesondere der Kinderpflege, dem Handarbeiten und der Hauswirtschaftskunde zuwandten. Das Abgangszeugnis dieses Schultyps bot keinesfalls die gleichen beruflichen Chancen wie jenes eines Knabengymnasiums.

Im Ständestaat der 1930er-Jahre blieben den Knaben das Gymnasium und die Realschule vorbehalten, für die bildungswilligen Mädchen waren Oberlyzeen und Frauenoberschulen vorgesehen. Zwar ging der Lehrplan des Oberlyzeums weitgehend mit jenem des Realgymnasiums konform, doch »der Fremdsprachenunterricht [sollte] so vereinfacht [...] werden, dass ein späterer Übertritt in die Frauenoberschule problemlos gewährleistet war« (Flich 1997, 226).

Im Nationalsozialismus wurde die »Deutsche Oberschule« eingeführt, die für Mädchen einen sprachlichen und einen hauswirtschaftlichen Zweig bereitstellte. Während im erstgenannten die Fächer Leibeserziehung und Deutsch dominierten, wurde im hauswirtschaftlichen Zweig insbesondere auf »Fächer des Frauenschaffens« Wert gelegt. Für den Besuch eines Gymnasiums mussten Mädchen in der NS-Zeit eine ministerielle Genehmigung einholen (vgl. Flich 1997, 227).

Der kurz skizzierte Einblick in die Mädchen- und Frauenbildung der letzten zwei Jahrhunderte wäre ohne die Erwähnung der weiblichen Schulorden unvollständig. Es war insbesondere das Engagement der Englischen Fräulein, der Schulschwestern, der Barmherzigen Schwestern und der Ursulinen, das die mangelnden Bildungsmöglichkeiten für Mädchen zu kompensieren versuchte.<sup>7</sup>

Dass Lehrerinnen in den vorangegangenen Jahrhunderten nicht nur im Bildungszugang, sondern auch in ihrer Berufsausübung stark benachteiligt wurden, mögen nachfolgende Beispiele aus der Geschichte des Lehrerinnenberufs veranschaulichen.

In einigen Ländern der Monarchie, beispielsweise in Salzburg, Kärnten, Tirol und Vorarlberg, galt das sogenannte »Lehrerinnenzölibat«: Eine Heirat zog das

Ausscheiden aus dem Schuldienst nach sich. Die um 1870 entstandenen Gesetze, die für Lehrerinnen die dienstrechtlichen Konsequenzen, die mit einer Heirat verbunden waren, festlegten – beispielsweise durften in Niederösterreich oder der Steiermark tätige Lehrerinnen heiraten, Lehrerinnen in Oberösterreich mussten hingegen eine Genehmigung einholen –, waren in Tirol, Vorarlberg und Salzburg bis 1930 gültig (vgl. Seebauer 2007, 127f.).

Renate Seebauer weist im Kontext des Kampfes der Lehrerinnen um Gleichbehandlung darauf hin, dass sich in den 1880er-Jahren weibliche und männliche Lehrpersonen nicht nur ungleich auf die Schultypen verteilten, sondern dass sie sich auch im Hinblick auf das berufliche Vorwärtskommen unterschieden: Von den rund 4000 niederösterreichischen Lehrern waren 23 % als Direktoren und Oberlehrer, 8 % als Bürgerschullehrer, 44 % als Volksschullehrer und 24 % als Unterlehrer (Aushilfskräfte) tätig. Unter den rund 1100 Lehrerinnen fand sich eine Oberlehrerin (0,09 %), 5 % waren als Bürgerschullehrerinnen, 42 % als Volksschullehrerinnen und 53 % als Unterlehrerinnen beschäftigt (vgl. Seebauer 2007, 120). Da die männlichen Lehrkräfte früher eine definitive Anstellung als Unterlehrer und früher eine Lehrerstelle erhielten, war ihr Einkommen jenem ihrer Kolleginnen um zwei Jahre voraus (vgl. Seebauer 2007, 121).

Die Sparmaßnahmen der Regierung in den 1930er-Jahren bedingten, dass nicht nur das Schulgeld angehoben wurde und viele Eltern an der höheren Bildung ihrer Töchter sparten, sondern dass im Zuge der »Doppelverdiener-Verordnung« von 1933 Lehrerinnen, die mit einem Bundesangestellten verheiratet waren und deren gemeinsames Bruttoeinkommen über eine bestimmte Höhe hinausging, gekündigt wurden (vgl. Flich 1997, 226).

Die Schulgeschichte nach dem Zweiten Weltkrieg zeigt, dass sukzessive an der Gleichberechtigung von Mädchen und Knaben im staatlichen Schulwesen gearbeitet wurde: Das Schwinden von geschlechtsspezifischen Schulbezeichnungen im mittleren und höheren berufsbildenden Bereich, die Umwandlung von mittleren Schulen, die insbesondere von Mädchen besucht werden, in höhere Schulen und die Einführung der koedukativen Unterrichtsführung bilden exemplarische Belege hierfür.

Für die Lehrerinnen im staatlichen Schuldienst dauerte es noch bis 1993, bis per Bundesgesetz die Gleichbehandlung von Frauen und Männern und die Förderung von Frauen im Bereich des Bundes verankert wurden (vgl. Bundes-Gleichbehandlungsgesetz vom 12. Februar 1993).

Nach dem kurzen historischen Exkurs in die Mädchen- und Frauenbildung soll im Folgenden der Blick auf die schulischen MusikpädagogInnen gerichtet werden. Insbesondere wenn es um Musiklehrerinnen an höheren Schulen geht,

ist der Ertrag historischer, aber auch empirischer Forschungsarbeiten recht gering. Auf historischer Ebene ist beispielsweise die Berufsgeschichte der Musiklehrerinnen recht lückenhaft rekonstruiert (vgl. Neuhaus 2008, 85f.) – dies betrifft das 19. Jahrhundert, als Frauen nur als Volksschullehrerinnen arbeiten konnten, aber auch die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts. Die Frage, wann Lehrerinnen für den Gesangsunterricht an höheren Schulen – dem Vorläufer des heutigen Musikunterrichts – zugelassen wurden, bleibt ebenso unbeantwortet wie jene nach ihrer Qualifikation.

Auf empirischer Ebene ist der Output an Forschung nicht viel ertragreicher. Claudia Wagner weist darauf hin, dass »für die Zusammenhänge Geschlecht und Lehrberuf bzw. Geschlecht und Musik einige theoretische und empirische Studien vorliegen«, dass sich aber »die Schnittstelle zwischen Musiklehrberuf und Geschlecht als relativ unerforschtes Gebiet« (Wagner 2009, 145) darstellt.<sup>8</sup> Dieser Feststellung ist hinzuzufügen, dass ganz allgemein dem Phänomen »Musiklehrerin« bzw. »Musiklehrer« im musikpädagogischen Diskurs der letzten dreißig Jahre – obwohl immer wieder eingefordert (vgl. Richter 1977, Behne 1991, Ott 2005, Niessen 2006) – geringe Aufmerksamkeit geschenkt wurde.

Nur wenige der empirischen Forschungsarbeiten beziehen in ihre Ausgangsfragestellungen die Kategorie Gender mit ein, sodass geschlechtstypische Charakteristika – wenn überhaupt – nur peripher Erwähnung finden (vgl. Krüger 2001, Niessen 2006). Dennoch gibt es einige Publikationen, die den Fokus auf die Schnittstelle zwischen Musiklehrberuf und Gender richten. Erwähnenswert scheinen die Beiträge von Ilka Siedenburg (2005, 2006), die geschlechtstypische Aspekte in der musikalischen Sozialisation von Lehramtsstudierenden differenziert beleuchtet und die Ergebnisse ihrer empirischen Untersuchung mit genderspezifischer Literatur in Verbindung bringt. Im Artikel »*Früh übt sich... ?*« *Geschlechtstypische Lernwege von Lehramtsstudierenden mit dem Unterrichtsfach Musik* stellt Siedenburg bilanzierend fest, dass die Studentinnen im Unterschied zu ihren Studienkollegen länger Instrumentalunterricht erhielten und »überwiegend in den Bereichen Familie, Schule, Musikschule und in der Kirchengemeinde musikalisch tätig« (Siedenburg 2005, 97) waren. Zentrale Bedeutung für die Entwicklung ihres Interesses an Musik kommt den Lehrpersonen und den Eltern zu, deutlich geringeren Einfluss haben Freunde und Freundinnen sowie MusikerInnen auf der Bühne oder in den Medien (vgl. Siedenburg 2005, 97). Die weniger linear verlaufenden Lernwege der Studenten zeichnen sich dadurch aus, dass der Instrumentalunterricht um autodidaktisches und informelles Lernen ergänzt wurde. Die Musizierpraxis war nicht nur auf Institutionen beschränkt, sondern bezog auch den Freundeskreis mit ein. Im Unterschied zu ihren Studienkolle-

ginnen nennen die Studenten vor allem InstrumentallehrerInnen, Freunde und Freundinnen sowie Musiker und Musikerinnen auf der Bühne oder in den Medien, die sie für eine intensive Beschäftigung mit Musik begeisterten (vgl. Siedenburg 2005, 98).

Der gleichen Zielgruppe – angehenden Musiklehrerinnen und Musiklehrern – wendet sich auch Daniela Neuhaus zu und legt Daten über die Gründe für die Studienwahl, pädagogische Erfahrungen vor bzw. neben dem Studium sowie über die beruflichen Perspektiven der Befragten vor. So arbeitet die Autorin beispielsweise heraus, dass die Studentinnen in ihren Studienwahlmotiven stärkeres Interesse an pädagogischen Fragestellungen zeigen, während die Studenten eine Ausbildung präferieren, die etwas mit Musik zu tun hat (vgl. Neuhaus 2008, 206). Die Auswertung der Frage »Was ist Ihnen für Ihren zukünftigen Beruf wichtig?« verdeutlicht, dass mehr weibliche als männliche BefragungsteilnehmerInnen die Antwortmöglichkeiten »gute Vereinbarkeit mit familiären Aufgaben« und »gezielte Arbeitszeiten« anführen (vgl. Neuhaus 2008, 230). Auch im Hinblick auf die beruflichen Pläne divergieren die Geschlechter: Während die Perspektiven der Studentinnen eher auf Beschäftigungen im instrumental- oder gesangspädagogischen Bereich abzielen, finden die Studenten eher an einer Tätigkeit als Chor- und Orchesterdirigent bzw. als freiberuflicher Künstler Gefallen (vgl. Neuhaus 2008, 240).

## Die Schnittstelle zwischen Musiklehrerberuf und Geschlecht im Fokus empirischer Befunde

Im Folgenden werden Teilergebnisse eines Forschungsprojekts dargestellt, welches sich zum Ziel setzte, Berufsverläufe von schulischen MusikvermittlerInnen zu analysieren und Berufsphasen mit ihren spezifischen Charakteristika und Problemen zu identifizieren. Anknüpfend an eine vorangegangene Untersuchung, welche die Anfangsjahre im Musiklehrerberuf fokussierte (vgl. Bailer 2005), lag dem Forschungsprojekt *Phasen in der beruflichen Entwicklung von Musiklehrerinnen und Musiklehrern* die Fragestellung zugrunde, wie die berufliche Entwicklung nach dem Berufseinstieg weiter verläuft und welche Stadien Musiklehrende im Rahmen ihrer »Berufsgeschichte« erleben. Dem interdisziplinären Forschungsansatz gerecht werdend, waren im Projektteam Kolleginnen und Kollegen der Fachrichtungen Allgemeinpädagogik, Musikpädagogik und Soziologie vertreten: Mareike Dreußé, Angelina Kurtev, Eva Niederberger, Michael Parzer, Katharina Pecher-Havers, Claudia Wagner und Noraldine Bailer.