Alfred K. Treml

Die Entwicklung weiblicher Bildungskarrieren in Schule und Hochschule und ihre berufliche Anschlussfähigkeit in der Erziehungswissenschaft. Kultureller Wandel oder kulturelle Revolution?

I.

Die Schule war über Jahrtausende eine männliche Domäne. Wenn wir davon ausgehen, dass sie etwa vor 5000 Jahren in Mesopotamien und Ägypten „erfunden" und seitdem erfolgreich stabilisiert werden konnte, dann kann man ohne Übertreibung feststellen, dass über 96 % ihrer Geschichte die Schule - von wenigen Ausnahmen abgesehen – eine rein männliche Institution war. Der Schulbesuch war praktisch ausschließlich einem Geschlecht, nämlich dem männlichen vorbehalten, und es waren in aller Regel auch ausschließlich Männer, die in der Schule lehrten. Es dauerte fast 5000 Jahre, genau gesagt bis etwa 1800, bis den Mädchen die Elementarschulen offenstanden und noch einmal 100 Jahre, nämlich bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts, bis diese höhere Schulen besuchen durften. Um die gleiche Zeit, nämlich um 1900, öffneten sich für junge Frauen schließlich auch die Tore der Universitäten (vgl. Liedtke, M. 1990).

Erst seit etwa hundert Jahren – das sind knapp 2 % der Schulgeschichte - besitzen also Mädchen und Frauen formal die gleichen Chancen, im (primären, sekundären und tertiären) Bildungssystem Karriere zu machen. Diese formale, also juristisch fixierte Chancengleichheit muss jedoch keineswegs identisch sein mit der realen, also tatsächlich verwirklichten Verteilungsstruktur. Eine solche wäre erst dann gegeben, wenn bei großen Zahlen (also der Gesamtsumme aller Schüler) die Verteilung der Schulkarrieren zufällig – und nicht geschlechtsspezifisch – variierte. Eine „reale Chancengleichheit" von Schulkarrieren läge nach dieser Definition dann vor, wenn Mädchen und Jungen im Verhältnis ihres Anteils an der Gesamtpopulation aller Schüler mit gleicher Wahrscheinlichkeit schulische Bildungsabschlüsse erreichten.

Auf der Grundlage dieser begrifflichen Unterscheidung lassen sich jetzt die Fragen formulieren, die diesem Beitrag zugrunde liegen. Ich will folgenden drei Fragen nachgehen und diese empirisch zu beantworten versuchen:

1. Gibt es, was die schulischen Bildungskarrieren betrifft, zwischen den beiden Geschlechtern inzwischen eine reale Chancengleichheit?

2. Gelingt es jungen Frauen, ihre schulische Bildungskarriere in einem wissenschaftlichen Studium fortzusetzen?

3. Haben Frauen nach der Habilitation die gleichen realen Chancen wie Männer eine Professur im Fach Erziehungswissenschaft zu erhalten?

Im Mittelpunkt der ersten Frage steht die Untersuchung der geschlechtsspezifischen Verteilung von Schulbesuch und Bildungskarrieren im Schulsystem (Sek. I und II). Ich will herausfinden, wie sich der weibliche Anteil an Schullaufbahnen und Bildungsabschlüssen im Schulsystem tatsächlich entwickelt hat. Bei der zweiten Frage geht es um die geschlechtsspezifische Verteilung universitärer Studienverläufe und Studienerfolge. Schließlich werde ich die dritte Frage eng führen auf die reale Chancengleichheit universitärer Berufskarrieren am Beispiel eines Berufsfeldes, nämlich das des Universitätsprofessors im Fach Erziehungswissenschaft.

Der zeitliche Horizont der Untersuchung umfasst die letzten 40 Jahre und wird von Fall zu Fall (je nach Datenlage) detailliert angegeben. Der räumliche Horizont ist auf die Untersuchung in Deutschland (bis 1989 nur BRD) begrenzt.

II.

Noch zu meiner ersten Studienzeit Ende der sechziger Jahre lernten wir Studenten unisono, dass es im Bildungssystem alles andere als eine faktische Chancengleichheit gebe. Insbesondere folgende vier Kriterien machten eine Benachteiligung wahrscheinlich: ländlich, katholisch, proletarisch, weiblich (vgl. Faulstich-Wieland, H. 1975). Dabei war schon jedes dieser Kriterien für sich allein ein Indikator für wahrscheinliche Unterrepräsentativität bei höheren Bildungskarrieren. Kam aber alles zusammen – das oft zitierte „katholische Landmädchen aus Arbeiterhaushalt", dann war strukturelle Benachteiligung sicher. Während die Kriterien „ländlich", „katholisch" und „proletarisch" inzwischen kaum noch von Bedeutung sind, erfreut sich das Kriterium „Geschlecht" bis heute einer großen hohen kommunikativen und bildungspolitischen Aufmerksamkeit. Dass Frauen nach wie vor benachteiligt sind, wird dabei häufig als eine selbstverständliche Prämisse vorausgesetzt (vgl. Behm, B. u.a. 1999; Faulstich-Wieland, H. 1995). Hin und wieder ist es jedoch angebracht, Selbstverständlichkeiten als nichtselbstverständlich zu behandeln und ihren Geltungsanspruch wissenschaftlich zu überprüfen. Im Folgenden werde ich dies mit empirischen

Methoden versuchen und dabei überwiegend öffentlich zugängliche Zahlen gebrauchen. Ich beschränke mich in diesem Beitrag auf die empirische Beantwortung der Ausgangsfragen ohne auf die möglichen Gründe der Entwicklung einzugehen und ohne bildungspolitische Forderungen zu stellen (dies würde den zur Verfügung stehenden Platz weit überschreiten).

Jahr	%männlich	% weiblich
1970	55,5	44,5
1975	59,2	40,8
1980	61,8	38,1
1985	60,6	39,4
1990	61,1	38,9
1991	61,8	38,2
1992	63,3	36,7
1993	64,4	35,6
1994	64,4	35,6
1995	64,9	35,1
1996	64,8	35,2
1997	65,1	34,9

Abbildung 1: Schülerzahlen ohne Hauptschulabschluss
Quelle: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Grund- und Strukturdaten 1998/99.

Betrachten wir zunächst die Entwicklung der Schülerzahlen ohne Hauptschulabschluss (Abb. 1). Das ist, wenn man so will, der schlechteste Schulabschluss mit den geringsten Karrierechancen überhaupt – nämlich überhaupt kein Schulabschluss.

Ein Blick auf die Zahlen macht eine klare Entwicklung deutlich: Schon am Anfang des erfassten Zeitraums (1970) waren die Jungen mit 55,5 % überrepräsentiert und die Mädchen mit 44,5 % in der Minderzahl. Diese Differenz vergrößert sich bis 1997 kontinuierlich um insgesamt fast 10 %, so dass schließlich der Anteil an Jungen beinahe zwei Drittel und jener an Mädchen nur noch etwas mehr als ein Drittel der Schüler umfasst, die die Hauptschule ohne Abschluss verlassen. Abb. 2 zeigt das relative Verhältnis dieser Entwicklung in einem Schaubild.

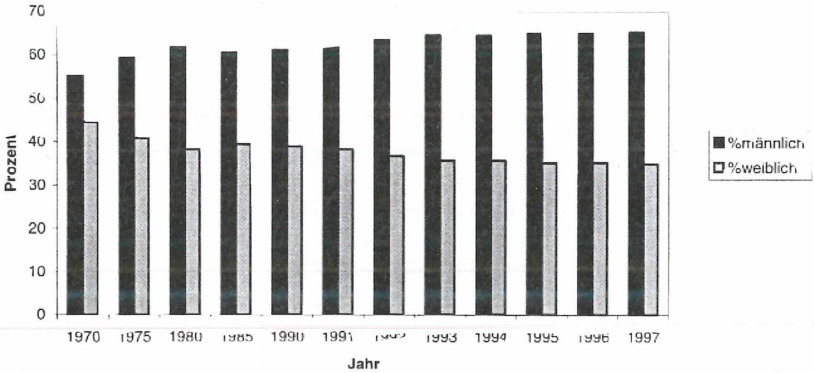

Abbildung 2

Jahr	männlich	weiblich	gesamt	%männlich	%weiblich
1960	85900	57000	142900	60,11	39,89
1965	114700	77600	192300	59,64	40,36
1970	192200	129800	322000	59,68	40,32
1975	245700	157300	403000	60,96	39,04
1980	214800	139500	354300	60,62	39,38
1985	166000	105400	271400	61,16	38,84
1990	157100	94800	251900	62,36	37,64
1991	216300	127700	344000	62,87	37,13
1992	227800	132400	360200	63,24	36,76
1993	236000	136300	372300	63,38	36,62
1994	243100	139500	382600	63,06	36,94
1995	248900	142200	391100	63,64	36,36
1996	253700	144900	398600	63,64	36,36
1997	258300	147800	406100	63,60	34,40

Abbildung 3: Schülerzahlen an Sonderschulen Quelle: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Grund- und Strukturdaten 1998/99. S. 51, S.59

Es folgen die Zahlen der Schüler an Sonderschulen (Abb. 3). Dabei wurden die Klassen für Lernbehinderte und für sonstige Behinderte zusammengefasst.

Es zeigt sich auch hier eine analoge Entwicklung: Das schon 1960 vorhandene männliche Übergewicht wird im Verlauf des Beobachtungszeitraumes verstärkt; der Anteil von Mädchen an Sonderschulen nimmt ab. Auch hier scheint die Entwicklung in Richtung einer männlichen Zweidrittelschülerschaft zu gehen, während der Anteil der Mädchen bald nur noch ein Drittel ausmachen dürfte (vgl. Abb. 4).

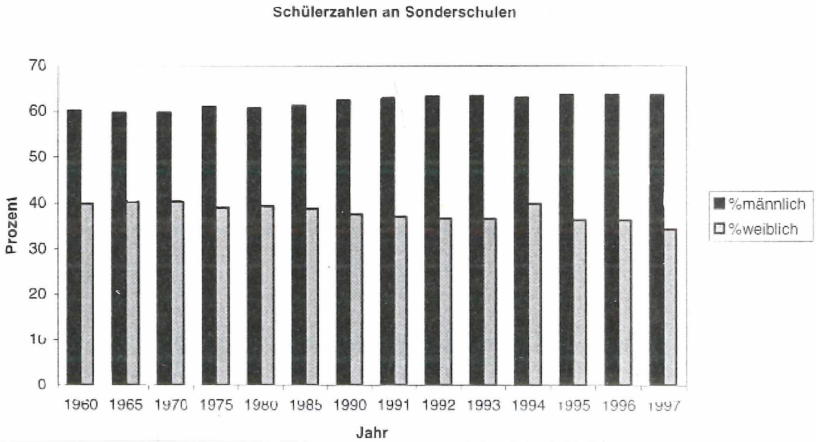

Abbildung 4

Betrachten wir nun die Schülerzahlen an Hauptschulen (Abb. 5).

Jahr	männlich	weiblich	gesamt	%männlich	%weiblich
1960	1057300	1065100	2122400	49,82	50,18
1965	1056700	1055800	2112500	50,02	49,98
1970	1208400	1166500	2374900	50,88	49,12
1975	1317000	1193400	2510400	52,46	47,54
1980	1046500	887200	1933700	54,12	45,88
1985	726900	605600	1332500	54,55	45,45
1990	577144	477100	1054200	54,75	45,25
1991	592400	484000	1076400	55,03	44,96
1992	601600	487000	1088600	55,27	44,50
1993	611500	490500	1102000	55,49	44,51
1994	619300	493500	1112800	55,66	44,34
1995	627600	495900	1123500	55,86	44,13
1996	627700	493800	1121500	55,97	44,03
1997	621800	488800	1110600	55,99	44,01

Abbildung 5: Schülerzahlen an Hauptschulen Quelle: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Grund- und Strukturdaten 1998/99. S.50f., S. 58f.

Noch 1960 gab es hier ein leichtes weibliches Übergewicht, das jedoch bald von einer annähernd 50:50-Gleichverteilung abgelöst wurde. Schon 1965 übersteigt dann der männliche Anteil den weiblichen. Diese Entwicklung verstärkt sich kontinuierlich, so dass es 1997 fast 56 % männliche und nur noch 44 % weibliche Schüler gibt. In Abb. 6 wird diese Entwicklung grafisch deutlich gemacht.

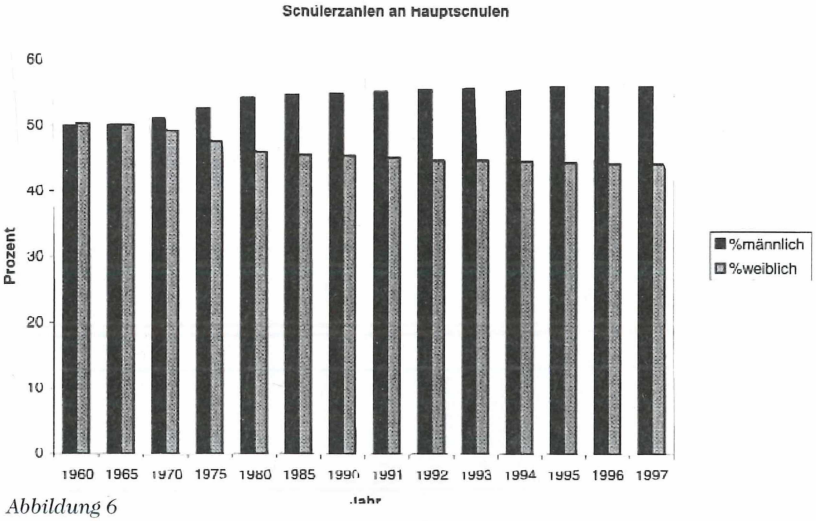

Abbildung 6

Verlassen wir jetzt die niedrigen Bildungsabschlüsse und betrachten wir - die Entwicklung an Realschulen auslassend – gleich die Entwicklung der Schülerzahlen an Gymnasien (Abb. 7).

Jahr	männlich	weiblich	gesamt	%männlich	%weiblich
1960	512700	340700	853400	60,07	39,93
1965	562600	395300	957900	58,73	41,27
1970	773300	606200	1379500	56,05	43,95
1975	970400	893100	1863500	52,07	47,93
1980	1057000	1062000	2119000	49,88	50,12
1985	8866000	884300	1750300	49,47	50,53
1990	753700	796000	1549700	48,63	51,37
1991	878800	985500	1864300	47,13	52,87
1992	947300	1099600	2046900	46,27	53,73
1993	976100	1140400	2116500	46,11	53,99
1994	986000	1162700	2148700	45,88	54,12
1995	989200	1175400	2164600	45,69	54,31
1996	995500	1186100	2181600	45,63	54,37
1997	1004100	1196000	2200100	45,63	54,37

Abbildung 7: Schülerzahlen an Gymnasien Quelle: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Grund- und Strukturdaten 1998/99. S. 50f., S. 58f.

1960 beträgt der männliche Anteil über 60 % und der weibliche war noch unter 40 %. In den Jahren bis 1997 verstärkt sich kontinuierlich der weibliche Anteil und fällt dementsprechend der männliche Anteil, so dass wir schließlich ein Verhältnis von 45,6% zu 54,4% zugunsten des weiblichen Anteils erhalten. Das bedeutet, dass an Gymnasien heute etwa 9 % mehr Mädchen als Jungen sind. Diese Entwicklung im Verlauf zeigt wieder die Graphik am besten (Abb. 8). Deutlich wird, dass zwischen 1980 und 1985 die Mädchen die Jungen überflügeln und ihren Vorsprung bis 1997 steigern und halten können.

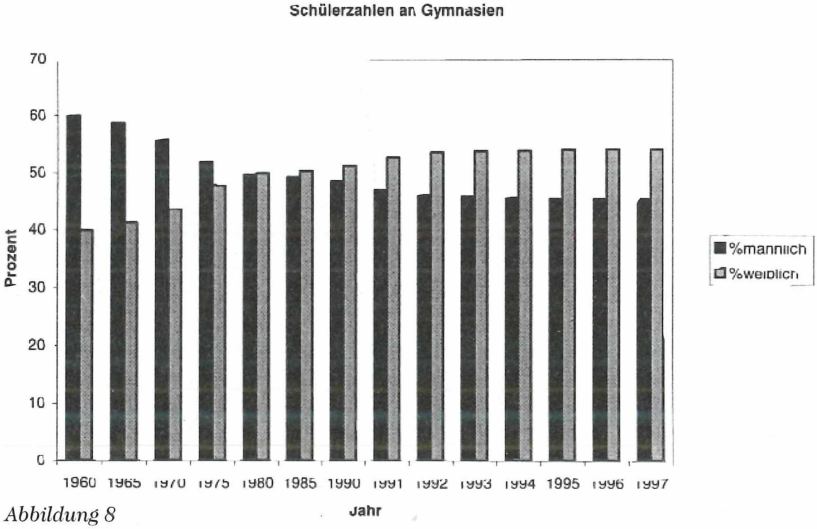

Abbildung 8

Das Gymnasium wird in der Regel mit dem Abitur verlassen. Deshalb überrascht uns der Blick auf die Entwicklung der Abschlüsse mit allgemeiner Hochschulreife nicht mehr (Abb. 9).

Jahr	%männlich	%weiblich
1970	60,4	39,6
1975	54,1	45,9
1980	51,5	48,5
1985	50,7	49,3
1990	50,5	49,5
1991	50,0	50,0
1992	49,2	50,8
1993	47,9	52,1
1994	47,5	52,5
1995	46,6	53,4
1996	46,0	54,0
1997	46,0	54,0

Abbildung 9: Entwicklung der Abschlüsse mit Allgemeiner Hochschulreife
Quelle: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Grund- und Strukturdaten 1998/99. S. 81, 87

Wir sehen, dass auch hier der ursprünglich deutliche Vorsprung des männlichen Anteils nicht nur vollständig geschmolzen ist, sondern einem kräftigen Vorsprung des weiblichen Anteils Platz gemacht hat. Das Verhältnis ist inzwischen 46 : 54 zugunsten der Mädchen. Den Entwicklungsverlauf in relativen Verhältnissen zeigt wieder eine Graphik (Abb. 10).

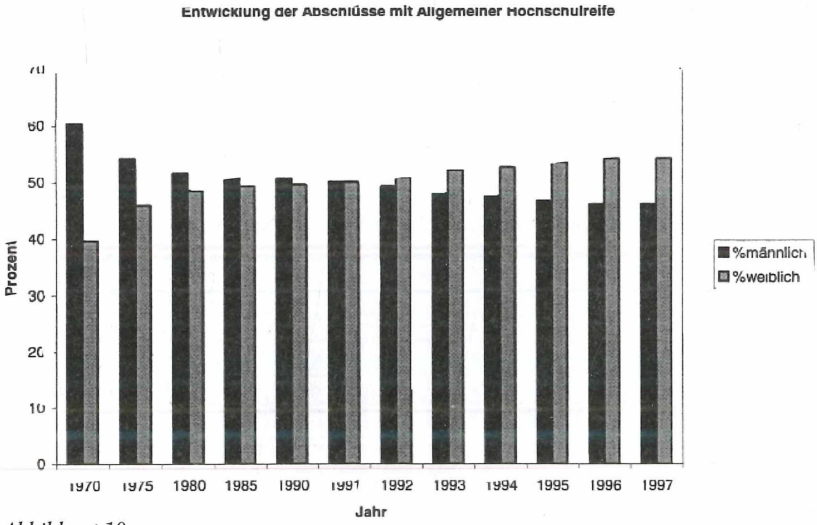

Abbildung 10

Als eine Art Zusammenfassung des Bisherigen kann die nächste Abb. (Abb. 11) interpretiert werden, die jüngst in einer Tageszeitung (Die Welt, 2. 3. 98) erschien. Zusätzlich zum bereits Gesagten, veranschaulicht sie das ungleiche Verhältnis der Geschlechter bezüglich des Kriteriums „Sitzenbleiber" (2,3 % : 3,2 %).

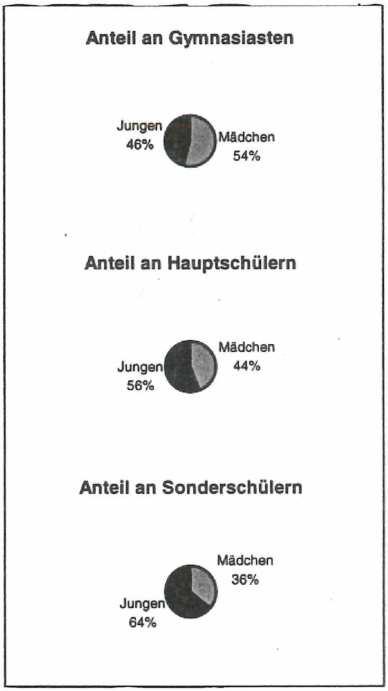

Abbildung 11: Vorsprung der Mädchen
Quelle: Die Welt, 02. 03. 1998

Die Zahlen belegen eindeutig folgende Entwicklung: Jungen sind inzwischen bei fehlenden oder niedrigen Bildungsabschlüssen, Mädchen dagegen bei hohen Bildungsabschlüssen überrepräsentiert. Die Wahrscheinlichkeit, einen hohen Bildungsabschluss (Abitur) zu erreichen ist für Mädchen höher als für Jungen. Umgekehrt ist für Jungen die Wahrscheinlichkeit ohne Hauptschulabschluss abzugehen oder sitzen zu bleiben oder nur einen Hauptschulabschluss zu erreichen, deutlich höher als bei Mädchen.

Allerdings gingen wir bisher immer unreflektiert davon aus, dass bei der Gesamtpopulation der Schüler eine Gleichverteilung (50 % : 50 %) besteht und diese sich in der realen Chancengleichheit der erreichten Bildungsabschlüsse widerspiegeln müsse. Gibt es eine solche Gleichverteilung bei der Gesamtpopulation überhaupt? Wenn nicht, würde dies natürlich das bisherige Ergebnis unserer Untersuchungen verzerren bzw. verändern. Würde es z. B. mehr weibliche Schüler als männliche Schüler in Deutschland geben, könnte dies unter Umständen alleine schon den „Vorsprung der Mädchen" erklären.

Ein erster Blick auf die geschlechtsspezifische Verteilung der Gesamtbevölkerung scheint diese Vermutung zu bestätigen, denn es gibt in den letzten Jahren in Deutschland durchweg etwa 2 Millionen mehr Frauen (vgl. Abb. 12). Dieses zahlenmäßige Übergewicht dürfte jedoch alleine der Tatsache zu verdanken sein, dass Frauen im Vergleich zu Männern eine um fast zehn Jahre höhere Lebenserwartung haben und dementsprechend alte Menschen überwiegend Frauen sind.

Jahr	männlich	weiblich
1960	26 328 000	29 630 000
1970	29 072 000	31 929 000
1980	29 481 000	32 177 000
1990	30 851 000	32 875 000
1992	39 300 000	41 675 000
1993	39 518 000	41 819 000
1994	39 645 000	41 894 000
1995	39 825 000	41 993 000
1996	39 955 000	42 057 000
1997	39 992 000	42 065 000

Abbildung 12: Gesamtbevölkerung in Deutschland (von 1960–90 nur alte Länder)
Quelle: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Grund- und Strukturdaten 1998/99. S. 18f

Betrachtet man dagegen die Zahlen der Schüler insgesamt – und nur auf die kommt es in dieserm Zusammenhang ja an –, wird deutlich, dass es in Deutschland im Stichjahr 1997 mehr männliche Schüler als weibliche Schülerinnen gibt; das Verhältnis ist etwa 54 : 46 (Abb. 13). Dies dürfte verallgemeinerbar sein – obwohl bis zur Pubertät Jungen eine höhere Sterblichkeitsrate haben als Mädchen (vgl. Olbricht, I. 1999, 163 ff.); dieses merkwürdige Phänomen, dass offenbar mehr männliche als weibliche Nachkommen auf die Welt kommen, ist den Zoologen und Soziobiologen schon aus der Tierwelt vertraut (vgl. Voland, E. 1993, 156 ff.).

Rechnet man den höheren Anteil der Schülerinnen am Erreichen der allgemeinen Hochschulreife von 1997 auf die unterschiedlich hohen Bezugsgrößen der absoluten Zahlen (hier die 1984 die erste Schulklasse besuchenden Schülerinnen) um, dann ergibt sich, dass Mädchen im Vergleich zu

Geburtsjahr	Schüler insgesamt	männliche Schüler		weibliche Schüler	
		gesamt	%	gesamt	%
1968	84209	51617	61,29	32592	38,71
1969	149 518	86254	57,68	63264	42,32
1970	128 354	82656	64,39	45698	36,61
1971	161 194	99820	61,92	61374	38,08
1972	162 728	100 792	61,93	61936	38,07
1973	171 452	102 508	59,78	68944	40,22
1974	171 630	99216	57,80	72414	42,20
1975	207 572	105 782	50,96	101 790	49,04
1976	375 887	211 276	56,20	164 611	43,80
1977	325 880	157 248	48,25	168 632	41,75
1978	436 759	216 000	49,45	220 759	50,55
1979	588 152	294 052	49,99	294 100	50,01
1980	769 622	397 250	51,61	372 372	48,39
1981	908 737	469 845	51,70	438 892	48,30
1982	891 197	458 810	51,48	432 387	48,52
1983	913 745	468 786	51,30	444 959	48,70
1984	877 839	449 475	51,20	428 364	48,80
1985	891 566	458 000	51,37	433 566	48,63
1986	895 000	459 000	51,28	436 000	48,72
1987	926 000	475 000	51,29	451 000	48,71
1988	943 000	485 000	51,43	458 000	48,57
1989	964 000	495 000	51,35	469 000	48,65
1990	912 204	466 570	51,14	445 634	48,86
1991	949 611	488 000	51,38	461 611	48,62
1992	418 361	209 124	49,98	209 2372	50,02
1993	18304	9372	51,2	8932	48,8

Abbildung 13: Schüler in Deutschland 1997 (ohne Kindergärten u. Weiterbildung, inkl. Fachschulen, Schulen d. Gesundheitswesens u. Abendschulen
Quelle: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Grund- u. Strukturdaten 1998/99.
S. 6f.

Jungen, wenn man die Daten des Stichjahres zugrunde legt, eine um fast 6,5 % höhere Chance haben, das Abitur zu erreichen. Die Wahrscheinlichkeit, dass ein Junge die allgemeine Hochschulreife erreicht, beträgt 27,08 %, die eines Mädchens aber 33,56 (vgl. Abb. 14).

Vor dem Hintergrund dieser Zahlen können wir jetzt an unsere 1. Ausgangsfrage anknüpfen. Die Antwort auf die Frage: Gibt es, was die schuli-

Stichjahr: 1984*		
Schüler in der ersten Klassenstufe:		
	Mädchen	51,36%
	Jungen	48,64%
Stichjahr: 1997		
Hochschulreife:		
	Mädchen	54%
	Jungen	46%
Schüler in Deutschland:		
	Mädchen	46,26%
	Jungen	53,74%
Erreichte Schulabschlüsse der Schüler insgesamt:		
	Hochschulreife:	30,23%
	Mittlere Reife	39,27%
	Hauptschule	22,98%
	ohne Abschluss	7,5%

*(Anmerkung: Für diesen Zeitraum liegen nur die Zahlen für die ehemaligen Bundesländer vor, wogegen die Zahlen von 1997 neue und alte Bundesländer beinhalten!)

Abbildung 14
Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1, Allgemeines Schulwesen. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Grund- u. Strukturdaten 1998/99

sche Bildungskarriere betrifft, zwischen den beiden Geschlechtern inzwischen eine reale Chancengleichheit? lautet: Nein, es gibt keine Chancengleichheit. Überraschenderweise ist es seit kurzem aber nicht das männliche Geschlecht, das (wie seit fast über 5000 Jahren) deutlich höhere Chancen auf höhere Bildungsabschlüsse in Anspruch nehmen kann, sondern das weibliche Geschlecht. Oder negativ gesagt: Jungen haben eine im Vergleich zu Mädchen deutlich geringere Chance, einen höheren Bildungsabschluss zu erreichen.

Wenn man sich vergegenwärtigt, dass sich diese Entwicklung erst in den letzten Jahren – also geradezu vor unseren Augen – ereignete und eine über 5000 Jahre alte Entwicklung umkehrt, kann man sicher ohne Übertreibung von einem Kulturwandel in erheblichem Maße sprechen – ja, von einer Kulturrevolution.

III.

Kommen wir nun aber zur 2. Frage. Wie sieht der weitere Verlauf weiblicher Bildungskarrieren im tertären Bildungssystem aus? Können junge Frauen ihren Schulerfolg auch in einem Hochschulstudium erfolgreich forsetzen? Nutzen sie ihre besseren Chancen (mehr Abitur mit besseren Durchschnittsnoten) beim Übergang zu einem Studium?

Werfen wir zunächst einen Blick auf die Entwicklung am Studienanfang. Abb. 15 zeigt uns die Zahlen der Studienanfänger an allen Hochschularten (also auch Fachhochschulen) im Geschlechterverhältnis. Deutlich wird die kontinuierliche Steigerung des weiblichen Anteils von ursprünglich 27 % im Jahre 1960 zu fast 49 % im Jahre 1998. In Abb. 16 können wir den Entwicklungsverlauf wieder in relativen Verhältnissen verfolgen und dabei noch deutlicher die weibliche „Aufholjagd" erkennen.

Jahr	%männlich	%weiblich
1960	72,92	27,08
1970	70,80	29,20
1980	59,94	40,06
1990	60,84	39,16
1991	58,87	41,13
1992	56,94	43,06
1993	56,20	43,80
1994	55,53	44,47
1995	52,47	47,35
1996	52,36	47,64
1997	51,3	48,62
1998	51,39	48,61

Abbildung 15: Studienanfänger (Deutsche u. Ausländer) an allen Hochschularten
Quelle: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Grund- u. Strukturdaten 1998/99. S. 140, 142;
Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 4.1. Studierende an Hochschulen

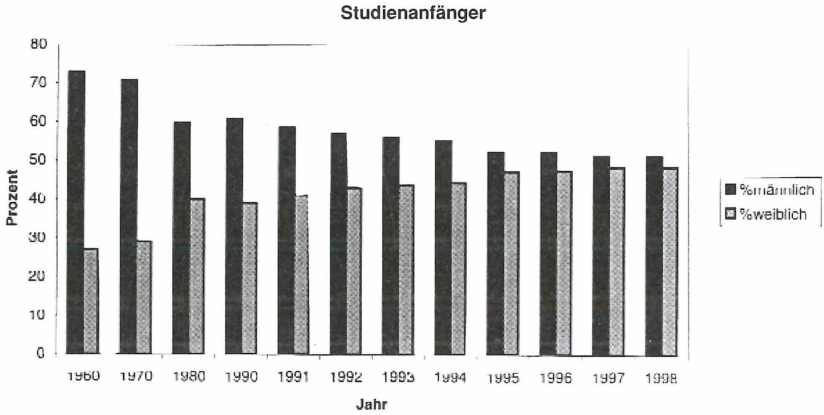

Abbildung 16

Allerdings bricht der Überholvorgang ab: Schon 1992 gibt es mit einem Anteil von 50,8 % mehr Abiturientinnen als Abiturienten, aber nur 43,8 % finden wir ein Jahr später als Studienanfänger wieder. Der weitere Verlauf sieht wie folgt aus:

- 1993 sind 52,1 % der Abiturienten weiblich, aber nur 44,5 % der Studienanfänger sind 1994 weiblich;
- 1994 sind 52,5 % der Abiturienten weiblich, aber nur 47,4 % der Studienanfänger sind 1995 weiblich;
- 1995 sind 53,4 % der Abiturienten weiblich, aber nur 47,6 % der Studienanfänger sind 1996 weiblich;
- 1996 sind 54 % der Abiturienten weiblich, aber nur 48,6 % der Studienanfänger sind 1997 weiblich;
- 1997 bleiben die Vorjahreszahlen identisch.

Diese Zahlen sind vor allem auch deshalb verwunderlich, weil die jungen Männer nach dem Abitur großteils ihre Wehrpflicht erfüllen oder ihrem Zivildienst nachkommen und dadurch im Verhältnis zu den jungen Frauen ein Jahr verlieren. Trotzdem beginnen mehr junge Männer als junge Frauen ein Studium an einer Hochschule.

Dieses Verhältnis sieht jedoch anders aus, wenn wir 1995/96 die Zahl der Studienanfänger an Universitäten betrachten: zum ersten Mal in der Geschichte der (deutschen) Universitäten beginnen mehr Frauen als Männer ein Universitätsstudium. In der Legende zu der entsprechenden Grafik finden wir auch gleich eine Erklärung mitgeliefert: „Der zunehmende Studienanfängerinnenanteil resultiert aus wachsenden Frauenanteilen an den Abiturienten, zunehmendem Studienverzicht bzw. Rückstellung von Studienabsichten durch männliche Studienberechtigte, in den neuen Ländern außerdem aus dem Wehr-/Zivildienst, der eine Studienaufnahme der Männer aus den dort zunehmend zahlenstärkeren jüngsten Studienberechtigtenjahrgängen verzögert“ (Lewin, K. u.a. 1996, 1).

Interessant ist nun die naheliegende Frage: Was studieren junge Frauen? Welche Disziplinen wählen sie? Gibt es hier geschlechtsspezifische Unterschiede? Der Blick auf Abb. 17 gibt eine erste Antwort bezogen auf das Universitätsstudium. Eine deutliche Ungleichheit bei der Studienfachwahl der beiden Geschlechter ist nicht zu übersehen. Männliche Domänen sind Wirtschaftswissenschaften, Maschinenbau/Verfahrenstechnik, Informatik, Elektortechnik, Physik, Astronomie, Bauingenieurwesen und Chemie; teilweise sind die Zahlen der diese Fächer studierenden Frauen so gering, dass sie in der Grafik gar nicht mehr zu einem „Balken“ reichen. Weibliche Domänen sind Anglistik/Amerikanistik, Germanistik, Romanistik (also Sprachen), Kunstwissenschaft, Pädagogik und Musik. Diese Ungleichgewichtigkeit lässt sich auch bei Studienanfängern insgesamt (also an allen Hochschulen) entdecken (vgl. Abb 18).

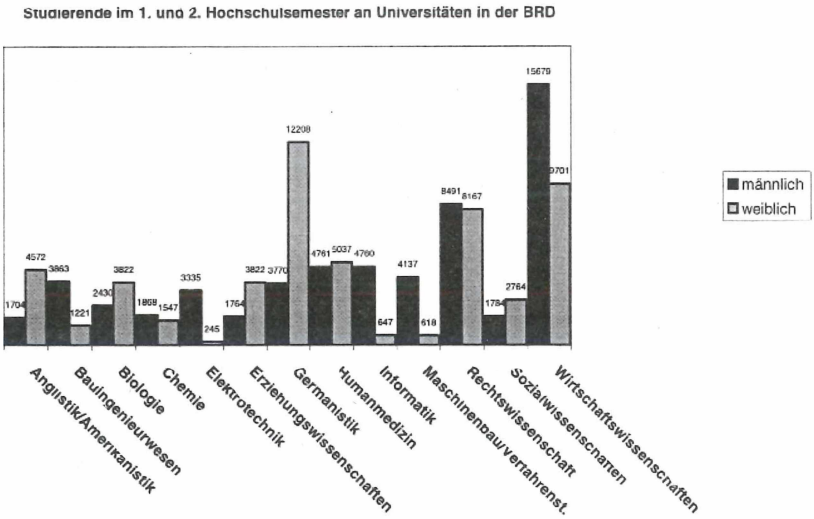

Abbildung 17: Studierende im 1. und 2. Hochschulsemester an Universitäten in der BRD, 1996
Quelle: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Grund- u. Strukturdaten 1998/99. S. 154f.

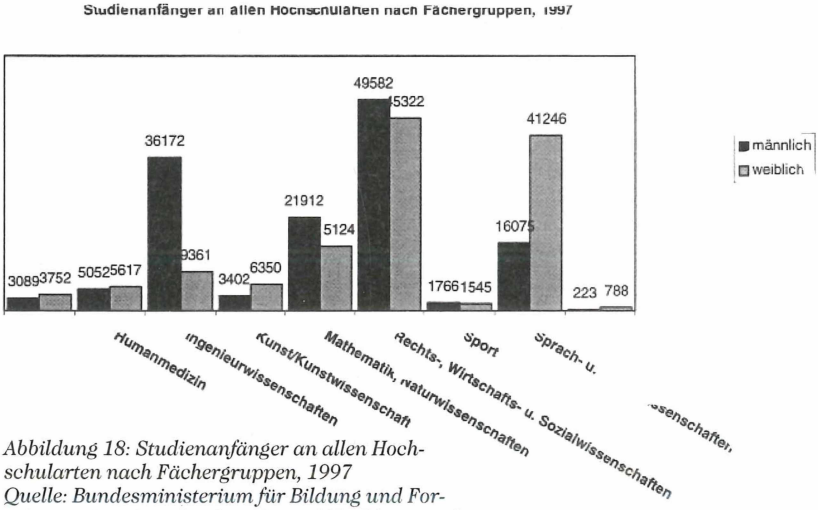

Abbildung 18: Studienanfänger an allen Hochschularten nach Fächergruppen, 1997
Quelle: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Grund- u. Strukturdaten 1998/99. S. 154f

Diese geschlechtsspezifisch deutlich unterschiedliche Studienfachwahl setzt eine Entwicklung fort, die schon in der Schulzeit beginnt. Schülerin-

nen haben ein im Vergleich zu Schülern deutlich unterschiedliches schulischen Wahlverhalten. So ist die Art der gewählten gymnasialen Ausbildungsrichtung immer noch stark geschlechtsspezifisch: Jungen wählen im Vergleich etwa doppelt so häufig ein mathematisch-naturwissenschaftliches Gymnasium, Mädchen dafür doppelt so häufig ein neusprachliches Gymnasium. Jungen belegen dreimal so häufig mathematisch-naturwissenschaftliche Leistungskurse als Mädchen. Auch die Leistungsprofile der Schüler sind mit geschlechtsspezifischen Akzenten versehen, denn nach wie vor schneiden Mädchen im Durchschnitt bei mathematisch-naturwissenschaftlichen Tests meist schlechter ab als Jungen (Beerman, L. u.a. 1992). Das in Abb. 19 gezeigte Wahlverhalten von Schülern an Gymnasien in Nordrhein-Westfalen dürfte zu verallgemeinern sein.

Jungen-Domänen: Physik und Mathe Wahlverhalten in den Leistungskursen an Gymnasien in NRW 1996		
	Jungen	**Mädchen**
Biologie	11.161	**15.939**
Chemie	**3.112**	1.838
Deutsch	11.081	**21.555**
Englisch	13.194	**17.553**
Erdkunde	**9.686**	5.071
Französisch	1.702	**4.881**
Geschichte	**8.681**	5.233
Informatik	**322**	19
Italienisch	71	**146**
Kunst	1.277	**3.140**
Mathematik	**17.963**	10.824
Physik	**5.888**	1.107
Pädagogik	2.638	**10.386**
***53% der Oberstufenschüler sind weiblich**		

Abbildung 19: Wahlverhalten in Leistungskursen an Gymnasien in NRW 1996
Quelle: Die Welt, 2.3.1998

Dieses unterschiedliche schulische Wahlverhalten setzt sich nun offenbar an den Hochschulen bei der Wahl des Studienfaches fort. „Frauen lieben Pferde, Männer den Computer" lautet eine bezeichnende Schlagzeile in der Süddeutschen Zeitung. Stark unterrepräsentiert sind Frauen in mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern (einschl. Informatik) und technischen Fächern, aber auch Wirtschafts- und Forstwissenschaften. Überdurchschnittlich wählen Frauen dagegen Sprachen, Pädagogik, Ernährungs- und Haushaltswissenschaften, Kunstgeschichte und Veterinärmedizin (Pferde!) - (s. Abb. 18).

Weil dieses spezifisch weibliche Wahlverhalten erhebliche Auswirkungen auf spätere Berufskarrieren hat - wählen Frauen doch solche Fächer, die eine geringere Anschlussfähigkeit an berufliche Karrieren versprechen, gibt es aktuelle bildungspolitische Bestrebungen, hier in Richtung einer Er-

höhung der weiblichen Quoten kompensatorisch aktiv zu werden. Durch die Einrichtung reiner Mädchenklassen versucht man bildungspolitisch diese Unterrepräsentiertheit der Frauen in mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern schon in der Schule zu bekämpfen (vgl. Faulstich-Wieland, H. 1991).

Wie sieht nun der weitere Weg der jungen Frauen durch ihr Studium aus? Betrachten wir zunächst den Anteil der Frauen an einem Studium insgesamt. Abb. 20 zeigt die Zahlen von 1960–1998, Abb. 21 die relativen Verhältnisse in der zeitlichen Entwicklung.

Jahr	männlich	weiblich	gesamt	%männlich	%weiblich
1960	221000	70100	291100	75,91	24,09
1970	378400	132100	510500	74,12	25,88
1980	661000	383200	1044200	63,30	36,70
1990	1076000	641400	1717400	62,25	37,35
1991	1085384	697355	1782739	60,88	39,12
1992	1099100	724000	1823100	60,28	39,72
1993	1121400	753800	1875200	59,80	40,20
1994	1101600	754900	1856500	59,33	40,67
1995	1084600	773800	1858400	58,36	41,64
1996	1056500	782000	1838500	57,46	42,54
1997	1035400	797400	1832800	56,49	43,51
1998	999951	801282	1801233	55,51	44,49

Abbildung 20: Studierende (Deutsche u. Ausländer) an allen Hochschularten

Quelle: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Grund- u. Strukturdaten 1998/99. S. 141, 143
Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 4.1. Studierende an Hochschulen

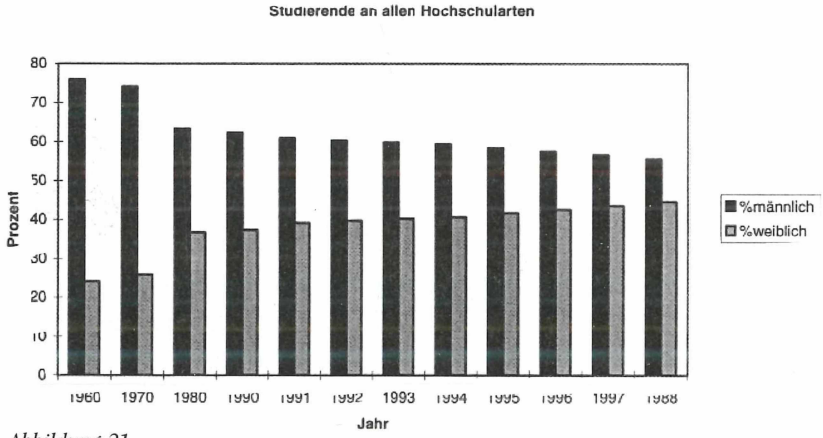

Abbildung 21

Deutlich wird der kontinuierliche Anstieg des weiblichen Anteils an Studenten, ausgehend von einer für die weibliche Seite sehr schlechten Ausgangsposition noch im Jahre 1960. 1998, am Ende des Berichtszeitraums, ist jedoch keine Gleichverteilung erreicht – noch studieren mehr junge Männer als Frauen.

Einen analogen Verlauf, aufgrund der Studienzeiten zeitlich noch etwas nachhängend, nimmt die Entwicklung der Studienabschlüsse. Abb. 22 zeigt die Zahlen bezogen auf alle Hochschulabschlüsse, Abb. 23 wieder die Entwicklung des relativen Verhältnisses im zeitlichen Verlauf.

Jahr	männlich	weiblich	gesamt	%männlich	%weiblich
1960	37700	10100	47800	78,87	21,13
1965	49438	16333	65771	75,16	24,84
1970	65592	21408	87000	75,39	24,61
1975	79745	37556	117301	67,98	32,02
1980	81562	42118	123680	65,95	34,05
1985	92904	54016	146920	63,23	36,77
1990	105554	60547	166101	63,55	36,45
1991	108137	63804	171941	62,89	37,11
1992	111257	66692	177949	62,52	37,48
1993	123165	78558	201723	61,06	38,94
1994	130368	89109	219477	59,4	40,6
1995	136444	93476	229920	59,34	40,66
1996	140418	96430	236848	59,29	40,71
1997	139293	97851	237144	58,74	41,26
1998	131438	96087	227525	57,76	42,23

Abbildung 22: Studienabschlüsse (Deutsche u. Ausländer) Quelle: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Grund- und Strukturdaten 1998/99. S. 208, 209 Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 4.1. Studierende an Hochschulen

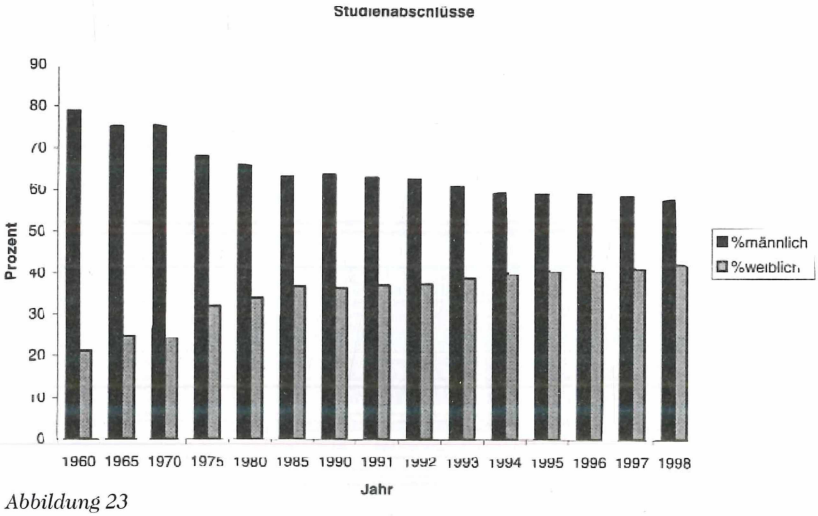

Abbildung 23

Hier ist die Ungleichgewichtigkeit zwischen den beiden Geschlechtern im ersten Jahr der Beobachtung (1960) noch größer, das kontinuierliche Anwachsen des weiblichen Anteils bis zum Ende des Beobachtungszeitraumes aber gleichermaßen unübersehbar.

Ein Blick auf die Art der verschiedenen (ersten) Studienabschlüsse in Abb. 24 zeigt uns zunächst die Zahlen der Diplom- und Magisterabschlüsse, Abb. 25 die prozentualen Verhältnisse. Auch hier wird die schon bekannte Entwicklungstendenz plastisch: Die geradezu erdrückende männliche Dominanz, die noch in den sechziger und siebziger Jahren herrschte, wird kontinuierlich während der achtziger und neunziger Jahren abgebaut, ohne allerdings bisher eine annähernde Gleichverteilung der Geschlechter erreicht zu haben.

Jahr	männlich	weiblich	gesamt	%männlich	%weiblich
1960	17200	3100	20300	84,73	15,27
1965	22121	3379	25500	86,75	13,25
1970	25765	4335	30100	85,6	14,40
1975	27444	6225	33669	81,51	18,49
1980	33219	13112	46331	71,70	28,30
1985	41005	20078	61083	67,13	32,87
1990	51114	30410	81524	62,70	37,30
1991	51623	31384	83007	62,19	37,81
1992	53169	32829	85998	61,83	38,17
1993	61894	39507	101401	61,04	38,96
1994	62046	39926	101972	60,85	39,15
1995	64667	41036	105703	61,18	38,82
1996	65558	43004	108562	60,39	39,61
1997	65376	44024	109400	59,76	40,24
1998	60662	42410	103072	58,85	41,15

Abbildung 24: Diplom- u. Magisterabschlüsse
Quelle: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Grund- und Strukturdaten 1998/99. S. 208f.
Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 4.2. Prüfungen an Hochschulen

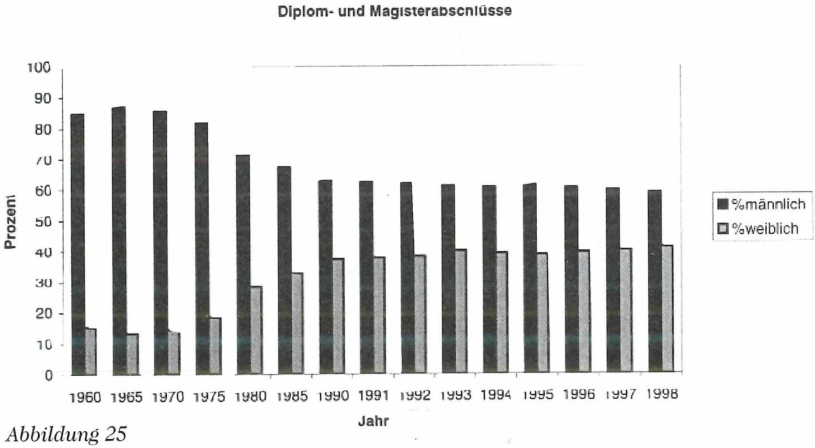

Abbildung 25

Ganz anders sieht es jedoch bei den Lehramtsabschlüssen aus. Das Lehrerstudium ist mit einem Anteil von etwa 70 % eine Domäne der Frauen. Es darf deshalb nicht verwundern, dass der Anteil der Frauen bei Lehramtsabschlüssen sich seit einigen Jahren ebenfalls um diese Quote einpendelt (vgl. Abb. 26). Abb. 27 veranschaulicht das relative Verhältnis im zeitlichen Verlauf von 1960 bis 1998. Hier fällt eine Art Wellenbewegung auf; von einem kontinuierlichen Anstieg des weiblichen Geschlechts, wie bisher konstatiert, kann hier allerdings nicht die Rede sein. Es scheint eher so zu sein, als ob sich seit 1994 der Abstand zwischen den Geschlechtern wieder verkleinert.

Jahr	männlich	weiblich	gesamt	%männlich	%weiblich
1960	3500	6000	9500	36,84	63,16
1965	5529	11571	17100	32.33	67,67
1970	10632	15168	25800	41,21	58,79
1975	17596	22753	40349	43,61	56,39
1980	13070	17382	30452	42,92	57,08
1985	8440	14443	22883	36,88	63,12
1990	3289	6942	10231	32,15	67,85
1991	3400	7657	11057	30,75	69,25
1992	3138	8187	11325	27,7	72,3
1993	4244	11991	16235	26,14	73,86
1994	5900	17834	23734	24,85	75,15
1995	7191	19557	26748	26,88	73,12
1996	7614	20053	27667	27,52	72,48
1997	8211	19718	27929	29,39	70,61
1998	8554	19702	28256	30,27	69,73

Abbildung 26: Lehramtsabschlüsse Quelle:Bundesministerium für Bildung und Forschung. Grund- und Strukturdaten 1998/99. S. 208f Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 4.2. Prüfungen an Hochschulen

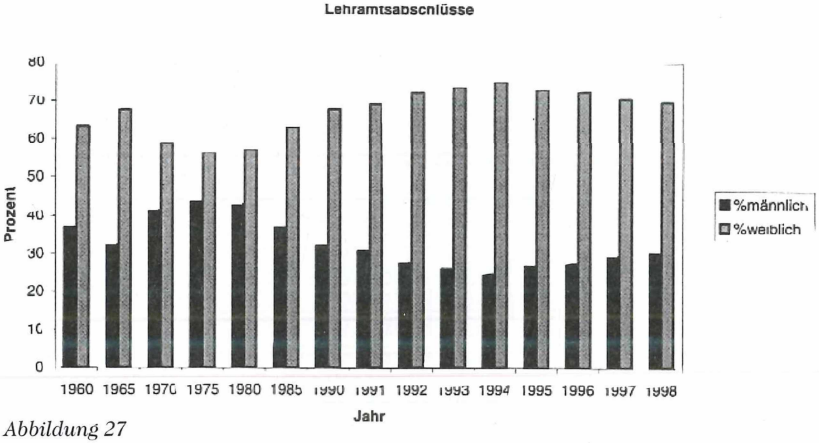

Abbildung 27

Die höchste Prüfung an Hochschulen, die nicht (wie die Habilitation) nur der Selbstrekrutierung dient, ist die Promotion. In Abb. 28 sind die Zahlen der Promotionen seit 1960 bis 1998 getrennt nach Geschlechtern aufgeführt.

Jahr	männlich	weiblich	gesamt	%männlich	%weiblich
1960	5300	900	6200	85,48	14,52
1965	5788	1183	6971	83,02	16,98
1970	9595	1705	11300	84,91	15,09
1975	9619	1799	11418	84,24	15,76
1980	9830	2392	12222	80,42	19,58
1981	9792	2494	12283	79,71	20,29
1982	10251	2712	12963	79,07	20,93
1983	10589	3048	13637	77,64	22,36
1984	10855	3278	14133	76,80	23,20
1985	11353	3598	14951	75,93	24,07
1986	11610	3920	15530	74,75	25,25
1987	11836	4228	16064	73,68	26,32
1988	12774	4547	17321	73,74	26,26
1989	13146	4755	17901	73,43	26,57
1990	13357	5137	18494	72,22	27,78
1991	13649	5373	19022	71,75	28,25
1992	14284	5754	20038	71,28	28,72
1993	14594	6438	21032	69,38	30,62
1994	15415	6989	22404	68,80	31,20
1995	15338	7049	22387	68,51	31,49
1996	15690	7104	22794	68,83	31,17
1997	16404	7770	24174	67,85	32,15
1998	16662	8228	24890	66,94	33,06

Abildung 28: Promotionen an allen Fachbereichen
Quelle: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Grund- u. Strukturdaten 1998/99. S. 208f
Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 4.2. Prüfungen an Hochschulen

Der Entwicklungsverlauf wird wieder durch eine Grafik veranschaulicht (Abb. 29). Sie zeigt schön ein uns schon vertrautes Muster: Ausgehend von einem dominierenden männlichen Überhang der von Männern abgelegten Promotionen von über 85 % im Jahre 1960 steigt der Anteil der Frauen an den Promotionen von zunächst 14,5 % im selben Jahr auf über 33 % kontinuierlich an.

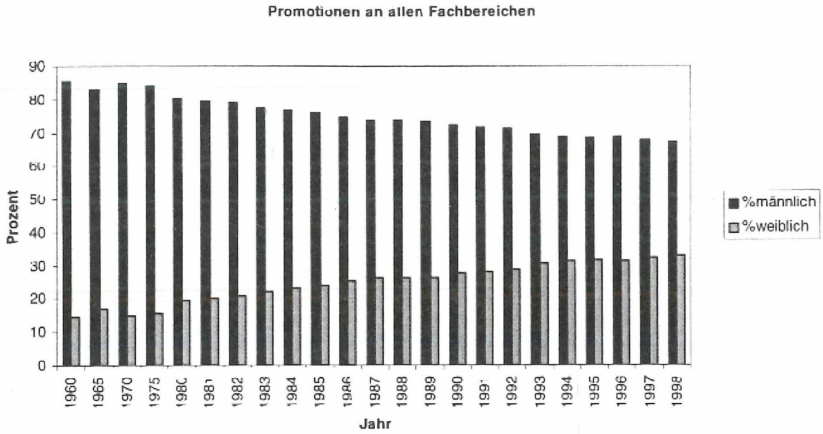

Abbildung 29

Um herauszubekommen, ob Frauen hierbei anteilmäßig zu ihren zuvor erworbenen (ersten) Studienabschlüssen vertreten sind, müssen wir die Quote der Promotionen mit denen der Diplom- und Magisterabschlüsse vergleichen. Ich setzte dabei voraus, dass der überwiegende Teil der Promoventen als erste wissenschaftliche Prüfung ein Diplom oder eine Magisterprüfung abgelegt haben. Weil zwischen Diplom- und Magisterabschluss und Promotion durchschnittlich mindestens 5 Jahre vergehen, müssen wir zurückrechnen und kommen dann, was die letzten 4 Jahre betrifft, zu folgendem Ergebnis:

Der weibliche Anteil an den Abschlüssen liegt bei

Dipl./MA	**Promotion**	**Differenz**
1990 37,3 %	1995 31,5 %	4,8 %
1991 37,8 %	1996 31,2 %	6,6 %
1992 38,2 %	1997 32,2 %	6,0 %
1993 39 %	1998 33,1 %	5,9 %

Es zeigt sich hier deutlich, dass studierende Frauen ihre bei der Diplom- oder Magisterprüfung erworbene Quote bei der Promotion nicht halten können, sondern um etwa 6 % zurückfallen.

Wir können jetzt unsere 2. Frage beantworten: Wie gelingt es jungen Frauen, ihre schulische Bildungskarriere an der Hochschule erfolgreich fortzusetzen? Die Antwort fällt hier etwas differenzierter aus. Es lassen sich nämlich klar drei Tendenzen unterscheiden:

1. Frauen gelingt es nur zum Teil, ihre durch hohe Schulabschlüsse erworbenen Chancen in einem Studium zu erhalten, geschweige denn auszubauen. Noch entspricht der weibliche Anteil an Studienanfängern an allen Hochschulen nicht dem Anteil an den Abiturienten insgesamt. Allerdings haben Frauen inzwischen Männer als Studienanfänger an Universitäten seit wenigen Jahren überholt.
2. Bei der Studienwahl haben junge Frauen ein selektives geschlechtsspezifisches Wahlverhalten. Sie bevorzugen Sprachen, Pädagogik, Kunst, Musik und Hauswirtschaft. Sie meiden mathematisch-naturwissenschaftliche (mit Ausnahme von Mathematik im Lehramt), wirtschaftswissenschaftliche und ingenieurwissenschaftliche Fächer.
3. Bei den Studienabschlüssen fallen Frauen anteilmäßig zurück. Je höher der Studienabschluss, desto geringer ist der Frauenanteil. Während Frauen im Lehramt ihren Anteil im 1. Staatsexamen noch halten können, fallen sie im Diplom und Magister zum ersten Mal und bei den Promotionen ein zweites Mal anteilmäßig zurück.

IV.

Kommen wir nun zu unserer letzten Frage: Haben studierte Frauen bei Vorliegen der gleichen formalen Voraussetzungen die gleichen realen Chancen wie studierte Männer eine Professur im Fach Erziehungswissenschaft zu erhalten?

Das herrschende Vorurteil gibt eine eindeutige Antwort. Charakteristisch dafür ist z. B. ein häufig benutztes Zitat aus einer Broschüre des Bildungsministerium von 1990: „Zugelassen sind Frauen zum Universitätsstudium schon seit Beginn des Jahrhunderts, 1923 wurden die ersten Professorinnen ernannt. Aber von gleichen Karrierechancen für Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen kann auch am Ende dieseses Jahrhunderts noch nicht gesprochen werden. Zwar sind inzwischen immerhin 38 % der Studierenden Studentinnen, aber ihre Aufstiegschancen im Wissenschaftsbetrieb sind ziemlich schlecht. Nur 5 % der Professoren sind Frauen, in der Gruppe der C4 Professoren liegt der Anteil der Frauen gerade noch über 2 %“ (Beermann, L. u.a. 1992, 27). Nur wenig scheint sich bis heute verändert zu haben, wenn wir beispielsweise in der Welt vom 24. 8. 1998, S. 21, den Satz lesen können: „Zwar werden nach Angaben des Wissenschaftsrates rund 30 Prozent aller Promotionen von Frauen vorgelegt, doch die Zahl der Professorinnen in der höchsten Besoldungsstufe C4 liegt unter 5 Prozent“.

Für einen uninformierten Leser muss sich hier der Eindruck aufdrängen, als ob zwischen dem geschlechtsspezifischen Anteil an Promotionen und

dem Anteil an C4-Professuren zu einem gegebenen Zeitpunkt ein unmittelbarer Zusammenhang besteht. Dem ist aber nicht so. Vielmehr ist das für eine Listenplatzierung bei einer ausgeschriebenen Professur zunächst entscheidende Kriterium nicht die Promotion, sondern die Habilitation. Nur in Ausnahmefällen wird auf die gesetzliche Möglichkeit des Nachweises „habilitationsadäquater Leistungen" zurückgegriffen. Immerhin setzt die Habilitation in der Regel eine überdurchschnittliche Promotion voraus. Der Versuch einer empirischen Beantwortung unserer 3. Frage muss also bei den Promotionen ansetzen, darüber hinaus aber vor allem die Habilitationen berücksichtigen.

Um die reale Chancengleichheit von Frauen an dieser Stelle in den Blick zu bekommen, müssen dabei die Zeiträume berücksichtigt werden, die zwischen Promotion, Habilitation, Ruf und Stellenbesetzung vergehen. Diese Zeiten dürften von Fach zu Fach variieren. Sie sind dazuhin in Anbetracht disziplinärer und bildungspolitischer Konjunkturen zeitabhängig. Es ist nicht einfach, hier verlässliche Zahlen zu erhalten. Um die notwendigen Schätzungen, die an Stelle harter Daten vorgenommen werden müssen, einigermaßen verlässlich zu machen und in Anbetracht der Vielzahl sonstiger Variablen, die hier berücksichtigt werden müssen, beschränke ich mich bei der 3. Frage auf ein Fach, auf Erziehungswissenschaft (Pädagogik).

Ich gehe von folgenden Annahmen aus: Wer einen Ruf auf eine Professur im Fach Erziehungswissenschaft erhält, ist derzeit im Durchschnitt um die 40 – 44 Jahre alt, hat vor etwa 5 Jahren habilitiert, vor etwa 10 Jahren promoviert, vor etwa 15 Jahren ein Diplom oder Magister gemacht und vor etwa 20 Jahren sein Studium begonnen. Insbesondere der Zeitraum zwischen Habilitation und Berufung dürfte erheblich fluktuieren und zwischen den Extremen „nie" und „sofort" – schwanken. Der hier zugrunde gelegte Mittelwert von 5 Jahren dürfte vermutlich sehr optimistisch geschätzt sein. Als Anhaltspunkt kann hier die zeitliche Begrenzung der Hochschuldozenturen auf 6 Jahre dienen, denn diese wurden vom Gesetzgeber als Warteraum habilitierter Wissenschaftler definiert.

Unter Zugrundelegung dieser – wohlgemerkt: geschätzten – Zahlen, erhalten wir folgende zeitliche Verlaufsstruktur:

Promotion➜5 Jahre➜Habilitation➜5 Jahre➜Professur

Das bedeutet: Wer beispielsweise 1998 einen Ruf auf eine Professur annimmt, hat (etwa) 1993 habilitiert und (etwa) 1988 promoviert. Eine reale Chancengleichheit der Geschlechter bei der Besetzung dieser Professur wäre nach unserer Definition also dann gegeben, wenn das Verhältnis

zwischen Männern und Frauen auf erziehungswissenschaftliche Professuren im Jahre 1998 in etwa dem Verhältnis entspricht, das 1993 im Bereich der Habilitation und 1988 im Bereich der Promotion vorgelegen hat.

Nach diesen Vormerkungen wollen wir nun die Zahlen betrachten und beginnen mit den Promotionen (Abb. 30).

Jahr	männlich	weiblich	gesamt	Jahr	%männlich	%weiblich
1984	129	27	156	1984	82,69	17,31
1985	121	45	166	1985	72,89	27,11
1986	117	50	167	1986	70,06	29,94
1987	127	47	174	1987	72,99	27,01
1988	123	60	183	1988	67,21	32,79
1989	135	85	220	1989	61,36	38,64
1990	176	147	323	1990	75,85	24,15
1991	130	118	248	1991	54,02	45,98
1992	139	90	229	1992	61,03	38,97
1993	111	88	199	1993	55,78	44,22
1994	128	101	229	1994	55,9	44,1
1995	101	112	213	1995	47,42	52,58
1996	132	87	219	1996	60,27	39,73
1997	113	100	213	1997	53,05	46,95
1998	149	103	252	1998	59,12	40,88

Abbildung 30: Promotionen am Fachbereich Erziehungswissenschaften
Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 4.2. Prüfungen an Hochschulen

Nachdem noch 1960 nur etwa 15,1 % der pädagogischen Promotionen von Frauen abgelegt wurden (Görgens, S. 1996, 26), sind es – nach einem kontinuierlichen Anstieg der Quote – 1988 ziemlich genau ein Drittel (32,79%). Insgesamt ist die Entwicklungsrichtung aber deutlich; sie geht in Richtung einer Angleichung der von Frauen abgelegten Promotionen an jene der Männer. Trotzdem ist noch lange kein Gleichgewicht vorhanden. Noch im letzten Jahr des Berichtszeitraums (1998) sind fast 60 % aller Doktoren im Fach Pädagogik männlich und nur 40 % weiblich. Das scheint auf den ersten Blick in einem Fach, das von etwa 70 % Frauen belegt wird, sehr wenig zu sein. Allerdings geht in diese Zahl auch jene der Studentinnen ein, die hinsichtlich eines Lehramtsabschlusses studieren und dieser wird in der Regel als ein berufsqualifizierender Studienabschluss interpretiert. Bei den für ein Promotionsstudium eigentlich relevanten Diplom- und Magisterabschlüsse entsprechen die Zahlen hingegen in den letzten Jahren ziemlich genau den Werten bei der Promotion (etwa 40 %).

Der in Abb. 31 gezeigte Verlauf der prozentualen Verteilung nach Geschlechtern bringt schon grafisch zum Ausdruck, dass jetzt mit kleineren

(absoluten) Zahlen gerechnet wird und die einzelnen Balken deshalb stark fluktuieren. Spätestens jetzt entdeckt man, dass im Jahre 1995 zum ersten Mal überhaupt mehr Frauen als Männer im Fach promoviert haben.

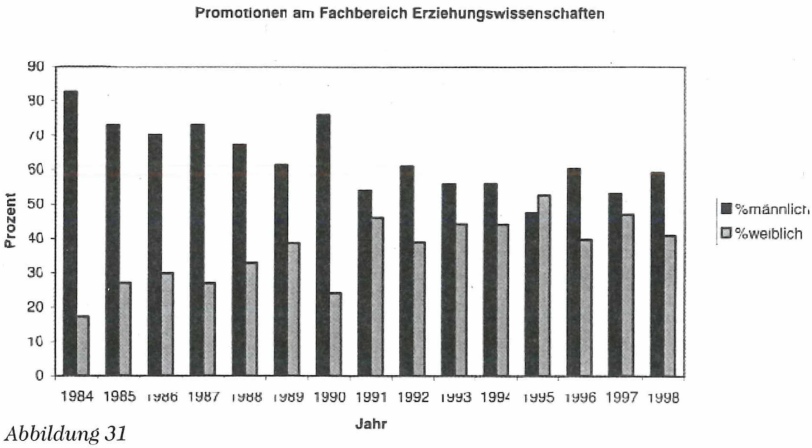

Abbildung 31

Betrachten wir jetzt aber die für einen professoralen Ruf entscheidenden Habilitationen. Abb. 32 zeigt – als Vergleichshintergrund – zunächst die Zahlen der Habilitationen überhaupt (also in allen Fächern), sodann die prozentualen Verhältnisse aller Habilitationen (Abb. 33).

Jahr	männlich	weiblich	gesamt	%männlich	%weiblich
1984	895	52	947	94,50	5,50
1985	908	69	977	92,94	7,06
1986	937	77	1014	92,41	7,59
1987	953	80	1033	92,26	7,74
1988	959	91	1050	91,33	8,67
1989	980	99	1079	90,82	9,18
1990	986	109	1095	90,05	9,95
1991	1058	115	1173	90,20	9,80
1992	1142	169	1311	87,11	12,89
1993	1247	172	1419	87,88	12,12
1994	1247	197	1444	86,36	13,64
1995	1321	211	1532	86,23	13,77
1996	1401	208	1609	87,08	12,92
1997	1467	273	1740	84,32	15,68
1998	1622	293	1915	84,69	15,31

Abbildung 32: Habilitationen an allen Fachbereichen

Quelle: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Grund- und Strukturdaten 1998/99. S. 236
Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 4.4., Personal an Hochschulen

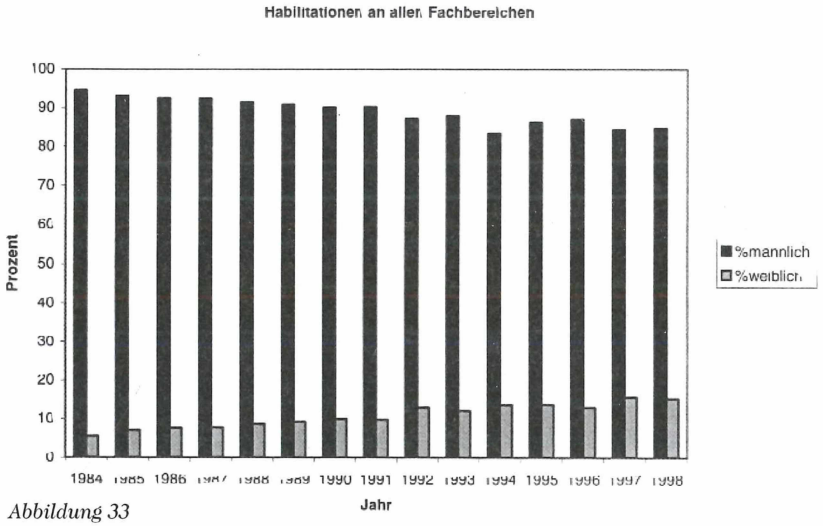

Abbildung 33

Erst in Abb. 34 sind dann die uns eigentlich interessierenden Relationen im Fach Erziehungswissenschaft aufgeführt. Mit einem Blick erkennt man, dass die Anzahl der Frauen in diesem Fach was Habilitationen betrifft, weit über dem Durchschnitt aller Fächer liegt. In einem Jahr, nämlich 1990, habilitieren mehr Frauen als Männer in Erziehungswissenschaft. Allerdings sind die zugrunde liegenden Zahlen sehr klein, so dass die relativen Verhältnisse im Beobachtungszeitraum sehr heterogen sind (Abb. 35).

Jahr	männlich	weiblich	gesamt	%männlich	%weiblich
1984	18	6	24	75,00	25,00
1985	23	4	27	85,18	14,82
1986	16	10	26	61,53	38,47
1987	23	7	30	76,66	23,34
1988	31	2	33	93,93	6,07
1989	20	4	24	83,33	16,67
1990	7	12	19	36,84	63,16
1991	23	4	27	85,18	14,82
1992	26	3	29	89,65	10,35
1993	22	7	29	75,86	24,14
1994	12	10	22	54,54	45,46
1995	17	10	27	62,96	37,04
1996	22	7	29	75,86	24,14
1997	20	10	30	66,66	33,34
1998	23	11	34	67,64	32,36

Abbildung 34: Habilitationen in Erziehungswissenschaften an Hochschulen in Deutschland
Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 4.4. Personal an Hochschulen

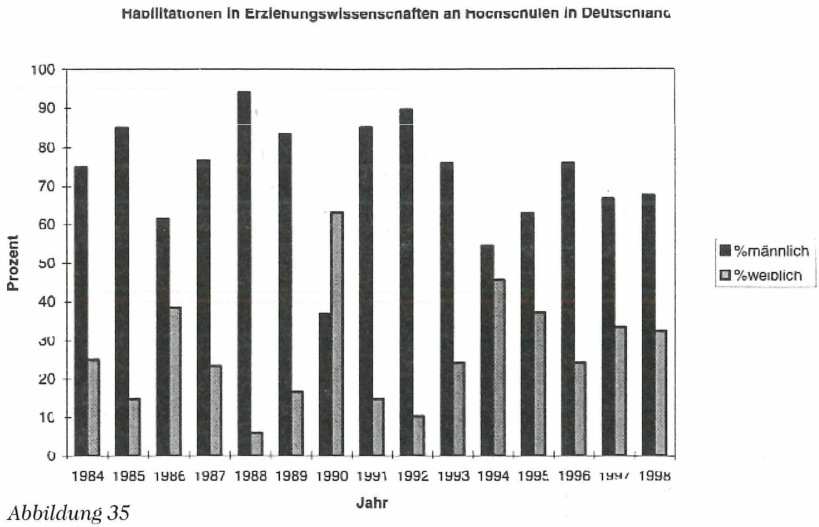

Abbildung 35

Wenn wir, wie oben erläutert, davon ausgehen, dass etwa 5 Jahre zwischen Promotion und Habilitation vergehen, dann ergibt sich folgendes Bild:

Anteil der Frauen an Promotionen und Habilitationen

Promotion		**Habilitation**
1988: 32,8 %	–	1993: 24,1 %
1989: 38,6 %	–	1994: 45,5 %
1990: 24,1 %	–	1995: 37,0 %
1991: 46,0 %	–	1996: 24,1 %
1992: 38,9 %	–	1997: 33,3 %
1993: 44,2 %	–	1998: 32,3 %

Weil die zugrundeliegenden Zahlen sehr klein sind, habe ich die Durchschnittswerte errechnet:

1988–1993 weibliche Promotionen: 37,4 %
1993–1998 weibliche Habilitationen: 32,7 %

Sollten diese Zahlen verallgemeinerbar sein, dann bedeutet dies, dass Frauen ihre bei Promotionen erworbenen Chancen bei der Habilitation nicht ganz halten können. Sie fallen um knapp 5 % zurück.

Stellen wir nun die entscheidende Frage: Haben Habilitationen für Frauen im Fach Erziehungswissenschaft den gleichen Wert wie für Männer? Können sie ihren erworbenen Anteil an den Habilitationen in diesem Fach bei

der Besetzung von pädagogischen Professuren halten? Werfen wir, um die fachspezifischen Verhältnisse zu erkennen, zunächst einen Blick auf die Professuren sämtlicher Fachbereiche an allen Hochschulen (Abb. 36) und vergleichen sie dann mit den Professuren im Fach Erziehungswissenschaft (Abb. 37).

Jahr	männlich	weiblich	gesamt	%männlich	%weiblich
1990	29148	1682	30830	94,54	5,46
1991	29221	1760	30981	94,31	5,69
1992	32456	2246	34702	93,52	6,48
1993	33854	2520	36374	93,07	6,93
1994	34217	2778	36995	92,49	7,51
1995	34599	3073	37672	91,84	8,16
1996	34404	3185	37589	91,52	8,48
1997	34276	3392	37668	90,99	9,01

Abbildung 36: Hauptberufliche Professuren an allen Fachbereichen an allen Hochschularten Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 4.4. Personal an Hochschulen

Jahr	männlich	weiblich	gesamt	%männlich	%weiblich
1990	976	148	1124	86,83	13,17
1991	733	101	834	87,88	12,12
1992	849	146	995	85,32	14,68
1993	837	160	997	83,95	16,05
1994	778	162	940	82,76	17,24
1995	784	182	966	81,15	18,85
1996	749	188	937	79,93	20,07
1997	705	201	906	77,81	22,19

Abbildung 37: Hauptberufliche Professuren im Fachbereich Erziehungswissenschaft an allen Hochschularten Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 4.4. Personal an Hochschulen

Deutlich wird dabei, dass insgesamt sehr wenig Frauen habilitieren; die Prozentzahl bleibt im Beobachtungszeitraum immer unter 10 %. Viel besser sieht es dagegen im Fach Erziehungswissenschaft aus. Hier besetzen Frauen 1997 22,2 % aller Professuren.

Um nun der Frage nach der realen Chancengleichheit für Frauen nachzugehen, muss man sich zunächst daran erinnern, dass hinter diesen Zahlen der besetzten Professuren eine etwa 30 Jahre dauernde Berufungszeit steht. Professoren werden im überwiegenden Fall, also im Durchschnitt im Alter zwischen 35 und 52 Jahren berufen und (mehrheitlich) als Lebenszeitbeamte eingestellt, so dass der älteste Professor, der in die Liste eingegangen ist, vor ca. 35 Jahren, der jüngste im letzten der erfassten Jahre eingestellt wurde. Des weiteren muss berücksichtigt werden, dass nur auf einer Berufungsliste erscheinen kann, wer zuvor die formalen Voraussetzungen für eine Bewerbung erfüllt hat. Wer letzte Woche nicht Lotto gespielt hat, darf sich nicht beklagen, wenn er wieder nicht gewonnen hat. Um in den Variationspool zu gelangen, auf den eine Berufung qua Selektion zurückgreifen kann, müssen Frauen (genau wie Männer) in der Regel - mindestens - habilitiert sein.

Wie schon erwähnt ist es nicht einfach, den Zeitraum zwischen Habilitati-

on und Ruf im Fach Erziehungswissenschaft zu bestimmen. Wenn wir von den angenommenen 5 Jahren ausgehen, dann wird das Ergebnis des Vergleichs in Anbetracht der kleinen Zahlen relativ zufällig – je nachdem, welches Vergleichsjahr wir wählen. Es ist deshalb zweckmäßig, einen möglichst großen Zeitraum zu berücksichtigen, davon den Mittelwert zu nehmen und diesen dann mit der Quote der von Frauen besetzten Professuren zu vergleichen.

Aus den Zahlen der Abb. 37 geht nun deutlich hervor, dass sich im Zeitraum von 1990 bis 1997 der Bestand an Professoren wie folgt verändert hat:

- Männer: 1990 = 976 Professuren 1997 = 705 Professuren
- Frauen: 1990 = 148 Professuren 1997 = 201 Professuren

Das bedeutet, dass insgesamt im Berichtszeitraum die Zahl der Professuren um 228 Planstellen verkleinert wurde, die Anzahl der männlichen Professuren um 271 gesunken und die der weiblichen Professuren um 133 gestiegen ist. Allerdings kennen wir bislang noch nicht die Zahl der Abgänger, also der Professoren, die, aus welchen Gründen auch immer, aus ihrem Amt ausgeschieden sind, so dass auch die Zahl der in dieser Zeit wieder besetzten Professuren bekannt wäre. Um die reale Chancengleichheit zu errechnen bedarf es vor allem dieser Zahl, denn auf deren Basis kann prozentual die geschlechtsspezifische Nachbesetzung ausgerechnet werden.

Es gibt in Deutschland offenbar keine zentrale Stelle, die diese Zahlen erfasst[1]. Ich habe deshalb die einzelnen Bundesländer angeschrieben, um bei den dort unmittelbar zuständigen Bildungs- oder Wissenschaftsministerien die einschlägigen Zahlen zu erhalten. Von sieben Bundesländern liegen mir inzwischen die Zahlen vor (vgl. Abb. 38). Es wird deutlich, dass es zwischen den einzelnen Bundesländern erhebliche Unterschiede gibt, was die geschlechtsspezifische Verteilung der neu besetzten Professuren betrifft. Im Durchschnitt aller hier erfassten Berufungen erreichen Frauen eine Quote von 23,9 %. Entspricht dieser Wert nun einer realen Chancengleichheit?

Land	C 3		C 4		Frauenanteil	
	männlich	weiblich	männlich	weiblich	relativ	absolut
Bayern	12	9	42	10	19:54	26,0%
Berlin	9	4	22	3	7:31	18,4%
Bremen	1	-	1	1	1:2	33,3%
Hamburg	14	12	11	3	15:25	37,5%
Rheinland Pfalz	5	1	3	-	1:8	11,1%
Sachsen-Anhalt	5	4	13	4	8:18	30,8%
Thüringen	8	1	10	1	2:18	10,0%
				Gesamt:	**49: 156**	**23,9%**

Abbildung 38: Berufungen an Universitäten im Fachbereich Erziehungswissenschaften 1990–1998

Ich gehe zunächst von folgender Hypothese aus: Wenn diese Frage mit „ja" beantwortet werden kann, müsste der Frauenanteil an den Habilitationen in etwa auch diesem Wert entsprechen, und zwar in einem Zeitraum, der dem Ruf im Mittelwert etwa 5 Jahre vorausliegt. Weil die absoluten Zahlen der Habilitationen sehr klein sind, kann es zu erheblichen Verzerrungen kommen, wollten wir nur 5 Jahre zurückrechnen. Es liegt deshalb nahe, einen möglichst breiten Zeitraum zu berücksichtigen und davon den Mittelwert zu nehmen. Nimmt man nun die Quote der weiblichen Habilitationen von 1985 bis 1995 als Grundlage und errechnet den Durchschnitt, ergibt dies einen Mittelwert von 28,4 %. Bei einer Ausweitung des Bezugsraumes auf die Jahre 1988 bis 1996 erhält man einen Mittelwert von 26,8 %.

Beide Zahlen sind gering höher als die Zahl der weiblichen Berufungen. Nur unter der Voraussetzung, dass diese Quote, die wir an 7 Bundesländern gewonnen haben, auf alle Bundesländer im Zeitraum verallgemeinerbar wäre, müsste dies den Schluss zulassen, dass habilitierte Frauen, was die Berufbarkeit auf Professuren im Fach Erziehungswissenschaft betrifft, noch leicht unterrepräsentiert sind – also von einer realen Chancengleichheit noch nicht ganz gesprochen werden kann.

Allerdings müssen wir spätestens jetzt daran erinnern, dass unser Vergleichshorizont - nämlich die Habilitation – nur eines unter mehreren Kriterien für eine Listenplatzierung ist. Die Habilitation stellt gewissermaßen nur die Eintrittskarte zur Bewerbung dar – eine rein formale Voraussetzung, die noch nichts über ihre Qualität, aber auch nichts über weitere Kriterien aussagt. Ein zweites wichtiges Kriterium ist sicher Quantität, Qualität und Profil der Publikationsliste. Informationen darüber zu bekommen, ist sehr schwer. Immerhin gibt es einzelne Untersuchungen über den Anteil von Frauen als Autorinnen von Beiträgen für erziehungswissenschaftliche Zeitschriften. Danach liegt die Zahl der Autorinnen in der Zeitschrift für Pädagogik in den Jahren 1980 bis 1994 als auch in den Beiheften dieser Zeitschrift im Durchschnitt etwa bei 14,5 % (Faulstich-Wieland, H. 1995, 49ff.).

Sollten die Werte dieser Stichprobe verallgemeinerbar sein, würde dies sicher zu Ungunsten der Frauen gewertet werden müssen (denn diese Publikationsdichte ist deutlich geringer als jene der männlichen Konkurrenten) und dementsprechend den Wert der Habilitationsquote drücken. Möglicherweise würde alleine damit schon die oben ausgerechnete Differenz von 3 bis 4,5 % zu Gunsten der männlichen Bewerber erklärt werden können. Es kommt aber noch ein Weiteres hinzu: Es ist sehr wahrscheinlich, dass die im Zeitraum von 1990–1998 besetzten Professuren – insbe-

sondere auf der Ebene der C-4-Professoren – zumindest nicht ausschließlich echte Neuberufungen darstellen, sondern auch über Zweit- oder Drittrufe erfolgt sind. Damit würde aber die bislang unreflektiert zugrundegelegte Berechnungsgrundlage verschoben, und zwar auf ältere Kollegen (die früher habilitiert haben und schon auf einer C-3-Stelle saßen). Weil der prozentuale Anteil der Frauen aber umso geringer wird, je weiter wir zeitlich zurückgehen, würde auch dieser Faktor zu Ungunsten der Frauen sprechen. All dies sind bisher bloße Vermutungen, die jedoch weiterer empirischen Nachforschung bedürfen, um erhärtet zu werden.

Wir können jetzt schließlich versuchen, unsere 3. Frage zu beantworten: Haben Frauen im Fach Erziehungswissenschaft die gleichen realen Chancen, eine Professur zu erhalten? Die Antwort kann hier nur lauten: Bei der vorhandenen Datenlage kann es keine abschließende, auch nur einigermaßen verlässliche Antwort geben. Das vorhandene Datenmaterial ist noch zu dürftig und die einflussnehmenden Faktoren zu unübersichtlich, als dass man hier zu einem eindeutigen Urteil gelangen könnte. Weitere empirische Untersuchungen sind hier nötig. Es wäre deshalb vermessen, wollte man von einer fehlenden realen Chancengleichheit sprechen; es wäre allerdings auch vermessen, von einer schon vorhandenen realen Chancengleichheit auszugehen. Wenn überhaupt, dann kann lediglich eine Vermutung geäußert werden, die in Anbetracht der Daten eine gewisse Plausibilität besitzen dürfte: Wenn überhaupt ein Unterschied bei der realen Chancengleichheit zwischen den Geschlechtern festgestellt werden kann, dann wird er vermutlich so gering sein, dass er möglicherweise auch durch das Forschungsdesign – durch die benutzten Definitionen, die gewählten Variablen, die eingehenden Gewichtungen und Interpretationen u. a. m. – erklärt werden kann.

V.

Abschließend will ich das Ergebnis meiner bisherigen Untersuchung zusammenfassen:

- 1. Mädchen haben Jungen in der Schulkarriere inzwischen deutlich überholt. Ihre Chancen, einen hohen Schulabschluss zu erreichen, sind deutlich größer als die der Jungen.
- 2. Junge Frauen holen, im Verhältnis zu früher, inzwischen auch deutlich während des Studiums auf. Drei Auffälligkeiten lassen sich nachweisen: Erstens haben Frauen an den Studienanfängern insgesamt – bezogen auf alle Hochschularten – noch keine anteilmäßige Quote erreicht. Dagegen

haben sie bei der Einschreibung an Universitäten inzwischen deutlich die jungen Männer überholt. Zweitens ist ihre Studienfachwahl stark geschlechtsspezifisch. Und drittens nimmt der Anteil der Frauen ab, je höher der Hochschulabschluss ist.

- 3. Was nun die Beantwortung unserer dritten Frage betrifft, ist das vorliegende Datenmaterial noch zu dürftig, um ein abschließendes Urteil zu wagen. Der lediglich auf der Basis der Habilitation zunächst errechnete leichte Überhang zu Gunsten männlicher Bewerber kann durch Berücksichtigung weiterer Variablen (Publikationsdichte, Mehrfachberufungen u. a. m.) erklärt werden, so dass eine annähernde reale Chancengleichheit meines Erachtens eher wahrscheinlich als unwahrscheinlich ist. Ob diese Vermutung zutrifft, kann allerdings erst nach weiteren empirischen Untersuchungen festgestellt werden. Ein diesbezügliches Forschungsprojekt befindet sich in der Antragsphase.

Anmerkungen:

[1] Die Untersuchungen von Kuckartz/Lenzen (1990) beschränken sich auf einen Erhebungszeitraum von 1988-1989 und haben eine etwas anders gelagerte Fragestellung (insb. Lage des wissenschaftlichen Nachwuchses).

Literatur

BAMBERG, Eva (1990): Geschlechtstypische berufliche Orientierungen im historischen Wandel. Ein Vergleich zwichen 1934, 1946 und 1986. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 37 (1990) 3, S. 179 - 190.

BEERMAN, Lilly/ HELLER, Kurt A./ MENACHER, Pauline (1992): Mathe: nichts für Mädchen? Begabung und Geschlecht am Beispiel von Mathematik, Naturwissenschaft und Technik. Huber, Bern 1992.

BEHM, Britta L. u.a. (Hg.) (1999): Das Geschlecht der Bildung -die Bildung der Geschlechter. Leske u. Budrich, Opladen.

FAULSTICH-WIELAND, Hannelore (1991): Koedukation - enttäuschte Hoffnungen? Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt.

FAULSTICH-WIELAND, Hannelore (1995): Geschlecht und Erziehung. Grundlagen des pädagogischen Umgags mit Mädchen und Jungen. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt.

FAULSTICH-WIELAND, Hannelore/ FAULSTICH, Peter (1975): Bildungsplanung und Sozialisation. Westermann, Braunschweig.

FLITNER, Elisabeth (1992): Wirkungen von Geschlecht und sozialer Herkunft auf Schullaufbahn und Berufswahl. Neue französische Untersuchungen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 38 (1992) 1, S. 47 - 63.

GÖRGENS, Sigrid (1996): Materialien zu geschlechtsspezifischen Karrieren in Schule und (Erziehungs-)Wissenschaft. In: EU - Ethik und Unterricht, 1/1996, S. 24-29.

HEINZ, Walter R. (1996): Soziale Benachteiligung und berufliche Förderung Jugendlicher im regionalen und internationalen Vergleich. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 92 (1996) 2, S. 151 - 161.

HOHENZOLLERN, Johann Georg Prinz von/LIEDTKE, Max (Hg.) (1990): Der weite Schulweg der Mädchen. Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1990.

KUCKARTZ, Udo/LENZEN, Dieter (1990): Personalstruktur, Ersatzbedarf des Akademischen Personals und Lage des wissenschaftlichen Nachwuchses im Fach Erziehungswissenschaft. Ein Abschlussbericht für die Bundesrepublik und Berlin (West) aufgrund der empirischen Erhebungen 1989/90. In: Erziehungswissenschaft, 1 (1990) 2, S. 6-23

LANDER, Bettina (1995): Computerinteresse und Geschlecht. Fördert eine techniknahe Sozialisation das Interesse an Computern? In: Zeitschrift für Frauenforschung, 13 (1995) 4, S. 40 - 50.

LEWIN, Karl/HEUBLEIN, Ulrich/SOMMER, Dieter (1996): Studienaufnahme 1995/96: Erstmals beginnen mehr Frauen als Männer ein Universitätsstudium. HIS Kurzinformation, Hannover: Oktober 1996.

LIEDTKE, Max (1990): Der weite Schulweg der Mädchen - Historische und systematische Aspekte einer Benachteiligung. In: Liedtke 1990, S. 25 - 40.

NÖH, Hans-Joachim (1998): Geschlechterkampf im Klassenzimmer. In: Die Welt, 2. 3. 1998.

OLBRICHT, Ingrid (1999): Frauen - Krankheit, Frauen - Gesundheit. In: Universitas, Nr. 632, Febr. 1999, S. 163 ff.

RICHTER, Ingo (1995): Getrennt und ungleich - aber bunt? Über Pluralismus und Integration im deutschen Bildungswesen. In: Diskurs (Dt. Jugendinstitut), 5 (1995) 2, S. 12 - 21

VOLAND, Eckard (1993): Grundriss der Soziobiologie. Fischer, Stuttgart.

WIRTH, Angelika (1998): Chancen und Risiken für den wissenschaftlichen Nachwuchs. Zur Entwicklung des Arbeitsmarktes für Hochschullehrer. In: Forschung & Lehre, 12/1998, S. 646-648.

ZOBODAT - www.zobodat.at

Zoologisch-Botanische Datenbank/Zoological-Botanical Database

Digitale Literatur/Digital Literature

Zeitschrift/Journal: Matreier Gespräche - Schriftenreihe der Forschungsgemeinschaft Wilheminenberg

Jahr/Year: 2001

Band/Volume: 2001

Autor(en)/Author(s): Treml Alfred K.

Artikel/Article: Die Entwicklung weiblicher Bildungskarrieren in Schule und Hochschule und ihre berufliche Anschlussfähigkeit in der Erziehungswissenschaft. Kultureller Wandel oder kulturelle Revolution? 144-176