GENDER
OPEN
REPOSITORIUM

Die Bildung der Geschlechter – Einleitung

Blome, Agnes; Kupfer, Antonia; Rüling, Anneli

2011

https://doi.org/10.25595/3280

Veröffentlichungsversion / published version
Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Blome, Agnes; Kupfer, Antonia; Rüling, Anneli: *Die Bildung der Geschlechter – Einleitung*, in: Femina politica : Zeitschrift für feministische Politik-Wissenschaft, Jg. 20 (2011) Nr: 2, 9–20. DOI: https://doi.org/10.25595/3280.

GenderOpen – Repositorium für die Geschlechterforschung: www.genderopen.de

FREIE UNIVERSITÄT BERLIN

HUMBOLDT-UNIVERSITÄT ZU BERLIN

Die Bildung der Geschlechter – Einleitung

AGNES BLOME. ANTONIA KUPFER. ANNELI RÜLING

Wir befinden uns in einer Phase grundlegender und widersprüchlicher Neu- und Umstrukturierungen der Geschlechterverhältnisse und des Bildungssystems. Bildung nimmt einen zunehmenden Platz in unserem Leben ein. So verbringen Menschen immer längere Lebenszeit in Bildungsinstitutionen und Bildung – dies beeinflusst auch andere gesellschaftliche Sphären, wie vor allem Studien aus den USA über den Zusammenhang von Bildung und Häuser- sowie Heiratsmarkt, Kindererziehung und Gesundheit zeigen (vgl. Mehta/Davies 2011). Darüber hinaus wird Bildung immer wichtiger für den Zugang zu weiterer Bildung und zum Arbeitsmarkt und damit für langfristige Lebenschancen. Studien belegen eine Art Spirale, in der immer höhere Bildungsabschlüsse oder bessere Noten als Voraussetzung für Lehrstellenplätze, für das Hochschulstudium und für Arbeitsstellen gefordert werden (vgl. für viele Solga 2005). Gleichzeitig erfordert eine zunehmende Frauen- und Müttererwerbsbeteiligung eine verstärkte öffentliche Verantwortung für Bildung und Erziehung der Kinder und Jugendlichen, die sich mit anderen Reformen des Bildungssystems überschneidet.
Die Bildungs*politik* erhält mit dem Wandel hin zu einer „Wissensgesellschaft" gleichzeitig einen Bedeutungs*zuwachs* und eine Bedeutungs*verengung*: Seit den PISA-Studien der OECD steht der internationale Vergleich der Bildungssysteme und deren „Leistungsfähigkeit" im Zentrum des öffentlichen Interesses. Gleichzeitig wird in der öffentlichen Debatte eine ökonomische Betrachtungsweise der Bildungspolitik verstärkt. So wird argumentiert, dass die mangelnde Leistungsfähigkeit des Bildungssystems, die sich im schlechten Abschneiden deutscher SchülerInnen zeige, die Humankapitalausstattung einer Gesellschaft und damit deren wirtschaftliche Entwicklung gefährde. Im Rahmen des demographischen Wandels in industrialisierten Gesellschaften erhält die Qualität der – knapper werdenden – Humanressourcen eine zusätzliche Bedeutung. In Folge des sog. „PISA-Schocks" wurden in Deutschland etwa umfassende Bildungsreformen angestoßen, die jedoch aufgrund des Föderalismus länderspezifisch ausgeprägt und vielerorts widersprüchlich sind. Die Strukturveränderungen des Bildungssystems spiegeln sich auch in der regionalen Schließung von Hauptschulen, der Einführung von Schulautonomie und Leistungsvergleichen sowie der Einführung neuer Studienabschlüsse an Hochschulen wider. Trotz dieses Bedeutungszuwachses sind die Bildungsausgaben in der letzten Dekade innerhalb der EU weitgehend konstant geblieben, während die Sozialbudgets insgesamt seit den 1990er Jahren angestiegen sind.[1]

Betrachtet man das Geschlechterverhältnis innerhalb der Bildungsinstitutionen, so gelten Mädchen und Frauen gemeinhin als Gewinnerinnen der Bildungsexpansion. Sie haben in den letzten vierzig Jahren enorm aufgeholt und die Jungen und Männer in einigen Bereichen wie beim Abitur und den Hochschulabschlüssen zahlenmäßig überholt. Sind daher die Strukturen und Reformen unseres Bildungssystems aus feministischer Perspektive als positiv zu beurteilen? In der Wissenschaft ist die „empirische Bildungsforschung" zu einem regelrechten Wachstumsmarkt avanciert. Forschung zu Bildung und Geschlecht findet vor allem in der Soziologie und den Erziehungswissenschaften statt. Typische Themen sind hier Analysen institutioneller Kontexte geschlechtsspezifischer Bildung, geschlechtsspezifische Curricula, geschlechtsspezifische Leistungen, geschlechtsspezifische soziale Kontexte in Bildungsinstitutionen wie der versteckte Stundenplan, die Rolle von Peer-groups, Unterricht, Leitung und Verwaltung. Diese Forschungsliteratur kann hier nicht im Einzelnen rezipiert werden (für einen Überblick siehe Bank 2007). Vielmehr soll auf den Umstand hingewiesen werden, dass im Gegensatz zum akademischen Großtrend sich die feministische Politikwissenschaft bislang wenig mit Bildungsforschung zu befassen scheint. Insbesondere gibt es bislang, so meinen wir, nur wenige politikwissenschaftliche Studien, die das Verhältnis von Bildungsreformen und Geschlecht in umfassender Perspektive beleuchten. Aus diesem Grund möchten wir in diesem Heft den Versuch unternehmen, die „großen" Zusammenhänge in den Blick zu nehmen und nach dem Verhältnis zwischen dem Bildungssystem, seinen Reformen und der Re-Produktion von Geschlecht und Geschlechterverhältnissen im Kontext von gesellschaftlichem Wandel zu fragen. Dazu gehören die Auswirkungen der Veränderungen im Bildungssystem auf die Geschlechterverhältnisse sowie auch die Folgen veränderter Geschlechterverhältnisse für das Bildungssystem.

Zentrale Erkenntnisse aus der bisherigen Forschung zu Bildung und Geschlecht

Für die Analyse von Bildung und Geschlecht in gesamtgesellschaftlicher Perspektive bietet sich auf theoretischer Ebene eine Anknüpfung an Bourdieus Arbeiten zu sozialer Ungleichheit (1971 mit Passeron, 1981) und männlicher Herrschaft (2005) an. Mit Bourdieu, so Jo-Anne Dillabough (2003, 2007), ist es möglich, Bildung als ein Projekt zur Herstellung von Nationalstaaten und als nationales Projekt zu sehen. Bildung ist dabei, ebenso wie andere gesellschaftliche Bereiche, von männlicher Herrschaft geprägt. Bildung ist besonders wichtig, da es sich hier um eine gesellschaftliche Institution handelt, die sich ganz besonders dazu eignet, soziale Ordnung und Kultur zu vermitteln und herzustellen. Beide sieht Bourdieu als essentielle Elemente für die Bildung von Nationen. Die durch Bildung hergestellte soziale Ordnung ist gleichzeitig eine hierarchische Geschlechterordnung. Die Geschlechterordnung ist mittels Bildung wiederum in den Nationalstaat eingelassen. Alle drei – Geschlechterordnung, Bildung und Nationalstaat – sind also eng miteinander verknüpft. In kritischer Auseinandersetzung mit Bourdieus Theoriekonzept

weist Dillabough (2007) auf die Notwendigkeit einer generativen Theorie hin, die gegenwärtige Zusammenhänge zwischen Geschlecht, Kultur, Geschichte, Bildung und Ökonomie zu fassen vermag. Ein derartiger theoretischer Rahmen würde verstehen helfen, wie Schulen im 21. Jahrhundert Geschlechterverhältnisse formen.
Eine wichtige Forscherin zu Bildung und Geschlecht aus einer gesamtgesellschaftlichen Perspektive ist die Engländerin Madeleine Arnot (vgl. Arnot u.a. 1998; Arnot/Dillabough 1999; Arnot 2002). In ihrem Überblick (Arnot 2007) zu Geschlechterungleichheiten in der englischen Gesellschaft und der Art und Weise, wie diese von PolitikerInnen, LehrerInnen und der Frauenbewegung im 20. Jahrhundert zu überwinden versucht wurden, unterscheidet sie drei Phasen: eine erste Phase bis Ende der 1970er Jahre, in der sozialdemokratische Politik der Chancengleichheit dominierte, eine zweite Phase, die durch das New Public Management und die Vermarktlichung der Bildung bis Ende der 1990er Jahre gekennzeichnet war und eine dritte Phase, in der New Labour mit egalitärer Rhetorik faktisch die sozialen Einkommensunterschiede zwischen Frauen unterschiedlicher Klassen und ihrer Familien vergrößerte. Arnot kommt zu dem Schluss, dass Bildung nur sehr wenig zur Verminderung der Geschlechterungleichheit in der Gesellschaft beigetragen hat. So hat sich gezeigt, dass die Macht des Wirtschaftssystems die Bedingungen bestimmt, unter denen Maßnahmen zur größeren Geschlechtergleichheit, wie beispielsweise gezielte Rekrutierung von Schulleiterinnen, stattfinden:

> Male power relations have been sustained within the labour market despite educational transformations. A key lesson here is the limited power of education to change male dominance and hierarchy in the labour market and sex segregation of the labour force (Arnot 2007, 223).

Zwar haben immer mehr Frauen höhere Bildungsabschlüsse erworben, aber ob dies auch zu einer frauenförderlichen Politik und einem Zugewinn an Einfluss führte, kann bezweifelt werden. Daher ist auch die oft zu beobachtende Tendenz, die Gruppe der Mädchen und Frauen als „Bildungsgewinnerinnen" und die Gruppe der Jungen und Männer als „Bildungsverlierer" zu bezeichnen, irreführend (vgl. hierzu auch den Beitrag von Hochreiter/Klingenböck in diesem Heft). Vielmehr gilt es, die Unterschiede *innerhalb* der Gruppe der Mädchen und Frauen wahrzunehmen. Hier habe die Bildungspolitik seit den 1990er Jahren versagt, so Arnot (2007, 224): „The realities of racial and social class inequalities, gendered violence and female marginalisation are still present in the educational system and in society, but there is little political purchase now in focusing on such structures". Aus diesem Grund habe zukünftige Bildungspolitik die Vielfalt von Geschlechtsidentitäten zu berücksichtigen, die unsere heutige Gesellschaft ausmache.
Genau hierzu leisten Maria Charles und Karen Bradley (2009) in ihrer groß angelegten Studie über geschlechtsspezifische Studienfachwahl in 44 Ländern einen Beitrag. Sie stellen fest, dass zwar die Gesamtzahl an Studentinnen zugenommen und sich daher das Geschlechterverhältnis in der Partizipation zugunsten von Frauen in vielen Ländern verändert hat. Jedoch besteht nach wie vor eine Geschlechtertrennung

in Form geschlechtsspezifischer Studienfachwahl. So studieren, grob gesagt, in den meisten der untersuchten Ländern Frauen eher Geistes- und Sozialwissenschaften sowie Gesundheitsfächer, während Männer eher in den Ingenieur- und Naturwissenschaften sowie in der Mathematik anzutreffen sind. Charles und Bradley verwenden Daten der UNESCO der entwickelten, sich entwickelnden sowie sich im Übergang befindlichen Länder und stellen große Unterschiede in der geschlechtsspezifischen Studienfachwahl zwischen den Ländern nach Entwicklungsstand fest. Demnach ist die geschlechtsspezifische Studienfachwahl in entwickelten Ländern besonders hoch. Sie erklären diesen Befund mit den strukturellen Charakteristika postindustrieller Arbeitsmärkte und moderner Bildungssysteme, die besonders großen Raum zu individualisierter, interessengeleiteter, und persönlichkeitsorientierter Studienfachwahl bieten. Da sich Identität und Persönlichkeit von Menschen nach wie vor zentral über das Geschlecht ausbilden, ermöglichen große strukturelle Spielräume in postindustriellen Länder eine größere geschlechtsspezifische Studienfachwahl als in Entwicklungsländern; diese Trends haben sich zudem noch verstärkt:

> The segregative effect of gender-essentialist beliefs is intensified, moreover, by a strong Western cultural emphasis on individual self-expression and self-realization that has been diffusing worldwide since World War II (...) and is today most clearly evident in affluent late-modern societies (Charles/Bradley 2009, 925).

Verschiebungen zwischen Öffentlich und Privat durch Bildungsreformen

Ein weiterer Aspekt gesellschaftlichen Wandels, der durch die hier beschriebenen Übergänge angetrieben wird, betrifft das Verhältnis von Öffentlich und Privat, speziell von Familie und Bildungssystem. Die Frage ist, inwiefern sich bildungspolitische Reformen auf die Geschlechterverhältnisse auswirken. Frauen haben sowohl hinsichtlich der Bildungs- als auch der Arbeitsmarktbeteiligung aufgeholt – daraus entsteht ein zunehmender Druck auf den Wohlfahrtsstaat, mehr Verantwortung für die Betreuung und Bildung der Kinder zu übernehmen. Damit geht wiederum ein verstärkter Fokus auf frühkindliche Bildungsprozesse einher. Darüber hinaus lassen sich Verschiebungen zwischen Familie und Schule auch durch eine verstärkte Leistungsorientierung im Bildungssystem feststellen.

Zur frühkindlichen Bildung und Betreuung: Traditionell existierte eine stark institutionalisierte Trennung zwischen Bildung und Erziehung im (west-)deutschen Wohlfahrtsstaat, wobei Bildung als staatliche und Erziehung als elterliche Aufgabe verstanden wurde. Die Frage ist, ab welchem Alter im Rahmen des Wohlfahrtsstaates der Beginn von Bildungsprozessen – und somit die staatliche Verantwortung – definiert wird. Dieser Punkt im Lebenslauf eines Kindes hat sich unter anderem in (West-)Deutschland in den letzten Jahren deutlich nach vorne verschoben. Diese Entwicklung ging mit dem Ausbau der frühkindlichen Bildung und Betreuung für Kinder ab drei Jahren seit 1992 und für Kinder unter drei Jahren seit 2005 einher, die im Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz für Kinder ab einem Jahr im Jahr

2013 eine deutliche Zielmarke erreichen wird.[2] Hintergrund dieser Entwicklung in Deutschland ist die Etablierung eines neuen Paradigmas des „social investment in children", das vor allem von internationalen Institutionen wie der OECD und der EU seit der Jahrtausendwende vorangetrieben wurde (vgl. Rüling 2010). Dieses Paradigma basiert auf der bildungsökonomischen Erkenntnis, dass eine möglichst frühe Förderung von Kindern die effektivste und effizienteste wohlfahrtsstaatliche Intervention darstellt. Obgleich die ursprünglichen Studien, auf die sich dieses Argument stützt (Heckmann 2008) in der Regel von Kindern aus benachteiligten Familien handeln, wird die positive Wirkung frühkindlicher Bildung und Förderung generalisiert und von OECD und EU als wohlfahrtsstaatliche Universalstrategie empfohlen (vgl. OECD-Initiative „Starting Strong" 2001, 2006, European Commission 2002). Auch in ExpertInnenkreisen ist ein Ausbau frühkindlicher Bildungs- und Betreuungseinrichtungen weitgehend unumstritten. Beispielsweise hatte der Wohlfahrtsstaatsforscher Gøsta Esping-Andersen bereits 2002 eine „child-centered social investment strategy" gefordert, die Kinder möglichst früh fördert, um ihnen eine optimale Entwicklung zu ermöglichen und soziale Folgekosten für den Wohlfahrtsstaat zu vermeiden (Esping-Andersen 2002).

Die stärkere Fokussierung auf frühkindliche Bildung und Förderung bedingt eine Verschiebung zwischen Öffentlich und Privat sowie eine organisatorische und legitimatorische Entlastung der Mütter von Betreuungsverantwortung. Sie ist wiederum mit der Notwendigkeit einer steigenden Frauen- und Müttererwerbstätigkeit verbunden. Auch in konservativen Wohlfahrtsstaaten wurden so traditionelle Geschlechterbilder, die eine mütterliche Verantwortung für die frühkindliche Betreuung über Jahrzehnte hinweg zementiert hatten, aufgebrochen (Rüling 2010). Im Rahmen eines Ausbaus frühkindlicher Betreuung übernahm auch der (west-)deutsche Wohlfahrtsstaat erstmalig einen Teil der Verantwortung für die kindliche Entwicklung in den ersten Lebensjahren.

Zum Verhältnis von Familie und Schule: Mit dem Fokus auf eine gute Bildung als Schlüssel für die kindliche Entwicklung ist eine weitere Verschiebung zwischen Öffentlich und Privat bzw. zwischen Staat und Familie verknüpft: Im Gegensatz zur eben skizzierten Entwicklung beinhaltet eine gesteigerte Aufmerksamkeit auf den Bildungserfolg der Kinder eine verstärkte Verantwortung der Familien, speziell der Mütter. Die im Rahmen der PISA-Debatten der letzten Jahre gestiegenen Leistungsorientierung des Schulsystems verstärkt nicht nur den Druck auf SchülerInnen sondern auch den auf Eltern, die Bildungschancen ihrer Kinder zu optimieren (Borchard u.a. 2008). Gefragt sind hier die Eltern – das bedeutet natürlich insbesondere die Mütter – als Bildungscoach ihrer Kinder, zur Hausaufgabenkontrolle sowie zur Ermöglichung außerschulischer Förderung in Sport, Musik und spezieller Lernförderung. Leisten kann dies allerdings nur ein Teil der Eltern, der selbst einen entsprechenden Zugang zu formeller und informeller Bildung hat und seine Kinder entsprechend fördert. Darüber hinaus verstärken auch stärker partnerschaftlich orientierte pädagogische Ansätze – wie etwa die von Karin Amos in diesem Heft dar-

gelegten Erziehungspartnerschaften – die Wahrnehmung von Eltern als Ressourcen in der Schule. Insgesamt besteht die Gefahr, dass schichtspezifische Unterschiede tendenziell verstärkt werden (vgl. auch Borchard u.a. 2008).
Diese Entwicklungen bedeuten eine stärkere Belastung durch eine höhere Verantwortung von Eltern – und speziell von Müttern – für den Bildungserfolg ihrer Kinder. So belegen verschiedene Studien (Borchard u.a. 2008; Sinus Sociovision 2010) die gestiegenen Anforderungen und Ängste von Eltern hinsichtlich der Unterstützung der Bildungskarrieren ihrer Kinder. Die Selbst-Ansprüche der Förderung führen auch dazu, dass Mütter mit schulpflichtigen Kindern – vor allem in Westdeutschland – ihre Erwerbstätigkeit deutlich einschränken. Ein Ausbau der Ganztagsbetreuung von Schulkindern kommt nur schleppend voran – nur etwa ein Fünftel der Schulkinder besuchen ein Nachmittagsangebot. Gleichzeitig empfinden die Eltern auch die Verantwortung für die Förderung ihrer Kinder als Belastung. 42% der Mütter mit schulpflichtigen Kindern beklagen den hohen Aufwand für die Hausaufgabenbetreuung ihrer Kinder, 39% empfinden die Fahrdienste für die Freizeitaktivitäten ihrer Schulkinder als aufwändig oder sehr aufwändig. Insofern begrenzen die Rahmenbedingungen des Schulsystems sowie auch die Vorstellungen einer adäquaten Förderung der Kinder und erforderlichen Aufsichtspflicht der Eltern faktisch die Erwerbsbeteiligung von Müttern (BMFSFJ 2011).
Insgesamt stellt sich das Verhältnis zwischen Geschlecht und Bildung als eines der wechselseitigen Verstärkung dar. Analysen von Bildungsprozessen und aktueller Bildungsreformen können daher zu Aussagen über die Konstitution von Geschlecht und Geschlechterverhältnisse beitragen. Hierzu geben die in diesem Heft versammelten Beiträge genauer Auskunft.

Zu den Beiträgen in diesem Heft

Zunächst befassen sich drei Beiträge mit verschiedenen Aspekten des Gender Bias von Berufswahl und Ausbildungssystemen. Vor dem Hintergrund, dass Männer und Frauen trotz formeller Gleichstellung weiterhin unterschiedliche Berufe ergreifen, geben *Karin Schwiter, Nina Wehner, Andrea Maihofer* und *Evéline Huber* zunächst einen Überblick über bestehende Erklärungsansätze geschlechtsspezifischer Segregation in Ausbildungs- und Berufsverläufen. Gemäß der These der individuellen Präferenzen entscheiden sich Individuen aus freien Stücken zwischen verschiedenen Ausbildungsoptionen. Geschlechterdifferenzen werden somit als Konsequenz unterschiedlicher Präferenzen verstanden. Institutionelle Ansätze hingegen erklären die geschlechtsspezifische Berufswahl ursächlich mit den (Aus-)Bildungssystemen, die Unterschiede zwischen Frauen und Männern voraussetzen, reproduzieren und verstärken. Ein dritter Ansatz beschäftigt sich mit dem Einfluss von Geschlechternormen, d.h. inwiefern gesellschaftlich bedingte Stereotype die Selbstbilder und Präferenzen von Jugendlichen einerseits sowie die Erwartungen von Eltern oder den Arbeitgebern andererseits prägen. Zuletzt stellen die Autorinnen Bourdieus Konzept des „Geschlechtshabitus“ vor. Dieses Konzept, das die verschiedenen Theorien

in einem Ansatz integriert, ist Grundlage ihrer empirischen Längsschnittuntersuchung von Geschlechterungleichheiten in Ausbildungs- und Berufsverläufen, aus der sie erste Ergebnisse präsentieren. Sie zeigen auf der Grundlage teilnarrativer berufsbiografischer Interviews u.a. die Bedeutung der Bildungsinstitutionen und vorherrschenden Geschlechternormen für die geschlechtsspezifischen Berufsbiografien und machen deutlich, wie wichtig (positive) Rückmeldungen von Personen und Institutionen für junge Personen sind, um sich in einer Berufssituation „passend" zu fühlen und eine berufliche Identität zu entwickeln.

Auf den Aspekt des Bildungs- und insbesondere des Aus- und Weiterbildungssystems geht *Margarita Estévez-Abe* in ihrem international vergleichenden Beitrag näher ein. Sie argumentiert, dass der Ort des Lernens, d.h. die Art und Weise der Aus- und Weiterbildung (schulisch oder betrieblich) eine Ursache ist für die geschlechtsspezifische berufliche Segregation. Entscheidend sei die Einbindung der Arbeitgeber, die anders als bei der schulischen bei der betrieblichen Aus- und Weiterbildung eine größere Rolle spielen. Gemäß der These der statistischen Diskriminierung vermeiden es Arbeitgeber, die in die Aus- und Weiterbildung ihrer MitarbeiterInnen investieren, Frauen einzustellen, weil diese aus familiären Gründen weniger karriereorientiert und einsatzbereit seien. Zudem bewirke die frühe Einmündung von SchülerInnen in die Berufsausbildung eine Sortierung in „weibliche" und „männliche" Berufe. Je mehr Aus- und Weiterbildung mit dem Arbeitsmarkt institutionell verbunden sei, desto größer sei ihr Gender Bias. Am Beispiel von Deutschland und Dänemark illustriert Estévez-Abe die Auswirkungen schulischer bzw. betrieblicher Ausbildung auf den Anteil von Frauen in einem typisch „männlichen" und „weiblichen" Beruf. Bemerkenswert ist, dass im Hochschulbereich das Gegenteil der Fall zu sein scheint: So ist der Anteil von Frauen, die einen Abschluss der eher beruflich orientierten Fachhochschulen (FH) vorweisen, höher als der der wissenschaftlich orientierten Universitäten. Dies liegt jedoch daran, dass einige Länder, darunter auch Deutschland, Studierende in den Bereichen Pflege und Sozialarbeit an der FH ausbilden – Fächer, in denen Frauen überproportional vertreten sind.

Trotz einer Vielfalt von knapp 350 Ausbildungsberufen (www.bibb.de) und knapp 3.700 Studienfächern (www.hochschulkompass.de) konzentriert sich der Großteil von Frauen auf einige wenige Berufe bzw. Studienfächer. Sind Frauen einfach schlecht beraten? Auf die Frage nach der institutionalisierten Berufsberatung durch die Bundesagentur für Arbeit (BA), nach ihrer Organisationsreform und deren Auswirkungen auf die geschlechtsspezifische Berufswahl konzentriert sich der Beitrag von *Helga Ostendorf*. Ausgehend von ihren Studien zur beruflichen Beratung und Ausbildungsvermittlung aus Genderperspektive vor der BA-Reform analysiert die Autorin, inwieweit sich durch die Reformen ab 2005, die sich an den Leitideen des Gewährleistungsstaates und des New Public Management orientierten, die Bedeutung der Berufsberatung für die BA, aber auch für Jugendliche verändert hat. Anhand der rechtlichen Regelungen sowie offizieller Berichte zeigt Ostendorf, dass sich die BA aufgrund der neuen Ausrichtung nicht mehr für die Förderung von Mädchen und Frauen zuständig fühlt.

Weniger um die Perspektive der Lernenden bzw. Auszubildenden als um die Rolle der Beschäftigten im Bildungssystem geht es in dem Beitrag von *Romy Hilbrich, Karin Lohr* und *Thorsten Peetz.* Die AutorInnen fragen nach Geschlechterasymmetrien in verschiedenen Bildungsorganisationen (Schule, Weiterbildung) unter Bedingungen organisationaler Reformen. Basierend auf der Annahme, dass Bildungsorganisationen als Erwerbsorganisationen auf der geschlechtsspezifischen Trennung von öffentlicher und privater Sphäre beruhen, d.h., auf ungleiche Aufgabenverteilungen und -zuweisungen zwischen Männern und Frauen zurückgreifen, gehen sie der Frage nach, inwieweit Geschlecht ein durchgängiges Struktur- und Differenzierungsmerkmal von Organisationen ist oder sich kontextabhängig entfaltet und in Interaktionen relevant gemacht wird. In ihren Fallstudien, die sich u.a. auf Experteninterviews stützen, kommen die AutorInnen zu dem Ergebnis, dass Geschlecht in der organisationalen Öffentlichkeit selten thematisiert wird. Sie weisen darauf hin, dass die zunehmende Formalisierung und Standardisierung von Bildungsarbeit zu neuen Geschlechterdifferenzen aufgrund veränderter kollegialer Interaktionen führen könnte.

Sigrid Karin Amos analysiert aktuelle bildungspolitische Debatten um Wissensgesellschaften und die sich darin verändernde Funktion der Bildung und Erziehung am Beispiel der Elternpatenschaften aus einer Governance-Perspektive. Ziel der Elternpatenschaften sei die Schaffung eines Bündnisses der Eltern mit den Bildungsinstitutionen zum Zweck der optimalen Humankapitalentwicklung der Kinder. Dabei werden zum einen Eltern durch die Schule beansprucht, um die Bildungskarrieren der Kinder zu beeinflussen. Zum anderen können aber auch Eltern Einfluss auf schulische Entscheidungen nehmen. Amos argumentiert, dass trotz der prinzipiell positiv zu bewertenden verbesserten Chancen auf erhöhte Partizipation mit den Elternpatenschaften ein Abbau wohlfahrtsstaatlicher Verantwortung verbunden sei. Da die elterliche Erziehung weitestgehend „Frauensache" sei, haben die Elternpatenschaften außerdem geschlechterrelevante Konsequenzen. Diese diskutiert Amos vor dem Hintergrund des Intersektionalitätsansatzes und argumentiert, dass nicht alle Frauen die gleichen Chancen hätten, die Elternpatenschaften zu ihren Gunsten zu nutzen. Vielmehr hänge es von der sozialen Herkunft sowie vom kulturellen Milieu ab, inwiefern sich Mütter Gehör verschaffen könnten.

Der abschließende Beitrag beschäftigt sich mit dem öffentlichen Diskurs über die PISA-Studie 2009 in österreichischen Printmedien. *Susanne Hochreiter* und *Ursula Klingenböck* untersuchen mithilfe diskursanalytischer Methoden, inwiefern Printmedien den Themenkomplex Bildung und Geschlecht darstellen. Dabei argumentieren die Autorinnen, dass die PISA-Ergebnisse in der Presse auf der Folie gesellschaftlich produzierter Geschlechterbilder interpretiert würden, anstatt sich kritisch mit ihnen auseinander zu setzen. Sie stellen fest, dass das bessere Abschneiden der Mädchen nicht auf die Erfolgsgeschichte von Mädchenförderung zurückgeführt, sondern vielmehr negativ gedeutet wurde: Die Jungen seien die Verlierer eines Schulsystems, das Mädchen bevorzuge. Vor diesem Hintergrund folgern die Auto-

rinnen, dass eine differenzierte Auseinandersetzung mit den PISA-Ergebnissen in Österreich nicht stattgefunden habe, sondern vielmehr die Ergebnisse genutzt wurden, um vorhandene Geschlechterstereotype zu konsolidieren.
Die Beiträge in diesem Heft beleuchten die zahlreichen Veränderungen im Bildungssystem und deren Auswirkungen sowohl auf Lernende als auch auf Lehrende. Die meisten Beiträge konstatieren einen Bedeutungszuwachs und zugleich eine Ökonomisierung der Bildung, die das Verhältnis zwischen Öffentlichkeit und Privatheit neu justiert. Neben einem erhöhten Einfluss des Marktes bei Bildungsangeboten erhält auch die Familie mehr Verantwortung, für die „optimale" (Humankapital-) Bildung ihrer Kinder Sorge zu tragen. Diese Veränderungen betreffen Frauen und Männer oftmals unterschiedlich, da fehlende staatliche Verantwortung beispielsweise in der Berufsberatung oder in der Berufsausbildung zu einer Verfestigung der geschlechtsspezifischen Segregation auf dem Arbeitsmarkt führen kann. Auch dort, wo der Staat Aufgaben an die Familie abgibt, sind Frauen häufiger von zusätzlichen Belastungen betroffen, da sie in der Regel diejenigen sind, die für die (Aus-)Bildung der Kinder zuständig gemacht werden. Trotz der generell positiven Entwicklung erhöhter weiblicher Bildungspartizipation weisen die Beiträge in diesem Heft jedoch auf zahlreiche Fallstricke des Bildungssystems bzw. der Debatten um Reformen hin: So werden Jungen häufig als die Verlierer einer auf Mädchen ausgerichteten Schulausbildung dargestellt und die Umkehr in der Mädchenarbeit gefordert. So herrschen vor allem in den Ländern, die auf die duale Berufsausbildung setzen (wie dies in Deutschland der Fall ist), weiterhin Benachteiligungen von Mädchen vor und so trägt eine auf Ökonomisierung zielende Bildung und Berufsberatung zur Zementierung des geschlechtsspezifischen Arbeitsmarktes bei.

Ausblick

Die Beiträge decken einen gewichtigen, aber nur einen Teil aus der umfassenderen Debatte um das Thema Bildung und Geschlecht ab. Es besteht noch weiterer Forschungsbedarf, wenn das Thema Bildung und Geschlecht in gesamtgesellschaftlicher Perspektive untersucht werden soll. So bieten sich Analysen des Zusammenhangs zwischen Bildung und Arbeit an, da der Zugang zu Erwerbsarbeit in hohem und steigendem Maß über Bildungswege und -abschlüsse geregelt wird und die Teilnahme an oder der Ausschluss von Erwerbsarbeit nach wie vor die zentrale gesellschaftliche Instanz für die Eröffnung von Lebenschancen darstellt. Eine geschlechtersensible Analyse des Zusammenhangs von Bildung und Arbeit müsste dabei jeweils möglichst viele Dimensionen beider Bereiche einbeziehen. So reicht es unserer Ansicht nach nicht, unter Bildung allein formelle, institutionell vermittelte Bildung zu verstehen, sondern, wie die Ausführungen zum Wohlfahrtsstaatswandel und zur damit einhergehenden Bildungspolitik zeigten, es sind vielmehr auch vor- und außerschulische Bildungsprozesse einzubeziehen, wie sie beispielsweise in Familien sowie in außerinstitutionellen Bildungskontexten wie Peer-groups, an Arbeitsplätzen und in zivilgesellschaftlichen Kontexten wie Vereinen etc. stattfinden. Das Gleiche gilt für

den Bereich der Arbeit. Auch hier reicht es nicht, für eine Analyse des Zusammenhangs zwischen Bildung und Arbeit allein auf den Erwerbsarbeitsbereich einzugehen, sondern die Bereiche von Reproduktions-, Sorge- und zivilgesellschaftlicher Arbeit sind ebenfalls mit zu konzipieren.

Aus politikwissenschaftlicher Perspektive ist vor allem die Frage des Handelns der Akteure (z.B. Parteien) in der Bildungspolitik aus geschlechtsspezifischer Perspektive weitgehend unterbelichtet. Zu fragen wäre hier, welche Akteure auf welchen Ebenen, mit welchen Zielen und Instrumenten Veränderungen des Bildungssystems konzeptualisieren, und wie diese Geschlechterbilder verändern oder reproduzieren. Diese Frage ist, wie der Beitrag von Hochreiter und Klingenböck zeigt, vor allem vor dem Hintergrund einer öffentlichen Debatte um die „Benachteiligung der Jungen" im Bildungssystem und der daraus abgeleiteten Reformvorschläge auch geschlechterpolitisch höchst brisant. Des Weiteren ist aus einer Governance-Perspektive die Frage eines Zusammenspiels von nationaler, multinationaler und internationaler Ebene relevant sowie die Diffusion neuer bildungspolitischer Paradigmen – wie etwa die stärkere Leistungsorientierung der Bildungspolitik im Rahmen der PISA-Studie oder aber ein Verständnis verstärkter frühkindlicher Bildung und Förderung.

Auch aus methodischer Sicht bietet sich eine Ergänzung der bisherigen Forschung an. Ein viel versprechender Weg für eine gesamtgesellschaftliche Sicht auf Bildung und Geschlecht scheint uns in der Erforschung von Bildungsbiographien und -wegen von Frauen und Männern zu liegen. Denn der Blick auf das scheinbar „Kleine", nämlich einzelne Leben oder Leben einzelner Menschen, beinhaltet immer auch das „große Ganze", also die historischen, kulturellen, sozialen, politischen, wirtschaftlichen Kontexte, in denen sich diese Bildungswege entwickeln. Insbesondere Ländervergleiche könnten hier die Bedeutung gesellschaftlicher Institutionen für die Bildung von Frauen und Männern fruchtbar erschließen.

Schließlich weisen Forschungsergebnisse im Bereich Bildung und Geschlecht, die auf den Vorsprung der Mädchen und Frauen im Bildungsbereich hinweisen, sowie aktuelle Entwicklungen im Erwerbsarbeitsbereich, nämlich die steigende Anzahl von Frauen als Familienernährerinnen (vor allem aufgrund des zunehmenden Anteils Alleinerziehender) auf die Notwendigkeit hin, neue Erklärungen für die fortbestehende Geschlechterhierarchie zu finden. Wenn Frauen Männer im Bildungsbereich überholen und Frauen in zunehmendem Maß Familienernährerinnen werden (vgl. die Arbeiten von Klenner/Klammer 2009; Brehmer u.a. 2010; für Japan vgl. Gordon 2011), könnte dies auch Auswirkungen auf die Machtverhältnisse zwischen den Geschlechtern haben? Diese Befunde weisen darauf hin, dass wir erneut sehr grundsätzlich nach der Herstellung von Normen fragen müssen und es sich dafür möglicherweise lohnt, sowohl individuelle als auch menschheitsgeschichtliche Entwicklungsprozesse in psychologischer und ethnologischer Perspektive mit in politikwissenschaftliche Analysen von Bildung und Geschlecht einzubeziehen.

Anmerkungen

1 Vgl. hierzu: http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=educ_figdp&lang=en; OECD Social Expenditure Database: http://www.oecd.org/document/9/0,3746,en_2649_34637_38141385_1_1_1_1,00.html (03.06.11).

2 Trotz einer im internationalen Vergleich verzögerten Entwicklung hat Deutschland in den letzten Jahren hinsichtlich der Betreuungsplätze deutlich aufgeholt: Für Kinder ab drei Jahren kann von einer beinahe Voll-Versorgung ausgegangen werden, für unter Dreijährige gab es in den letzten Jahren deutliche Fortschritte: Existierten 2006 nur für 8% der Kinder in Westdeutschland Betreuungsplätze, so hatten 2010 bereits 17,4% der Kinder einen Betreuungsplatz. Dennoch wäre für die Erreichung der Zielmarke einer Betreuungsquote von 35% bis zum Jahr 2013 eine deutliche Zunahme der Ausbaudynamik vonnöten (BMFSFJ 2011a).

Literatur

Arnot, Madeleine/**David**, Miriam/**Weiner**, Gaby, 1998: Closing the Gender Gap, Cambridge, UK.

Arnot, Madeleine/**Dillabough**, Jo-Anne, 1999: Feminist Politics and Democratic Values in Education. In: Curriculum Inquiry. 29, 159-190.

Arnot, Madeleine, 2002: Reproducing Gender. London.

Arnot, Madeleine, 2007: Education Feminism, Gender Equality and School Reform in Late Twentieth Century England. In: Teese, Richard/Lamb, Stephen/Durat-Bellat, Marie (Hg.): International Studies in Educational Inequality, Theory and Practice, Volume 2: Inequality in Education Systems. Dordrecht, 207-226.

Bank, Barbara J. (Hg.), 2007: Gender and Education. An Encyclopedia. Westport, CT.

Borchard, Michael/**Henry-Huthmacher**, Christine/**Merkle**, Tanja/**Wippermann**, Carsten/**Hoffmann**, Elisabeth, 2008: Eltern unter Druck: Selbstverständnisse, Bedürfnisse und Lebensrealitäten von Eltern in verschiedenen Lebenswelten. Stuttgart.

BMFSFJ (Hg.), 2011: Zur Vereinbarkeitssituation von Eltern mit Schulkindern. Monitor Familienforschung Nr. 25. Berlin.

Bourdieu, Pierre, 1981: Titel und Stelle. Über die Reproduktion sozialer Macht. Frankfurt/M.

Bourdieu, Pierre, 2005: Die männliche Herrschaft. Frankfurt/M.

Bourdieu, Pierre/**Passeron**, Jean-Claude, 1971: Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart.

Brehmer, Wolfram/**Klenner**, Christina/**Klammer**, Ute, 2010: Wenn Frauen das Geld verdienen – eine empirische Annäherung an das Phänomen der „Familienernährerin", WSI-Diskussionspapier, Nr. 170. Düsseldorf.

Charles, Maria/**Bradley**, Karen, 2009: Indulging Our Gendered Selves? Sex Segregation by Field of Study in 44 Countries. In: American Journal of Sociology. 114 (4), 924-976.

Dillabough, Jo-Anne, 2003: Gender, Education and Society: The Limits and Possibilities of Feminist Reproduction Theory. In: Sociology of Education. 76 (4), 376-379.

Dillabough, Jo-Anne, 2007: Feminist Reproduction Theory. In: Bank, Barbara J. (Hg.): Gender and Education. An Encyclopedia. Westport, CT, 31-38.

Esping-Andersen, Gøsta, 2002: A Child-centered Social Investment Strategy. In: Esping-Andersen, Gøsta/Gallie, Duncan/Hemerijk, Anton/Myles, John (Hg.): Why We Need a New Welfare State. Oxford, 26-68.

European Commission, 2002: Communication from the Commission to the Spring European Council in Barcelona: The Lisbon Strategy – Making Change Happen, COM (2002) 14 final, Brussels.

Gordon, Andrew, 2011 (i.E.): Fabricating Consumers: The Sewing Machine in Modern Japan. Berkeley.

Heckman, James, 2008: Schools, Skills and Synapses. IZA Discussion Paper 3515, Institut zur Zukunft der Arbeit. Bonn.

Klenner, Christina/**Klammer**, Ute, 2009: Weibliche Familienernährerinnen in West- und Ostdeutschland – Wunschmodell oder neue Prekarität? In: Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend/Max-Planck-Institut für ausländisches und internationales Sozialrecht (Hg.): Rollenbilder und -realitäten in Europa: Rechtliche, ökonomische und kulturelle Dimensionen, Dokumentation des Workshops 20-22. Oktober 2008, Forschungsreihe Band 8. Baden-Baden, 62-84.

Mehta, Jal/**Davies**, Scott, 2011: Education in a New Society: How Schooling is Increasingly Taking Over Many Spheres of Social Life", Vortrag in der Graduate School of Education, Harvard University, am 19. April 2011.

OECD, 2001: Starting Strong. Early Childhood Education and Care. Paris.

OECD, 2006: Starting Strong II: Early Childhood Education and Care. Paris.

Rüling, Anneli, 2010: Ausbau der Kinderbetreuung als soziale Investition? Ein Vergleich der Policies in Deutschland und England. Sozialer Fortschritt. 59 (4), 96-103.

Sinus Sociovision, 2010: Umgehensweise von Müttern mit monetären Familienleistungen. Zielgruppentypologie auf Basis einer qualitativen Grundlagenstudie. Internet: http://www.sinus-institut.de/uploads/tx_mpdownloadcenter/Report_Familienleistungen_25_08_2010.pdf (22.06.2011).

Solga, Heike, 2005: Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft: die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive. Opladen.

Zur Hartnäckigkeit geschlechtssegregierter Ausbildungs- und Berufsverläufe

Konzeptionelle Überlegungen zu einer empirischen Untersuchung

KARIN SCHWITER. NINA WEHNER. ANDREA MAIHOFER. EVÉLINE HUBER

Einleitung

Obwohl inzwischen sämtliche Berufe formell beiden Geschlechtern offen stehen, hat insbesondere die *horizontale* Geschlechtersegregation bislang nicht abgenommen: Noch immer arbeiten Männer meist im industriell-gewerblichen Sektor und Frauen überwiegend im Dienstleistungsbereich (Charles/Grusky 2004, 297ff.). So werden Männer selten Kleinkinderzieher und nur wenig Frauen Informatikerin. Für den deutschsprachigen Raum gilt dies sogar in noch stärkerem Maße als für andere Länder (Estévez-Abe 2005). Hinzu kommt bei Frauen eine Konzentration auf einige wenige Berufe. In Deutschland beispielsweise finden sich über die Hälfte der weiblichen Auszubildenden in nur zehn Ausbildungsberufen und weisen damit ein deutlich engeres Berufsspektrum auf als männliche Auszubildende (BMBF 2008, 115).