

Geschlechtersegregation im Bildungssystem – Welche Rolle spielt die Berufsbildung?



CHRISTIAN IMDORF
Prof. Dr., SNF Professur am
Institut für Soziologie der
Universität Bern



KRISTINN HEGNA
Prof. Dr., Associate Professor
an der Pädagogischen
Fakultät der Universität Oslo



VERENA EBERHARD
Dr., wiss. Mitarbeiterin im
Arbeitsbereich »Berufsbil-
dungsangebot und
-nachfrage/Bildungsbeteili-
gung« im BiBB

Der Beitrag geht der Frage nach, inwieweit die im (Berufs-)Bildungssystem vorhandene geschlechtsspezifische Verteilung von Männern und Frauen auf Bildungsgänge von institutionellen Rahmenbedingungen des Bildungssystems beeinflusst wird. Dies wird im Beitrag für den Zugang zu vollqualifizierenden Bildungsgängen (Allgemein- und Berufsbildung) im Anschluss an die Sekundarstufe I anhand eines Vergleichs der Länder Deutschland, Norwegen und Kanada untersucht. Als Datenbasis für Deutschland kann dabei auf die BiBB-Übergangsstudie zurückgegriffen werden.¹

Der Einfluss von institutionellen Rahmenbedingungen auf geschlechtsspezifische Übergänge

In Deutschland arbeiten zahlreiche Männer und Frauen in Berufen, die als typische für das jeweilige Geschlecht gelten. Diese Arbeitsmarktstruktur, die als horizontale Geschlechtersegregation bezeichnet wird, hat Konsequenzen für Individuen, da weiblich dominierte Berufe häufig mit schlechteren Arbeitsmarktchancen verbunden sind wie z.B. geringeren Löhnen oder Aufstiegschancen (vgl. BUSCH 2013). In der Literatur wird insbesondere die geschlechtsstereotype Berufswahl für die Reproduktion von Geschlechterungleichheiten im Beschäftigungssystem verantwortlich gemacht (vgl. u.a. GOTTFREDSON 2002). Seltener wird dagegen untersucht, inwieweit institutionelle Besonderheiten von Bildungssystemen geschlechtliche Segregation verursachen (vgl. TRAPPE 2006). Zudem wurde die Frage, inwiefern Geschlechtersegregation aus dem Zusammenspiel institutioneller Rahmenbedingungen und Faktoren geschlechtsspezifischer Berufswahl resultiert, bisher weitgehend ausgeblendet.

Um dieser Frage nachzugehen, wird im Folgenden ein vergleichender Fallstudien-Ansatz für Deutschland, Kanada und Norwegen gewählt. Da sich die Länder im Hinblick auf die institutionelle Konstellation ihrer Bildungssysteme unterscheiden, wird erwartet, dass sich diese Unterschiede in unterschiedlichen Mustern der Geschlechtersegregation im Bildungssystem zeigen.

Logiken von Bildungssystemen

Theoretisch lassen sich in Anlehnung an VERDIER (2013) drei idealtypische Bildungsprinzipien (im Folgenden vereinfachend als »Bildungslogiken« bezeichnet) unterscheiden, anhand derer sich nationale Bildungssysteme charakterisieren lassen: eine akademische, berufliche und universalistische Logik². In der Realität finden sich keine Reinformen, sondern Mischformen dieser Bildungslogiken, die in ihrer spezifischen Konstellation nationale Bildungssysteme prägen.

Kennzeichnend für eine *akademische Logik* ist ein schulisches oder hochschulisches Bildungssystem, das allgemeine Bildung über berufsspezifische Fähigkeitsentwicklung stellt und hochgradig selektiv ist. Basierend auf dem meritokratischen Grundgedanken besteht das System aus unterschiedlichen Bildungsstufen und sortiert Jugendliche anhand ihrer Schulleistung. Im Gegensatz dazu liegt der *beruflichen Logik* ein berufliches Verständnis von Bildung zugrunde. Neben der klassischen dualen Berufsausbildung

¹ Der Beitrag fasst die Originalpublikation von IMDORF u.a. (2015) zusammen, die bei Emerald Books in der Reihe Comparative Social Research als Band 31 »Gender Segregation in Vocational Education« erschienen ist. Wir bedanken uns bei Emerald Books für die Abdruckrechte sowie bei PIERRE DORAY für die Unterstützung der kanadischen Analysen.

² VERDIER (2013) identifiziert zudem noch zwei marktförmige Logiken, die hier jedoch zur Beschreibung der Bildungssysteme in Deutschland, Kanada und Norwegen nicht genutzt werden, da ihre unterschiedlichen Effekte auf geschlechtertypische Bildungsverläufe länderübergreifend nur schwer einschätzbar sind.

als Organisationsform wird hierunter auch die schulische Berufsausbildung gefasst. Das Berufsprinzip zielt auf die Beherrschung eines konkreten Berufs ab, sodass die Selektion über den Berufswunsch erfolgt. Die berufliche Bildung kennzeichnet eine hohe berufliche Spezifität und Segmentierung und eine enge Kopplung an den Arbeitsmarkt, bei der die Bildungsinhalte an den Anforderungen des Beschäftigungssystems orientiert sind. Bildungssystemen, die einer *universalistischen Logik* folgen, liegt die Forderung nach gleicher Bildung für alle zugrunde, wodurch Ungleichheiten im Bildungssystem weitgehend vermieden werden. Es handelt sich um offene, durchlässige und inklusive Bildungssysteme, die Grundlagenwissen mit praktischen Fähigkeiten vermitteln und die fähig sind, anfängliche Ungleichheiten zwischen Individuen abzubauen. Anders als bei akademisch orientierten Systemen findet keine frühe Differenzierung zwischen Personen statt. Aufgrund der Durchlässigkeit der Bildungssysteme können einmal getroffene Entscheidungen revidiert und angepasst werden.

Deutschland repräsentiert ein Bildungssystem mit einer starken beruflichen Logik, was sich in der Dominanz des Berufsbildungssystems im Sekundarbereich II ablesen lässt.³ Die starke Ausprägung des Berufsprinzips in Deutschland ist gekoppelt an eine biografisch frühe Berufswahlentscheidung, die sich aufgrund einer geringen Durchlässigkeit bei gleichzeitig starker und früher Differenzierung von Bildungsgängen nur schwer revidieren lässt. Die universalistische Bildungslogik erweist sich damit im deutschen Bildungssystem als nur schwach ausgeprägt. Aufgrund der vergleichsweise geringen Studierendquote ist die akademische Logik zudem weniger stark ausgeprägt als die berufliche.

Mit einer hohen Bedeutung der allgemeinen Bildung dominiert in Kanada die akademische Logik das Bildungssystem im postsekundären Bereich. Die berufliche Logik spielt eine untergeordnete Rolle, während die universalistische Logik gut sichtbar ist. So findet im Gegensatz zu Deutschland keine Trennung der Jugendlichen im allgemeinbildenden Schulsystem statt, Jugendliche treffen relativ spät ihre Bildungsentscheidung und können diese zu späteren Zeitpunkten einfacher revidieren als in Deutschland. Denn die Bildungsgänge sind modular aufgebaut, werden parallel angeboten und lassen flexible Bildungswege zu; die anwendungsorientierten (beruflichen) und allgemeinbildenden Angebote im Hochschulbereich sind durchlässig.

Wie in Deutschland ist die Berufsbildung im Sekundarbereich II auch in Norwegen relativ stark ausgeprägt. Im Gegensatz zu Deutschland wählen die Jugendlichen jedoch zunächst aus einer begrenzten Zahl von nur 13 Ausbildungsgängen, die eher breite berufliche oder allgemein-

bildende Kenntnisse vermitteln, bevor sie sich Jahr für Jahr auf konkrete Berufe spezialisieren. Das bedeutet, die berufliche Entscheidung wird in Norwegen sukzessive gefällt und bleibt revidierbar, wobei ein institutioneller Pfad zurück in die Allgemeinbildung besteht. Die grundsätzlich hohe Bedeutung der Allgemeinbildung – selbst in der beruflichen Bildung – und die relativ hohe Beteiligung an tertiärer Bildung sprechen daher für eine starke Ausprägung der akademischen Logik. Zugleich ist in Norwegen die universalistische Bildungslogik stark ausgeprägt, die sich etwa in einem gleichförmigen Schulsystem, einer Durchlässigkeit von beruflicher und tertiärer Bildung und der Möglichkeit, Bildungs- und Berufsentscheidungen anzupassen, zeigt. Norwegen präsentiert somit einen Kompromiss aus beruflichen, akademischen und universalistischen Logiken.

Von institutionellen Gelegenheitsstrukturen zur geschlechtsspezifischen Berufswahl

Verbindet man nun VERDIERS Ansatz der Bildungslogiken mit den Erkenntnissen zur geschlechtskonformen Berufswahl, dann lässt sich theoretisch begründen, welche Logiken und damit verbundene Mechanismen Geschlechtersegregation im Bildungssystem generieren. So kann die ausgeprägte Geschlechterdifferenzierung im Berufsbildungssystem auf das Berufsprinzip selbst zurückgeführt werden. Aufgrund der hohen beruflichen Spezifität und Differenziertheit können den Ausbildungsberufen geschlechtsspezifische Tätigkeiten und Anforderungen zugeschrieben werden. Mit der Wahl geschlechtskonformer beruflicher Bildungsgänge können Jugendliche somit ihren geschlechtsspezifischen Interessen und Ansprüchen nachgehen (vgl. BUSCH 2013). Daneben fördern identitätspsychologische und sozialisatorische Aspekte die Wahl geschlechtsspezifischer Bildungsgänge. In der Adoleszenz entwickeln Jugendliche eine Geschlechtsidentität, weshalb geschlechtsstereotypem Verhalten in dieser Phase eine besonders große Bedeutung zukommt (vgl. EBERHARD/MATTHES/ULRICH 2015). Die ausgeprägte Geschlechtstypik im Berufsbildungssystem bietet Jugendlichen die Möglichkeit, im Sinne von GOTTFREDSON (2002) durch eine geschlechtsstereotype Berufswahl eine heterosexuelle Geschlechteridentität aufzubauen und nach außen sichtbar zu machen. Das heißt, in Ländern, in denen die Berufsausbildung maßgeblich in der Sekundarstufe II angesiedelt ist, kreiert alleine das Berufsprinzip bzw. die Differenziertheit und Vielfalt an beruflichen Bildungsgängen für Jugendliche eine Gelegenheitsstruktur für eine geschlechtsspezifische Berufswahl. Allgemeinbildende oder akademische Bildungsgänge, die weniger beruflich differenziert sind und Jugendliche noch nicht zu einer konkreten beruflichen Entscheidung lenken, sollten dagegen weniger zu einer Geschlechtersegregation beitragen. Vor dem Hinter-

³ Empirische Indikatoren dazu finden sich bei IMDORF u.a. (2015).

grund geschlechtstypischer Identitätsbildungsprozesse in der frühen Adoleszenz kommt dem institutionell gesetzten Zeitpunkt der Berufswahl demnach eine entscheidende Rolle zu. Zwingt das System die Jugendlichen zu frühen Berufsbildungsentscheidungen, dürfte dies aufgrund der Signifikanz von geschlechtsstereotypem Verhalten in der Adoleszenz geschlechtskonforme Entscheidungen begünstigen (vgl. BUCHMANN/KRIESI 2012).

Es ist daher zu vermuten, dass geschlechtsspezifische Übergänge in Bildungsgänge im Sekundarbereich II und im tertiären bzw. postsekundären Bereich umso häufiger zu beobachten sind, je stärker das Berufsprinzip im Verhältnis zur akademischen Logik ausgebildet ist und je früher sich Jugendliche auf ein Bildungsangebot festlegen müssen. Die universalistische Bildungslogik dürfte hingegen die Geschlechtersegregation im Bildungssystem tendenziell abschwächen, da sie die Durchlässigkeit zwischen den Bildungsgängen begünstigt, welche wiederum eine weniger geschlechtstypische berufliche Umorientierung ermöglichen kann.

Datensätze und methodisches Vorgehen

Die Überprüfung der Annahmen erfolgt anhand von Daten aus Jugendstudien. Für Deutschland ist dies die *BiBB-Übergangsstudie 2006*, für Norwegen die Studie *Young in Norway Longitudinal* und für Kanada der *Youth in Transition Survey*. Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Charakteristiken der Studien.

Die unterschiedlichen nationalen Bildungs- und Klassifikationssysteme sowie die unterschiedliche Messung von Variablen erlauben keinen direkten Vergleich der Länder hinsichtlich des Effekts des Berufsprinzips auf die Geschlechtersegregation im weiterführenden Bildungsbereich. Daher werden separat für jedes Land multinomiale logistische Regressionsmodelle getrennt für Männer und Frauen gerechnet. Als abhängige Variable dient die Geschlechtstypik der von den Befragten begonnenen Bildungsgänge. Bildungsgänge mit weniger als 30 Prozent Frauen werden als männlich und solche mit mehr als 70 Prozent Frauen als weiblich dominierte Ausbildungsgänge definiert; alle übrigen gelten als gemischt. Die Ausprägung des Berufsprinzips wird gemessen, indem die ersten von den Befragten begonnenen Bildungsgänge im Anschluss an die Sekundarstufe I danach unterschieden werden, ob es sich um berufliche oder allgemeinbildende Bildungsgänge⁴ handelt und ob Arbeitsplatz Erfahrung Bestandteil der Ausbildung ist. Bei tertiären Bildungsgängen wird erfasst, ob es sich um ein Universitätsstudium handelt. Anhand des Alters der Befragten bei Beginn des Bildungsgangs lassen sich für Deutschland und Norwegen Effekte einer frühen Bildungsentscheidung prüfen. Die Analysen werden unter Kontrolle der schulischen Leistungen (Noten,

Tabelle 1
Charakteristiken der für die Analysen verwendeten Studien

	Deutschland	Norwegen	Kanada
Studie	BiBB-Übergangsstudie 2006	Young in Norway Longitudinal	Youth in Transition Survey
Design	Querschnittsbefragung (retrospektiv)	Längsschnittbefragung	Längsschnittbefragung
Datenerhebung (Analysesamples)	2006	1992, 1994, 1999	1999, 2000, 2002, 2004
n (in den Analysen)	4.465 (gewichtet)	3.844	16.404 (gewichtet)
Kohorten	Geburtsjahrgänge 1982–1988 (Mittelwert: 1985)	Durchschnittliches Geburtsjahr 1977	Geburtsjahr 1985
Einmündung in weiterführende Bildung	Späte 1990er- bis mittlere 2000er-Jahre	1990er-Jahre	Erste Hälfte der 2000er-Jahre

PISA-Leseleistung für Kanada und Art des Schulabschlusses für Deutschland) sowie der sozialen und regionalen Herkunft der Befragten (ländliche vs. städtische Region und für Deutschland neue vs. alte Länder) durchgeführt.

Der Einfluss des Berufsprinzips auf geschlechtsspezifische Übergänge

An dieser Stelle kann aus Platzgründen nicht auf alle Ergebnisse der Analysen eingegangen werden (für eine vollständige Darstellung und Diskussion vgl. IMDORF u.a. 2015). Die Ergebnisdarstellung konzentriert sich auf die Richtung der signifikanten Parameter aus den Modellschätzungen (vgl. Tab. 2, S. 26). Zu beachten ist, dass aufgrund länderspezifischer Messungen die Ergebnisse nicht direkt miteinander verglichen werden sollten. Es ist jedoch möglich, über die Anwendung vergleichbarer theoretischer Konzepte, ländervergleichende Schlussfolgerungen zum Einfluss des Berufsprinzips auf theoretischer Ebene zu ziehen.

Die Ergebnisse der Datenanalysen bestätigen die Annahme zum Einfluss des Berufsprinzips auf geschlechtsspezifische Übergänge auch unter Kontrolle schulischer Leistungen, sozialer und regionaler Herkunft und Alter bei Beginn des Bildungsgangs. Wie die Indikatoren für die Modellpassung (*Nagelkerke*) in Tabelle 2 (S. 26) zeigen, scheint die Hypothese jedoch für Männer robuster als für Frauen und besonders zutreffend für Deutschland und Norwegen zu sein.

⁴ Da in Kanada nicht zwischen Sekundarstufe II und Tertiärbildung unterschieden wird, bezieht sich die Variable auf die frühe postsekundäre Ausbildung in Kanada, im Sinne eines funktionalen Äquivalents mit Ausbildungen der Sekundarstufe II in Deutschland. Für Deutschland dient die Art der Studienberechtigung zur Operationalisierung der Variable. Personen, die eine Fachhochschulreife oder keine Studienberechtigung erworben hatten, wurden beruflichen Bildungsgängen zugeordnet; alle anderen allgemeinbildenden Bildungsgängen.

Tabelle 2

Determinanten geschlechtskonformer Zugänge in weiterführende Bildung

Abhängige Variable: Beginn eines geschlechtskonformen Bildungsgangs (Ref. Gemischter Bildungsgang)	Deutschland		Norwegen		Kanada	
	Männer	Frauen	Männer	Frauen	Männer	Frauen
Postsekundäre Bildung						
Beruflicher Bildungsgang (Ref. allgemeinbildender Bildungsgang)		P	P	P	P	P
Arbeitsplatzerfahrung	P	N	--	--	P	P
Universitärer Bildungsgang	N	N		P	N	P
Sekundarstufe I						
Mathematiknote	P	N	--	--		N
Sprachnote	N		--	--	N	v
Durchschnittsnote (m/l/e)	--	--			--	--
Lesekompetenz	--	--	--	--	N	^
Höherer Schulabschluss (Ref. Hauptschule)	N	N	--	--	--	--
Kontrollvariablen						
Alter bei Beginn des Bildungsgangs	N	N	N	P	--	--
Hoher sozioökonomischer Status (Ref. niedrig)	N	N	N	N	N	N
Ländliche Gegend (Ref. städtisch)					P	P
Neue Länder (Ref. Alte Länder)	P		--	--	--	--
<i>Nagelkerke</i>	0.24	0.18	0.34	0.13	0.12	0.12
<i>N</i>	3.654		2.023		14.078	

Legende:

P: Variable fördert den Übergang in geschlechtskonforme Bildungsgänge;

N: Variable hemmt den Übergang in geschlechtskonforme Bildungsgänge (jeweils $p < 0,05$);

--: Variable war nicht verfügbar; ^, v: nicht-lineare Beziehung

So zeigt sich für Männer, dass sie mit einer höheren Wahrscheinlichkeit in männlich dominierte Ausbildungsgänge einmünden, wenn diese der beruflichen Logik folgen; d.h. wenn es sich um berufliche und nicht um allgemeinbildende Bildungsgänge handelt und wenn arbeitsplatzbezogenes Lernen eine wichtige Rolle spielt. Dass für Männer in Deutschland der Einfluss beruflicher Bildungsgänge auf geschlechtskonforme Übergänge geschwächt ist, lässt sich auf die an schulische Leistungen gekoppelten Eingangsvoraussetzungen für Ausbildungsberufe zurückführen.⁵ Konkret bedeutet dies, dass gerade junge Männer mit Hauptschulabschluss selten Ausbildungsberufe mit einem ausgeglichenen Geschlechterverhältnis wählen können, die zugleich ein höheres Berufsprestige aufweisen. Weil ihnen aufgrund geringer schulischer Leistungen der Zugang zu prestigereichen Berufen verwehrt wird, sind sie gezwungen, geschlechtsdifferenzierte Ausbildungsgänge

zu beginnen. Handelt es sich um universitäre Bildungsgänge (akademische Logik), münden Männer wie erwartet in Kanada und Deutschland seltener in männerdominierte Studiengänge ein.

Auch wenn das Bild für Frauen etwas komplexer ist, zeigt sich doch ebenfalls in allen drei Ländern, dass der Übergang in berufliche im Vergleich zu allgemeinbildenden Angeboten häufiger mit dem Start eines weiblich dominierten Bildungsgangs verbunden ist. Wie erwartet, erhöhen arbeitsplatznahe Bildungsgänge in Kanada die Wahrscheinlichkeit für geschlechtsspezifische Übergänge, während in Deutschland ein gegenläufiger Effekt zu finden ist. Dieses Ergebnis lässt sich mit den institutionellen Besonderheiten des deutschen Berufsbildungssystems erklären. So sind im schulischen System der Berufsbildung, das insgesamt weiblich dominiert ist, berufliche Bildungsgänge mit geringerer Arbeitsplatzerfahrung verortet (im Vergleich zu den dualen Ausbildungsberufen⁶). Universitäre Studiengänge senken erwartungsgemäß in Deutschland das Risiko eines geschlechtsstereotypen Übergangs für Frauen; in Norwe-

⁵ Es wurden mehrere Modelle mit unterschiedlichen Variablenkonstellationen berechnet. Werden Schulabschluss und Noten im Modell nicht berücksichtigt, zeigt sich unter Kontrolle aller anderen Variablen ein signifikanter Einfluss der beruflichen Bildungsgänge auf die Geschlechtersegregation bei Männern in Deutschland. Unter Berücksichtigung der schulischen Faktoren verliert der Effekt jedoch an Stärke; gleichwohl bleibt die Richtung des Effekts erhalten.

⁶ Ausbildungsgänge, die faktisch dual organisiert sind, aber nicht nach BiBiG/HwO geregelt sind, werden als Bildungsgänge mit Arbeitsplatzerfahrung bezeichnet.

gen und Kanada erhöhen sie jedoch die Wahrscheinlichkeit.

Wie angenommen zeigt sich, dass neben beruflichen Angeboten auch frühe Bildungsentscheidungen Geschlechtersegregation im Ausbildungssystem fördern können: Je älter die weiblichen Befragten in Deutschland und die männlichen Befragten in Deutschland und Norwegen bei Aufnahme eines Bildungsgangs unter Kontrolle des Bildungsniveaus waren, desto seltener mündeten sie in geschlechtskonforme Bildungsgänge ein.

Neben dem Alter besitzt die soziale Herkunft einen eigenständigen Effekt auf geschlechtsspezifische Übergänge. So zeigt sich in allen drei Ländern für beide Geschlechter, dass Personen mit einem höheren sozioökonomischen Status seltener geschlechtstypisch wählen.

Frühe und irreversible Bildungswahl fördert Geschlechtersegregation

Institutionelle Merkmale von Bildungssystemen bilden den Rahmen, in dem Jugendliche ihre Bildungs- und Berufswahlentscheidungen treffen. Die spezifischen Konstellationen von Bildungslogiken, die den nationalen Bildungssystemen zugrunde liegen, steuern Absolventinnen und Absolventen der Sekundarstufe I beim Übergang in berufliche Ausbildungen und weiterführende Bildungsgänge und geben ihnen mehr oder weniger Möglichkeiten, geschlechtstypische Bildungsgänge zu wählen. Die institutionellen Dimensionen von Bildungssystemen beeinflussen somit die Geschlechtersegregation im Bildungssystem.

Die Analysen haben gezeigt, dass in Bildungssystemen, in denen das Berufsprinzip dominiert, Jugendliche häufiger geschlechtsspezifische Entscheidungen treffen, als dies in Systemen mit primär akademischer Logik der Fall ist. Dies gilt insbesondere für Männer, die durch den Beginn postsekundärer bzw. tertiärer Bildungsgänge häufig geschlechtsspezifische Bildungswege verlassen. Zudem nimmt die berufliche Logik Einfluss auf die Geschlechterdifferenzierung, sobald sie den Zeitpunkt der Berufswahl determiniert: Werden institutionell frühe Berufswahlentscheidungen erzwungen, provoziert dies geschlechtsspezifische Berufsorientierungen. Universalistische Merkmale, wie die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung, scheinen das Potenzial zu haben, frühere geschlechtsstereotype Bildungsentscheidungen zu revidieren. Untersuchungen, wie dieser Prozess konkret erfolgt und welche Mechanismen hier wirksam sind, erscheinen besonders lohnenswert.

Die im internationalen Vergleich relativ hohe Geschlechtersegregation des deutschen Arbeitsmarkts dürfte mit der spezifischen Konstellation der zentralen Bildungslogiken in Deutschland zusammenhängen: Ein starkes Berufsprinzip, frühe Bildungsentscheidungen, eine schwächer ausgeprägte akademische Logik und eine wenig ausgeprägte universalistische Logik sorgen für eine vergleichsweise hohe Geschlechtstypik im deutschen Bildungssystem und strukturieren geschlechtliche Segregation auf dem Arbeitsmarkt vor. Die viel gelobte hohe Integrationskraft des Berufsbildungssystems perpetuiert somit gleichzeitig berufliche Ungleichheit zwischen Männern und Frauen mit sozialen Langzeitwirkungen für die Geschlechtergruppen.

Die Analysen haben gezeigt, wie wichtig es ist, Ausbildungsbedingungen auf der institutionellen Ebene mit individuellen Bedingungen der Berufswahl zu verbinden, wenn es darum geht, Geschlechtersegregation im Bildungssystem zu erklären. Denn die institutionellen Bedingungen interagieren mit dem individuellen Wahlverhalten und produzieren so geschlechtsspezifische Übergänge. Deutlich wurde aber auch die Verschränkung der Kategorien Geschlecht, Alter und soziale Herkunft bei der Entstehung von geschlechtlicher Segregation in der Bildung. Künftige Analysen sollten dieser Intersektionalität mehr Aufmerksamkeit schenken. ◀

Literatur

BUCHMANN, M.; KRIESI, I.: Geschlechtstypische Berufswahl: Begabungszuschreibungen, Aspirationen und Institutionen. In BECKER, R.; SOLGA, H. (Hrsg.): *Soziologische Bildungsforschung*. Wiesbaden 2012, S. 256–280

BUSCH, A.: *Die berufliche Geschlechtersegregation in Deutschland*. Wiesbaden 2013

EBERHARD, V.; MATTHES, S.; ULRICH, J. G.: The need for social approval and the choice of gender-typed occupations. In: *Comparative social research* 31 (2015), S. 205–235

GOTTFREDSON, L.: Gottfredson's theory of circumscription, compromise, and self-creation. In: BROWN, D. (Hrsg.): *Career choice and development*. San Francisco 2002, S. 85–148

IMDORF, C. u.a.: Educational systems and gender segregation in education: a three country comparison of Germany, Norway and Canada. In: *Comparative social research* 31 (2015), S. 83–122

TRAPPE, H.: Berufliche Segregation im Kontext. Über einige Folgen geschlechtstypischer Berufswahlentscheidungen in Ost- und Westdeutschland. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 58 (2006) 1, S. 50–78

VERDIER, É.: Lifelong learning regimes versus vocational education and training systems in Europe: The growing hybridisation of national models. In GREEN, A.; JANMAAT, J. G.; MÉHAUT, P. (Hrsg.): *The dynamics and social outcomes of education systems*. Houndmills 2013, S. 70–93