

Marco Seegers

Geschlechtsspezifische Selektionsmechanismen non-formaler beruflicher Weiterbildung



Marco Seegers

Geschlechtsspezifische Selektionsmechanismen non-formaler beruflicher Weiterbildung

Impressum

Zitiervorschlag:

Seegers, Marco: Geschlechtsspezifische Selektionsmechanismen non-formaler beruflicher Weiterbildung. Bonn 2024. URL: <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/19721>

1. Auflage 2024

Herausgeber:

Bundesinstitut für Berufsbildung
Friedrich-Ebert-Allee 114 – 116
53113 Bonn
Internet: www.bibb.de

Publikationsmanagement:

Stabsstelle „Publikationen und wissenschaftliche Informationsdienste“
E-Mail: publikationsmanagement@bibb.de
www.bibb.de/veroeffentlichungen

Herstellung und Vertrieb:

Verlag Barbara Budrich
Stauffenbergstraße 7
51379 Leverkusen
Internet: www.budrich.de
E-Mail: info@budrich.de

Trotz sorgfältiger inhaltlicher Kontrolle übernimmt das BIBB keine Haftung für die Inhalte externer Links. Für den Inhalt der verlinkten Seiten sind ausschließlich deren Betreiber verantwortlich.

Lizenzierung:

Der Inhalt dieses Werkes steht unter einer Creative-Commons-Lizenz (Lizenztyp: Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen – 4.0 International).



Weitere Informationen zu Creative Commons und Open Access finden Sie unter www.bibb.de/oa.

„Icons der Abbildungen 1, 13, 29, 32, 35, 59, 62, 67 und 72 designed by Freepik“

ISBN 978-3-8474-2850-3 (Print)
ISBN 978-3-96208-480-6 (Open Access)
urn:nbn:de:0035-1111-1

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier

„Erstzunehmende Forschung erkennt man daran,
daß plötzlich zwei Probleme existieren, wo es vorher
nur eines gegeben hat.“

Thorstein Veblen, Theorie der feinen Leute, 1899

Zusammenfassung

Unterscheiden sich Männer und Frauen in ihrem Weiterbildungsverhalten, und wenn ja, wie kommen diese Unterschiede zustande? Welche Rolle spielen dabei (ungleiche) geschlechtsspezifische Arbeitsteilungsmuster, selektive Arbeitsmarktzugänge und betriebliche Positionierungen? Diesen Fragen widmet sich die vorliegende Dissertation, um mögliche geschlechtsspezifische Selektionsmechanismen non-formaler beruflicher Weiterbildung zu identifizieren. Grundsätzlich gewinnt non-formale berufliche Weiterbildung unter dem Einfluss gesellschaftlicher Transformationsprozesse (wie dem klimatischen, demografischen und technologischen Wandel) zunehmend an Relevanz, um u. a. die Kompetenzen von Beschäftigten an sich wandelnde Arbeits- und Qualifikationsanforderungen anzupassen. Die theoretische Grundlage beruht auf sozialen Mechanismen als Erklärungsansatz für die Genese sozialer Ungleichheiten und ist geschlechtssensibel ausgerichtet. Entlang einer mechanistischen Argumentationskette bildet die geschlechtliche Differenzierung und Organisation von Erwerbs- und Sorgearbeit den Ausgangspunkt und das geschlechtsspezifische Weiterbildungsverhalten als Dimension sozialer Ungleichheit den Endpunkt einer mechanistischen Wirkungskette. Mit den Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS) werden *zero-inflated negative binominal regression models* verwendet, um im Rahmen von seriellen Mediationsanalysen die Teilnahmewahrscheinlichkeiten (grundsätzliche Teilnahme, Anzahl und Dauer der Maßnahmen) von Männern und Frauen zu schätzen. Die deskriptiven Ergebnisse zeigen, dass Männer insgesamt länger und Frauen (grundsätzlich) häufiger an non-formaler beruflicher Weiterbildung teilnehmen (*gender training gap*). Die multivariaten Ergebnisse legen nahe, dass Frauen mit zunehmendem Umfang an Kindersorgearbeit seltener und in geringerem Umfang an non-formaler beruflicher Weiterbildung teilnehmen (*motherhood training penalty*), während dies bei Männern nicht der Fall ist. Zudem verdeutlichen die Ergebnisse der Mediationsanalysen, dass vor allem der selektive Arbeitsmarktzugang und die niedrigere Positionierung im betrieblichen Lohngefüge den *motherhood penalty* mediiieren. Zusammengefasst wirkt sich der selektive Zugang von Frauen zum Arbeitsmarkt aufgrund von Sorgverantwortung auf die betriebliche Positionierung aus, was den Zugang zu non-formaler beruflicher Weiterbildung negativ beeinflusst und somit zu geschlechtsspezifischen Selektionsmechanismen der non-formalen beruflichen Weiterbildung führt.

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei allen bedanken, die mich während meiner Promotion unterstützt und inspiriert haben. Mein besonderer Dank gilt meiner Doktormutter Prof. Dr. Katrin Golsch. An ihrer Seite habe ich zunächst als Masterstudent und später als wissenschaftliche Hilfskraft und wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Osnabrück meinen Weg in die Wissenschaft gefunden. In dieser Zeit hat sich für mich ein vertrauensvolles Verhältnis entwickelt, das mir – neben der fachlichen Beratung – die Anfertigung der Dissertation erleichtert hat und wofür ich sehr dankbar bin. Danken möchte ich auch meinem Co-Betreuer Prof. Dr. Martin Ehlert, insbesondere für seine Expertise und Beratung im Umgang mit dem Nationalen Bildungspanel und den empirischen Analysen im Bereich der beruflichen Weiterbildung. Mein Dank gilt ebenso Prof. Dr. Hajo Holst als Vorsitzender meiner Promotionskommission, der die Disputation trotz aller Widrigkeiten ermöglicht und geleitet hat.

Der größte Dank gilt meiner Partnerin Luisa. Seien es tägliche Stimmungsschwankungen, lange Tage am Schreibtisch oder Monologe über handgezeichnete Pfaddiagramme am Abendbrottisch, sie hat alle Höhen und Tiefen der Promotion mit mir durchlebt und mich bedingungslos unterstützt. Besonders in den kritischen Phasen kurz vor Abgabe der Arbeit und der Disputation war sie mein Ruhepol und emotionaler Rückhalt. Dafür bin ich dir von Herzen dankbar!

Ebenso möchte ich mich bei meinen Freunden bedanken, die mich während der Promotion unterstützt und immer wieder ermutigt haben. Insbesondere Otten und Boris danke ich für die gemeinsame Zeit, z. B. die gemeinsamen Mittags- und Kaffeerunden in der Uni-Mensa. Ebenso danke ich Matze, mit dem ich als „Leidensgenosse“ die Sorgen einer Promotion teilen durfte.

Ich danke auch meinen Kolleginnen und Kollegen, insbesondere an der Universität Osnabrück und am Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), dass sie mit mir Ideen ausgetauscht, gemeinsam geforscht und die Herausforderungen des wissenschaftlichen Lebens geteilt haben. Mein besonderer Dank gilt Mortimer Schlieker und Birgit Zeyer-Gliozzo, mit denen ich gemeinsam zu Weiterbildungsungleichheiten forschen durfte/darf und die mir detailliertes Feedback zu großen Teilen der Arbeit gegeben haben. Bedanken möchte ich mich auch bei meinem Chef und Abteilungsleiter im BIBB, Prof. Dr. Robert Helmrich, der mir viel Freiraum für die Arbeit an der Dissertation ließ. Darüber hinaus danke ich den Doktoranden des BIBB-Graduiertenkollegs für die anregenden Diskussionen. Dabei gilt mein besonderer Dank der Leiterin des Kollegs, Dr. Judith Offerhaus, für die Vorbereitung auf die „wissenschaftliche Realität“ und die besondere Unterstützung zum Abschluss der Dissertation. An dieser Stelle möchte ich mich auch bei Prof. Dr. Anette von Alemann bedanken, die mir im Rahmen der 8. sozialwissenschaftlichen Promotionswerkstatt Rhein-Ruhr als persönliche Diskussionspartnerin ausführliches Feedback zu meiner Arbeit gegeben hat. Darüber hinaus möchte ich mich bei den folgenden Kollegen und Kolleginnen des BIBB für ihr Feedback und ihre Unterstützung in unterschiedlichster Form bedanken: Myriam Baum, Jonas Detempele, Kathrin

Ehmann, Alexandra Mergener, Ana Santiago-Vela, Stefan Koschek, Sabine Krüger und Michael Tiemann.

Zuletzt danke ich meiner Familie für ihre Unterstützung. Als Kind aus einer „Arbeiterfamilie“ war es nicht immer leicht zu erklären, was man da jahrelang treibt. Und im Laufe der Promotion wuchs das Gefühl sich von seiner sozialen Herkunft und damit auch von der eigenen Familie zu entfremden, so wie es auch andere Arbeiterkinder auf ihrem akademischen Weg beschreiben (Reuter u. a. 2020). Nichtsdestotrotz habt ihr mich bedingungslos unterstützt und wart am Ende aufgeregter und stolzer als ich selbst. Das war für mich nie selbstverständlich und dafür möchte ich mich von ganzem Herzen bedanken!

Deshalb möchte ich die vorliegende Dissertation allen Arbeiterkindern auf ihrem akademischen Weg widmen. Denn noch immer entscheidet die soziale Herkunft maßgeblich über den Bildungserfolg und nur zwei von 100 Kindern aus Nichtakademikerfamilien schaffen es bis zur Promotion (Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e. V. 2021). Ich hoffe (auch wenn es vielleicht eine naive Hoffnung ist), dass diese Arbeit Inspiration, Mut und Zuversicht geben kann. Glaubt an euch, ihr werdet das schaffen!

Bonn, 04.03.2024

Marco Seegers

Vorwort

Die Dissertation wurde im Zeitraum von April 2019 bis März 2023 unter der Erstbetreuung von Prof. Dr. Katrin Golsch am Lehrstuhl für Quantitative Methoden der empirischen Sozialforschung und Sozialstrukturanalyse der Universität Osnabrück angefertigt und am 25.01.2024 erfolgreich verteidigt. Da Erkenntnisse aus der Vorbereitung auf die Disputation nachträglich in diese Arbeit eingeflossen sind, weicht der Inhalt der hier veröffentlichten Dissertation mit Zustimmung der Erstgutachterin und des Vorsitzenden des Promotionsausschusses an einzelnen Stellen von der begutachteten und bewerteten Dissertation ab, die mit gleichem Titel am 31.03.2023 am Fachbereich Kultur- und Sozialwissenschaften der Universität Osnabrück eingereicht wurde.

Die Ausarbeitung baut an einzelnen Stellen auf den Ergebnissen meiner Masterarbeit „Geschlechtsspezifische Rezeption von Digitalisierungsprozessen in Deutschland“ (Seegers 2018) auf, die ich 2018 am Institut für Sozialwissenschaften der Universität Osnabrück eingereicht habe. Darüber hinaus fließen Ideen aus der Publikation „Perceptions of Technological Change at Work through a Gender Lens“ (Golsch & Seegers 2020) in die Ausarbeitung mit ein. Im Sinne des Kodex der guten wissenschaftlichen Praxis der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) wird in den jeweiligen Passagen der Bezug durch Literaturverweise und Fußnoten kenntlich gemacht. Zudem werden in dieser Ausarbeitung die Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS; Blossfeld & Roßbach 2019) genutzt. Das NEPS wird vom Leibniz-Institut für Bildungsverläufe (LIfBi, Bamberg) in Kooperation mit einem deutschlandweiten Netzwerk durchgeführt.

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung	5
Danksagung	6
Vorwort	8
Abbildungsverzeichnis	12
Tabellenverzeichnis	16
Abkürzungsverzeichnis	18
1 Geschlechtsspezifische Ungleichheiten beruflicher Weiterbildung	19
1.1 Gesellschaftliche Transformationsprozesse erhöhen den Weiterbildungsbedarf	19
1.2 Weiterbildung für alle?	23
1.3 Geschlechtliche Weiterbildungschancen	24
1.4 Forschungsfragen und Gliederung	27
2 Berufliche Weiterbildung in Deutschland	30
2.1 Verortung beruflicher Weiterbildung im deutschen Bildungssystem	30
2.2 Berufe als Ordnungs- und Organisationsprinzip.	35
2.3 Was ist berufliche Weiterbildung?	37
2.4 Definition non-formaler beruflicher Weiterbildung.	39
2.5 Ziele, Funktionen und Nutzen beruflicher Weiterbildung	42
2.6 Weiterbildungskosten und -finanzierung	45
2.7 Weiterbildungspflicht	47
2.8 Forschungsstand: berufliche non-formale Weiterbildung	49
3 Geschlechtliche Ungleichheiten im Kontext von Arbeit und Weiterbildung	62
3.1 Geschlechtstheorie und -definition	62
3.1.1 Geschlecht als soziale Konstruktion	62
3.1.2 Geschlecht und Interaktion	65
3.1.3 Individuelles Handeln im Kontext von Geschlecht, Gesellschaft und Organisation.	66

3.1.4	Geschlechterstereotype	69
3.2	Geschlechtliche Arbeitsteilung	74
3.2.1	Definition geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung	74
3.2.2	Anerkennungsdefizit vergeschlechtlichter Arbeit	78
3.2.3	Dialektik von Care- und Erwerbsarbeit	79
3.2.4	Geschlechtliche Arbeitsmuster	83
3.2.4.1	Arbeitsteilungsmodelle	83
3.2.4.2	Atypische Beschäftigungsverhältnisse.	88
3.2.4.3	Horizontale und vertikale geschlechtliche Segregationsmuster	92
3.3	Forschungsstand: geschlechtliches Weiterbildungsverhalten	99
4	Einfluss der Covid-19-Pandemie	106
5	Soziale Selektionsmechanismen	109
5.1	Was sind soziale Ungleichheiten und wie entstehen sie?	109
5.2	Geschlechtsspezifische Selektionsmechanismen	111
5.2.1	Soziale Mechanismen als Erklärungsansatz der Genese sozialer Ungleichheiten	115
5.2.2	Arbeitsmarktorientierte Theorien zur Weiterbildungsselektion	121
5.2.3	Hierarchisierungsmechanismen	133
5.2.4	Soziale Schließungsmechanismen	136
5.2.5	Ausbeutungsmechanismen	138
6	Daten und Methodik	142
6.1	Nationales Bildungspanel	142
6.1.1	Untersuchungstichprobe	144
6.1.2	Operationalisierungen	146
6.2	Analysekonzept und Untersuchungsdesign.	149
6.2.1	Zero-inflated negative binomial regression models	150
6.2.2	Confounder	155
6.2.3	Moderations- und Mediationsanalyse	159
7	Ergebnisse	163
7.1	Deskriptive Analysen	163
7.1.1	Geschlechtliche Arbeitsteilung	163
7.1.2	Geschlechtliches Weiterbildungsverhalten	167
7.1.3	Betriebliche Positionierung von Männern und Frauen	171

7.2	Multivariate Mediationsanalysen	179
7.2.1	Parenthood training gap	179
7.2.2	Serielle Mediationsanalysen	182
7.2.2.1	Zugang zum Arbeitsmarkt: Erwerbsumfang	183
7.2.2.2	Betriebliche Positionierung: Führungsverantwortung	185
7.2.2.3	Betriebliche Positionierung: Angebot betrieblicher Weiterbildungsunterstützung	187
7.2.2.4	Betriebliche Positionierung: Nettoerwerbseinkommen	189
8	Zusammenfassung und Fazit	192
8.1	Ergebniszusammenfassung	192
8.2	Diskussion	202
8.3	Limitationen	211
8.4	Forschungsdiesiderate und politische Interventionsmöglichkeiten	213
9	Anhang	218
10	Literaturverzeichnis	280

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Strukturebenen der Selektionsmechanismen beruflicher Weiterbildung	27
Abbildung 2: Übersicht des Deutschen Bildungssystems im Jahr 2018	32
Abbildung 3: Klassifikation von Lernaktivitäten in Anlehnung an CLA	33
Abbildung 4: Non-formale Weiterbildungsbeteiligung im Zeitverlauf	51
Abbildung 5: Verteilung privater, berufsbezogener und betrieblicher Weiterbildungsbeteiligung im Zeitverlauf	51
Abbildung 6: Teilnahme an non-formaler Weiterbildung nach Bildungsniveau im Zeitverlauf	52
Abbildung 7: Non-formale Weiterbildungsbeteiligung nach Alter im Zeitverlauf	55
Abbildung 8: Non-formale Weiterbildungsbeteiligung nach regionaler Herkunft im Zeitverlauf	56
Abbildung 9: Non-formale Weiterbildungsbeteiligung nach Migrationsgeschichte im Zeitverlauf	57
Abbildung 10: Non-formale Weiterbildungsbeteiligung nach Arbeitsumfang und Befristung im Zeitverlauf	59
Abbildung 11: Non-formale Weiterbildungsbeteiligung nach Erwerbsstatus im Zeitverlauf	60
Abbildung 12: Betriebliche Weiterbildungsbeteiligung nach beruflicher Position im Zeitverlauf	60
Abbildung 13: Makro-Mikro-Makro-Modell	67
Abbildung 14: Differenzierungsebenen von Care- und Erwerbsarbeit	76
Abbildung 15: Idealtypische Lebens- und Erwerbsverläufe von Männern und Frauen	77
Abbildung 16: Idealtypische geschlechtliche Arbeitsteilungsmodelle	84
Abbildung 17: Vollzeit-/Teilzeit-Konstellationen in Paarhaushalten in Deutschland im Jahr 2019	84
Abbildung 18: Quote aktiv erwerbstätiger Frauen und Männer nach Elternschaft und Alter des jüngsten Kindes in Deutschland im Jahr 2019	85
Abbildung 19: Durchschnittliche Arbeitszeiten sowie Erwerbstätigenquoten von Männern und Frauen im Zeitverlauf	86

Abbildung 20: Teilzeitannteile abhängig beschäftigter Frauen und Männer in Deutschland im Zeitverlauf	90
Abbildung 21: Anteil befristet beschäftigter Frauen und Männer in Deutschland im Zeitverlauf	90
Abbildung 22: Anteil der Leiharbeitenden und geringfügig beschäftigten Männer und Frauen in Deutschland im Zeitverlauf	91
Abbildung 23: Geschlechtlicher Anteil von Beschäftigten in Führungspositionen in Deutschland im Zeitverlauf	97
Abbildung 24: Vollzeit- und teilzeitbeschäftigte Frauen und Männer nach Leistungsgruppen in Deutschland.	98
Abbildung 25: Betriebliche und berufsbezogene Weiterbildungsbeteiligung erwerbstätiger Männer und Frauen im Zeitverlauf	100
Abbildung 26: Betriebliche Weiterbildungsbeteiligung erwerbstätiger Männer und Frauen nach Erwerbsumfang im Zeitverlauf	103
Abbildung 27: Berufsbezogene Weiterbildungsbeteiligung erwerbstätiger Männer und Frauen nach Erwerbsumfang im Zeitverlauf	104
Abbildung 28: Strukturebenen und Wirkungskette sozialer Mechanismen der Ungleichheitsgenese	110
Abbildung 29: Strukturebenen und Wirkungskette geschlechtsspezifischer Selektionsmechanismen beruflicher Weiterbildung	112
Abbildung 30: Differenzierungsebenen struktureller und temporärer Weiterbildungsselektion	113
Abbildung 31: Weiterbildungshürden im Zugang zu beruflicher Weiterbildung	114
Abbildung 32: Hypothese 1: Motherhood training penalty.	114
Abbildung 33: Mechanistisches Modell der Genese sozialer Ungleichheiten	116
Abbildung 34: Mechanismen der Genese sozialer Ungleichheiten	119
Abbildung 35: Hypothese 2 & 3: Parenthood training gap über Zugang zum Arbeitsmarkt und Positionierung im Betrieb (Mediationshypothese)	121
Abbildung 36: Arbeitsmarktorientierte Theorien zur Weiterbildungsselektion	122
Abbildung 37: Stichprobenselektion	144
Abbildung 38: Operationalisierung beruflicher Weiterbildung im NEPS	147
Abbildung 39: Deskriptive Analyse: geschlechtsspezifische Verteilung der Wochenarbeitszeit	148
Abbildung 40: Deskriptive Analyse: geschlechtsspezifische Verteilung täglicher Kindersorgearbeit	149

Abbildung 41: Zugrundliegende Konzeption der moderierten seriellen Mediationsanalyse	160
Abbildung 42: Kausales Pfaddiagramm der moderierten seriellen Mediationshypothese.	161
Abbildung 43: Zeitliche Reihenfolge der untersuchten Wirkungskette	162
Abbildung 44: Deskriptive Analyse: geschlechtsspezifische Verteilung von Kindersorgearbeit	163
Abbildung 45: Deskriptive Analyse: geschlechtsspezifische Verteilung der Stunden an Kindersorgearbeit	164
Abbildung 46: Deskriptive Analyse: geschlechtsspezifische Verteilung von Erwerbs-/Kindersorgearbeit im Altersverlauf	165
Abbildung 47: Deskriptive Analyse: geschlechtsspezifische Verteilung von Erwerbs-/Kindersorgearbeit nach Berufsgruppe	166
Abbildung 48: Deskriptive Analyse: geschlechtsspezifische Verteilung der grundsätzlichen Weiterbildungsteilnahme	167
Abbildung 49: Deskriptive Analyse: geschlechtsspezifische Verteilung der Anzahl an Weiterbildungsmaßnahmen	168
Abbildung 50: Deskriptive Analyse: geschlechtsspezifische Verteilung der Weiterbildungsdauer	169
Abbildung 51: Deskriptive Analyse: Geschlechtliches Weiterbildungsverhalten nach Berufsgruppen	170
Abbildung 52: Deskriptive Analyse: geschlechtsspezifische Verteilung beruflicher Führungsverantwortung	171
Abbildung 53: Deskriptive Analyse: geschlechtsspezifische Verteilung von Kindersorge-/Erwerbsarbeit und Führungsverantwortung	172
Abbildung 54: Deskriptive Analyse: Geschlechtliches Weiterbildungsverhalten und Führungsverantwortung	173
Abbildung 55: Deskriptive Analyse: geschlechtsspezifische Verteilung betrieblicher Weiterbildungsunterstützung	174
Abbildung 56: Deskriptive Analyse: geschlechtsspezifische Verteilung von Kindersorge-/Erwerbsarbeit und betrieblicher Weiterbildungsunterstützung.	175
Abbildung 57: Deskriptive Analyse: Geschlechtliches Weiterbildungsverhalten und betriebliche Weiterbildungsunterstützung	176
Abbildung 58: Deskriptive Analyse: geschlechtsspezifische Verteilung des Nettoerwerbseinkommens	177
Abbildung 59: Angenommene Wirkungskette: Parenthood training gap	179

Abbildung 60: Multivariate Analyse: Parenthood training gap	180
Abbildung 61: Marginale Effekte: Parenthood training gap	181
Abbildung 62: Serielle Mediationsanalysen: Parenthood training gap über Arbeitsmarktzugang und betriebliche Positionierung auf Zugang	182
Abbildung 63: Multivariate Mediationsanalyse: Erwerbsumfang	184
Abbildung 64: Multivariate serielle Mediationsanalyse: Erwerbsumfang & berufliche Führungsverantwortung	186
Abbildung 65: Multivariate serielle Mediationsanalyse: Erwerbsumfang & betriebliche Weiterbildungsunterstützung	188
Abbildung 66: Multivariate serielle Mediationsanalyse: Erwerbsumfang & Nettoerwerbseinkommen	190
Abbildung 67: Strukturebenen und Wirkzusammenhänge geschlechtsspezifischer Selektionsmechanismen beruflicher Weiterbildung	193
Abbildung 68: Ergebniszusammenfassung: Parenthood training gap	195
Abbildung 69: Ergebniszusammenfassung: Einfluss des Arbeitsmarktzugangs auf geschlechtliches Weiterbildungsverhalten	196
Abbildung 70: Ergebniszusammenfassung: Einfluss betrieblicher Positionierung auf geschlechtliches Weiterbildungsverhalten	197
Abbildung 71: Ergebniszusammenfassung: Signifikanz der angenommenen Wirkungskette	199
Abbildung 72: Ergebniszusammenfassung: Geschlechtsspezifische Selektionsmechanismen non-formaler beruflicher Weiterbildung	201
Abbildung 73: Vergleich der Modellgüte von zero-inflated Poisson and zero-inflated negative binomial models (Anzahl).	218
Abbildung 74: Vergleich der Modellgüte von zero-inflated Poisson and zero-inflated negative binomial models (Dauer)	219

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Verteilung von Männern und Frauen in Berufen mit und ohne Weiterbildungspflicht	49
Tabelle 2: Top 10 geschlechtlich geprägter Studienfächer im Wintersemester 2020/21	93
Tabelle 3: Top 10 geschlechtlich geprägter Ausbildungsberufe im Jahr 2021	94
Tabelle 4: Überdispersion der abhängigen Variablen	151
Tabelle 5: Geschlechtsspezifische Verteilung der Anzahl und Dauer beruflicher non-formaler Weiterbildung	170
Tabelle 6: Geschlechtsspezifische Verteilung des Nettoerwerbseinkommens	177
Tabelle 7: Zusammenhänge zwischen geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung und Nettoerwerbseinkommen	178
Tabelle 8: Zusammenhänge zwischen geschlechtlichem Weiterbildungsverhalten und Nettoerwerbseinkommen	178
Tabelle 9: Ergebniszusammenfassung: Indirekte Effekte von Kindersorgearbeit auf geschlechtliches Weiterbildungsverhalten	200
Tabelle 10: Stichprobenbeschreibung	220
Tabelle 11: Ergebnisse ZINB-Modell: Effekt von Kindersorgearbeit auf Anzahl non-formaler beruflicher Weiterbildung	223
Tabelle 12: Ergebnisse lineares Regressionsmodell: Effekt von Kindersorgearbeit auf Erwerbsumfang	230
Tabelle 13: Ergebnisse ZINB-Modell: Effekt von Erwerbsumfang auf Anzahl non-formaler beruflicher Weiterbildung	236
Tabelle 14: Ergebnisse ZINB-Modell: Effekt von Kindersorgearbeit mediiert über Erwerbsumfang auf Anzahl non-formaler beruflicher Weiterbildung	242
Tabelle 15: Ergebnisse ZINB-Modell: Effekt von Kindersorgearbeit auf Anzahl non-formaler beruflicher Weiterbildung	249
Tabelle 16: Ergebnisse ZINB-Modell: Effekt von Kindersorgearbeit auf Dauer non-formaler beruflicher Weiterbildung	256
Tabelle 17: Ergebnisse ZINB-Modell: Effekt von Erwerbsumfang auf Dauer non-formaler beruflicher Weiterbildung	262
Tabelle 18: Ergebnisse ZINB-Modell: Effekt von Kindersorgearbeit mediiert über Erwerbsumfang auf Dauer non-formaler beruflicher Weiterbildung	269
Tabelle 19: Ergebnisse AME: Effekt von Kindersorgearbeit auf Erwerbsumfang (a)	276

Tabelle 20: Ergebnisse AME: Effekt von Erwerbsumfang auf Anzahl non-formaler beruflicher Weiterbildung (b)	276
Tabelle 21: Ergebnisse AME: Effekt von Erwerbsumfang auf Dauer non-formaler beruflicher Weiterbildung (b)	277
Tabelle 22: Ergebnisse AME: Effekt von Kindersorgearbeit auf Anzahl non-formaler beruflicher Weiterbildung (d)	277
Tabelle 23: Ergebnisse AME: Effekt von Kindersorgearbeit auf Dauer non-formaler beruflicher Weiterbildung (d)	278
Tabelle 24: Ergebnisse AME: Effekt von Kindersorgearbeit auf Anzahl non-formaler beruflicher Weiterbildung, mediiert durch Erwerbsumfang (d')	278
Tabelle 25: Ergebnisse AME: Effekt von Kindersorgearbeit auf Dauer non-formaler beruflicher Weiterbildung, mediiert durch Erwerbsumfang (d')	279

Abkürzungsverzeichnis

AES	Adult Education Survey
ALWA	Arbeiten und Lernen im Wandel
APC	Alters-, Perioden-, Kohorteneffekte
BGBI	Bundesgesetzblatt
BBiG	Berufsbildungsgesetz
BDA	Bundesvereinigung der Arbeitgeberverbände
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
BSW	Berichtssystem Weiterbildung
Cedefop	European Centre for the Development of Vocational Training
CAPI	Computer Assisted Personal Interview
CATI	Computer Assisted Telephone Interview
CASMIN	Comparative Analysis of Social Mobility in Industrial Nations
CLA	Classification of learning activities
EU	Europäische Union
GESIS	Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften in Mannheim
HwO	Handwerksordnung
IKT	Informations- und Kommunikationstechnologie
IRR	Incidence Rate Ratio
ISCED	International Standard Classification of Education
KldB	Klassifikation der Berufe
NEPS	National Educational Panel Study
NWS	Nationale Weiterbildungsstrategie
PIAAC	Programme for the International Assessment of Adult Competencies
SOEP	Sozio-oekonomisches Panel
TZ	Teilzeit
VZ	Vollzeit
ZINB	Zero-inflated negative binomial regression models

1 Geschlechtsspezifische Ungleichheiten beruflicher Weiterbildung

Zu Beginn ein kurzes Gedankenexperiment, welches stellvertretend für die Lebenssituation von mehreren Millionen Menschen in Deutschland stehen kann: Yuliya und Jan sind ein Paar und leben in Deutschland. Yuliya ist 28 und Jan 30 Jahre alt. Jan arbeitet in Vollzeit als Kfz-Mechatroniker in einer Autowerkstatt und hat eine leitende Position inne. Yuliya arbeitet geringfügig als Aushilfe in einer Arztpraxis. Sie haben zwei Kinder im Alter von fünf und zwei Jahren. Yuliya ist erst seit kurzem wieder erwerbstätig, davor war sie in Mutterschutz und Elternzeit und hat sich hauptsächlich um die Kinder gekümmert, während Jan zwei Monate Elternzeit genommen und danach wieder Vollzeit gearbeitet hat. Auch seit Yuliya wieder arbeitet, kümmert sie sich hauptsächlich um die Kinder. Zusätzlich hilft sie ihrer Mutter eine Stunde am Tag im Haushalt. Nun eine Frage, die exemplarisch das Thema dieser Ausarbeitung widerspiegelt: Haben Yuliya und Jan die gleichen Chancen, an beruflicher Weiterbildung teilzunehmen? Wenn nein, warum nicht? Hat die ungleiche geschlechtliche Arbeitsteilung, d. h., dass Yuliya mehr Care- und weniger Erwerbsarbeit leistet und Jan umgekehrt überwiegend Erwerbsarbeit und kaum Care-Arbeit leistet, einen Einfluss darauf? Inwieweit spielen hier Sozialisation und geschlechterstereotype Überzeugungen eine Rolle? Oder ist es eher die Tatsache, dass die ungleiche Arbeitsteilung zwischen den Geschlechtern zu einem ungleichen Zugang zum Arbeitsmarkt und zu einer ungleichen Positionierung im Betrieb führt? Dass Yuliya beispielsweise in geringerem Umfang erwerbstätig ist als Jan, keine Führungsposition innehat und weniger verdient? Mit Verlaub, dieses Beispiel überspitzt die Lebensumstände des fiktiven Protagonisten und der fiktiven Protagonistin, bedient sich Geschlechterstereotypen und spiegelt die Diversität der in Deutschland lebenden Personen nur bedingt wider. Dennoch vermittelt es ein Bild von spezifischen Arbeits- und Arbeitsteilungsmustern, mit denen Männer und Frauen in ihrem Alltag häufig konfrontiert sind und die zugleich selektive Weiterbildungshürden darstellen können.¹ Für einen tieferen Einstieg in die Thematik wird zunächst der Frage nachgegangen, warum durch gesellschaftliche und wirtschaftliche Transformationsprozesse ein erhöhter Weiterbildungsbedarf entsteht und inwieweit verschiedene Personengruppen Zugang zu beruflicher Weiterbildung haben.

1.1 Gesellschaftliche Transformationsprozesse erhöhen den Weiterbildungsbedarf

Ob Klima-, demografischer, technischer Wandel oder externe Schocks, all diese Transformationsprozesse erweisen sich nicht nur in Deutschland als Treiber gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Veränderungen. So haben z. B. die Auswirkungen des Klimawandels auf die

¹ Grundsätzlich und nachfolgend verstehe ich Selektion als die Exklusion von Personen(gruppen) von beruflicher Weiterbildung. Der Begriff ist in dieser Ausarbeitung somit negativ konnotiert und wird als Benachteiligung und Antagonismus zur Partizipation begriffen.

ökologische Umwelt u. a. zum Umdenken bei der Ressourcennutzung und letztlich zu Dekarbonisierungsprozessen geführt (siehe z. B. Weber 2023). Zumeist werden mithilfe neuer Technologien Wertschöpfungsketten angepasst, um Ressourcen effektiver und nachhaltiger zu nutzen (z. B. durch den Umstieg von fossilen auf regenerative Energieressourcen). Zeitgleich hat der russische Angriffskrieg auf die Ukraine im Februar 2022 globale Auswirkungen auf den Welthandel, vor allem auf das Angebot fossiler Energieressourcen wie Erdgas. Beides treibt globale sozial-ökologische Transformationsprozesse an. In der Konsequenz verändern sich ebenfalls die Arbeitsanforderungen auf dem Arbeitsmarkt und benötigte Kompetenzen (siehe auch Kapitel 2.2). So werden zunehmend Beschäftigte benötigt, die z. B. Solaranlagen und Offshore-Windparks montieren und warten können. Im Gegenzug werden beispielsweise Berufe in der fossilen Brennstoffindustrie in Zukunft weniger gefragt sein. Durch die Umstellung von fossilen auf regenerative Energieträger werden jedoch überwiegend Beschäftigungen mit höheren Anforderungsniveaus benötigt, was die Notwendigkeit beruflicher Weiterbildungen als Anpassungsmaßnahme zusätzlich hervorhebt (Wolter u. a. 2022), besonders wenn das Arbeitskräfteangebot nicht ausreicht.²

Denn die Überalterung einer Gesellschaft führt dazu, dass das Arbeitskräfteangebot knapper wird, da vergleichsweise viele Personen mit Eintritt in die Rente den Arbeitsmarkt verlassen und weniger Personen in den Arbeitsmarkt eintreten. Insofern diese „demographische Binnenwanderung“ nicht durch immigrierende Arbeitskräfte aufgefangen wird, schwindet das Arbeitskräfteangebot.³ Bei gleichbleibender oder steigender Nachfrage kommt es dann zum Ungleichgewicht zwischen Arbeitskräfteangebot und -nachfrage (in bestimmten Berufen) und als Konsequenz zu Personalengpässen. Prognosen für Deutschland legen nahe, dass das Arbeitskräfteangebot bereits heutzutage nicht ausreicht, um die Nachfrage zu decken (Maier u. a. 2021) und sich Arbeits- und Fachkräfteengpässe bis 2040 verschärfen werden, was zu Rekrutierungsschwierigkeiten für Betriebe führt (Maier u. a. 2022). Wenn benötigte Arbeitskräfte und somit auch Kompetenzen nicht durch Neueinstellungen gewährleistet werden können, dann stellen vor allem berufliche Weiterbildungen der vorhandenen Beschäftigten eine mögliche Anpassungsreaktion dar (Bläsche u. a. 2017: 18ff.).

Darüber hinaus können auch externe Schocks wie die Covid-19-Pandemie, beginnend in Deutschland im Februar 2020, Wertschöpfungslogiken und die Art zu Arbeiten verändern. Die zur Eindämmung der Infektionen verhängten Lockdowns in Deutschland von März bis Mai 2020 und Dezember 2020 bis Januar 2021 hatten teilweise die flächendeckende Stilllegung des öffentlichen und wirtschaftlichen Lebens sowie weitreichende soziale und ökonomische Einschränkungen zur Folge (siehe auch Kapitel 4). Einerseits führte der vorübergehende Zusammenbruch der globalen Logistik zu Mangelsituationen und erforderte angepasste Formen des Wirtschaftens (Butollo & Staritz 2022). Andererseits wurde für zahlreiche Beschäftigte das Arbeiten im Homeoffice zur Normalität (Mergener & Winnige 2021). Beides sind nur einzelne Beispiele für die vielfältigen Auswirkungen der Pandemie. Diese stellen jedoch plastisch dar, dass sich mit neuen Bedingungen auch die Arbeitsanforderungen der Beschäftigten verändern. So erfordert vermehrtes Arbeiten im Homeoffice in vielen Berufen ein grundle-

2 Was folgend genau unter beruflicher Weiterbildung verstanden wird, ist in Kapitel 2 ausführlich beschrieben. Bis hierhin reicht jedoch ein oberflächliches Verständnis beruflicher Weiterbildung.

3 Höhere Geburtenraten helfen zwar auch, aber mit einer deutlichen Zeitverzögerung.

gendes technisches Verständnis über die genutzten Arbeitsmittel (z. B. Computer oder Software für digitale Zusammenarbeit), aber auch ein erhöhtes Maß an Eigenorganisation und Kommunikation (siehe z. B. Gutsohn u. a. 2022). Als Basis für digitales Zusammenarbeiten ist ein Umgang mit (neuen) digitalen Büro- und Kommunikationstechniken erforderlich, was wiederum Bedarf an beruflichen Weiterbildungen auslösen kann. Zugleich stellt sich die Frage, wie in Krisenzeiten (z. B. während der Covid-19-Pandemie) die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung gewährleistet werden kann, wenn nur digitale Formate zur Verfügung stehen und in den beruflichen Alltag integriert werden müssen (siehe Kapitel 4 sowie Ehlert u. a. 2020; Flake u. a. 2021; Friedrich u. a. 2022).

Bis hierhin wird deutlich, dass die Nutzung von Technik häufig eine Anpassungsmaßnahme auf die sich verändernden gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Bedingungen darstellt. Somit gehen technische Wandlungsprozesse häufig mit den zuvor genannten Transformationsprozessen einher. Mittlerweile durchdringt Technik die Gesellschaft in nahezu allen Lebensbereichen. Neuste Technologien auf Grundlage von Künstlicher Intelligenz erzeugen zudem eine neue Dynamik und Qualität des Wandels. Die größten Herausforderungen des technischen Wandels sind jedoch weniger (vermeintlich) drohende Verluste von Arbeitsplätzen, sondern vielmehr die Veränderungen der Arbeitsmarktstrukturen (Wolter u. a. 2016; Zika u. a. 2018; Helmrich u. a. 2016). Wie zuvor erwähnt, drohen dem deutschen Arbeitsmarkt Arbeits- und Fachkräfteengpässe, sodass es unplausibel erscheint, dass Arbeitsplätze zur Gänze wegfallen und größere Wellen der Arbeitslosigkeit zu befürchten sind, wenn Betriebe dringend nach qualifizierten Personal suchen. Vielmehr kommt es durch die technischen Umwälzungen zu einem beschleunigten Strukturwandel, also sich verändernden Berufsbildern und Arbeitsanforderungen, und häufigeren Arbeitsplatzwechsellern (Helmrich u. a. 2016). Auch hier können berufliche Weiterbildungen eine etwaige Anpassungsmaßnahme sowie ein zentrales Kriterium bei der Gestaltung des technischen Wandels sein (Bläsche u. a. 2017: 34; Lang u. a. 2022).

Zuletzt verändern sich die Aufgaben- und Kompetenzprofile der Beschäftigten durch die eben dargestellten Transformationsprozesse immer dynamischer. Dies hat u. a. zur Folge, dass berufliches Wissen zunehmend „altert“. Im Umkehrschluss verliert berufsrelevantes Wissen durch die dynamischen Veränderungsprozesse zunehmend an Wert (Tippelt 2018; Bellmann & Leber 2021). Vorhandenes Wissen muss somit kontinuierlich präzisiert, aktualisiert und erweitert werden (Helmrich & Leppelmeier 2020). In der Erstausbildung erworbenes Wissen wird somit nicht vollkommen obsolet, sondern bildet vielmehr die Grundlage für darauf aufbauende Bildungs- und Weiterbildungsprozesse (Kärgel u. a. 2018). Zugleich geht die Wissensalterung mit der Ausbildung neuer beruflicher Anforderungen und parallel mit sich wandelnden Berufsbildern einher (Hermann u. a. 2017; Bauer u. a. 2017). Durch die Wissensalterung reicht zu Anfang des Bildungsverlaufs erworbenes berufsrelevantes Wissen (z. B. durch Schulbildung oder berufliche Erstausbildung) nicht mehr für die Bewältigung der Arbeitsanforderungen eines kompletten beruflichen Lebens aus. Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass ein Wandel der gesellschaftlichen Lernkultur vonnöten ist – vom einmalig erworbenen schulischen und beruflichen Wissen hin zum lebenslangen Lernen (Bläsche u. a. 2017). Im Zuge dessen kann lebenslanges Lernen – oder auch lebensbegleitendes Lernen – als gesellschaftlicher und bildungspolitischer Appell, ein Leben lang lernwillig und motiviert

zu sein, verstanden werden.⁴ Erwerbs- und Bildungsphasen verlaufen daher zunehmend parallel (Bläsche u. a. 2017: 34). Ein Ansatz für die fortlaufende Anpassung beruflichen Wissens an neue Arbeitsanforderungen ist die regelmäßige Teilnahme an beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen. Empirisch lässt sich diese Aussage dadurch untermauern, dass ein Gros der einschlägigen Forschung auf den steigenden Weiterbildungsbedarf im Zuge gesellschaftlicher Transformationsprozesse hinweist (Kruppe u. a. 2019; Tippelt 2018; siehe u. a. Eisermann u. a. 2013; Köhne-Finster u. a. 2020).

Lebenslanges Lernen kann aus einer Gegenperspektive jedoch auch als Zwang zur Selbstoptimierung interpretiert werden und generiert als pädagogischer Paradigmenwechsel – besonders aus ökonomischer Perspektive – zwangsläufig Gewinner/-innen und Verlierer/-innen. So lässt sich eine neu eingeforderte Lernkultur beispielsweise als Zwang zur Ökonomisierung des Menschen deuten (Foucault u. a. 2004). Lebenslanges Lernen als gesellschaftlicher und bildungspolitischer Appell fordere damit ein, „jederzeit flexibel und lernbereit zu sein, ständige Weiterbildungen zu absolvieren, Mehrarbeit durch intrinsische Motivation zu akzeptieren und selbstgesteuert auch auf informeller Ebene zu lernen“ (Felden 2020: 32). Individuen werden folglich anhand ihres wirtschaftlichen Nutzens beurteilt und in gegenseitigen Wettbewerb versetzt. Dies ist bei Personengruppen mit unterschiedlichen Ressourcen, Chancen und Risiken besonders kritisch zu betrachten, wie folgend noch erläutert wird.

„Lebenslanges Lernen als prozessgebundener Kompetenzerwerb verliert damit den Charakter einer planbaren Akkumulation von beruflichen Qualifikationen in abgrenzbaren Lernsequenzen. Es entwickelt sich vielmehr zu einer permanent verpflichtenden Aufgabe, ja sogar zum Zwang [...] für die individuelle Selbst- bzw. Kompetenzentfaltung mit dem zentralen Referenzpunkt der Erwerbstätigkeit [...]. In diesem Kontext ist die Verknüpfung von formaler Qualifikation und der weitgehend selbstständig organisierten und kontinuierlich vollzogenen Lernaktivität z. B. im Prozess der Arbeit zu einem erfolgskritischen Faktor im Rahmen von betrieblichen Restrukturierungsmaßnahmen avanciert, so dass sie automatisch in den Fokus unternehmerischer Interessenkalküle bei der Instrumentierung permanenter Reorganisation gerückt ist [...].“ (Dobischat & Düsseldorf 2018: 741)

Geht man unter diesen Umständen davon aus, dass gesellschaftliche Transformationsprozesse in erster Linie die dauerhafte Umstrukturierung des Arbeitsmarktes und damit auch von Berufsbildern, Kompetenz- und Qualifikationsanforderungen sowie Arbeitsaufgaben forcieren (Hasselmann u. a. 2017), dann kommt beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen zunehmend eine Schlüsselrolle zu. Unter dem Label des Lebenslanges Lernens wird eine dauerhaft hohe Anpassungsbereitschaft von den Beschäftigten eingefordert (Hammermann & Stettes 2016). Dabei werden Erfolg und Scheitern – im Sinne einer Subjektivierung (Kratzer & Sauer 2005; Minssen 2019) – in die Selbstverantwortung des Individuums verlagert. Lebenslan-

4 Der Definition der „Classification of learning activities“ (CLA) folgend (Eurostat 2016) meint Lebenslanges Lernen Lernaktivitäten im Lebensverlauf einer Person, mit dem Ziel, Wissen und Kompetenzen auszubauen. Voraussetzung ist, dass die Aktivitäten intendiert und fortlaufend absolviert werden, unabhängig vom Lernformat (formal, non-formal, informell), der Finanzierung (privat, öffentlich, individuell) und des Vermittlungsformates (z. B. im Klassenraum per Frontalunterricht oder interaktiv über moderne IKT) (Eurostat 2016: 9).

ges Lernen wird somit zu einer Notwendigkeit für die Gestaltung einer erfolgreichen Karriere bzw. zur Absicherung gegen Arbeitslosigkeit und sozialen Abstieg (Felden 2020: 26f.). Personengruppen, welche aus den unterschiedlichsten Gründen (z. B. Sorgepflichten) nicht (vollumfänglich) dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stehen, geraten durch die eingeforderten Lernanstrengungen in einen strukturellen Nachteil, da die Organisation von Weiterbildungsmaßnahmen in der Regel auf das normative „Ideal des männlichen Vollzeitarbeitenden“ ausgelegt ist (siehe auch Kapitel 3.2.4.1). Parallel spielen atypische Beschäftigungsformen wie Arbeit in befristeten Beschäftigungen und/oder mit reduziertem Arbeitsumfang bei der Gestaltung von Weiterbildungsformen bis dato nur eine untergeordnete Rolle. Zwar werden Weiterbildungsangebote, u. a. durch die notwendigen Anpassungen während der Covid-19-Pandemie, immer häufiger flexibler und digital durchgeführt, aber auch dies birgt Risiken, bestehende Ungleichheiten fortzuschreiben und neue Spaltungslinien zu ziehen (Ehlert u. a. 2020). Zuletzt zeigt sich jedoch auch, dass, abgekoppelt von einer neoliberalen Verwertungslogik, lebenslanges Lernen aus den Erfahrungen der Beschäftigten als durchaus positiv und erstrebenswert bewertet werden kann (Felden 2020: 34). Die Bundesregierung versucht aktuell mit der Nationalen Weiterbildungsstrategie auf die sich anbahnenden Veränderungen des Arbeitsmarktes zu reagieren, um u. a. lebenslanges Lernen im Kontext der gesellschaftlichen Transformationen zu fördern, Beschäftigte auf neue berufliche Anforderungen vorzubereiten und dadurch die gesellschaftliche Teilhabe zu verbessern (Nationale Weiterbildungsstrategie 2021a, 2021b). Inwiefern die geplanten Maßnahmen ihren angedachten Effekt erzielen, bleibt abzuwarten.

Ziel der vorangegangenen Argumentation war es, die Relevanz des Forschungsthemas näherzubringen. Im Verlauf dieser Arbeit werden einzelne Aspekte erneut aufgegriffen und nochmals differenzierter darauf eingegangen. Nachfolgend steht im Mittelpunkt, ob verschiedene Personengruppen einer Gesellschaft die gleichen Möglichkeiten haben, an beruflicher Weiterbildung teilzunehmen, oder ob sich Selektionsmuster erkennen lassen.

1.2 Weiterbildung für alle?

Die wachsende Bedeutung des lebenslangen Lernens und somit insbesondere von beruflicher Weiterbildung ist bis hierhin deutlich geworden. Die für diese Dissertation initiierte Idee war jedoch die Frage, ob es für verschiedene Personengruppen einer Gesellschaft disparate Teilnahmekancen beruflicher Weiterbildung gibt. Denn ist dies der Fall und erhalten bestimmte Personengruppen bevorzugt Zugang zu entsprechenden Maßnahmen, während andere von Weiterbildungsmaßnahmen selektiert werden, drohen neue soziale Spaltungen sowie die Fortschreibung bestehender sozialer Ungleichheiten.

„Was für die Selektion im Bildungswesen grundsätzlich gilt, hat auch für die Weiterbildung bzw. das lebenslange Lernen seine uneingeschränkte Bedeutung, denn bekanntlich wirken in diesem Bereich ebenfalls erhebliche Selektionsmechanismen, wie durch zahlreiche empirische Studien [...] immer wieder belegt wird. Der Selektionsprozess setzt sich im Erwachsenenalter fort und die bestehenden Bildungsungleichheiten kumulieren, so dass sich die Schere zwischen ‚bildungsfernen‘ und ‚bildungsnahen‘ gesellschaftlichen Gruppen weiter vergrößert. Der ‚vierte Bildungs-

sektor' fungiert nicht kompensatorisch, indem die Weiterbildung zum Ausgleich von Bildungsbenachteiligungen der vorherigen Bildungsphasen eingesetzt und genutzt wird, sondern in der Weiterbildung verstärken sich durch Auslesemechanismen die bereits bestehenden Ungleichheiten in der Bildungsbeteiligung. Es kann kein Zweifel daran bestehen, dass das Lebenslange Lernen bzw. die Weiterbildung einen zunehmend wichtigen Bestandteil im individuellen Lebenslauf einnimmt.“ (Dobischat u. a. 2015: 30)⁵

Anknüpfend an diesen Grundtenor machen Dobischat & Düsseldorf (2018: 748ff.) mit Blick auf den deutschen Arbeitsmarkt deutlich, dass disparate Teilhabechancen beruflicher Weiterbildungen ein Kernproblem sozialer Ungleichheit darstellen. So werden vor allem Geringqualifizierte, Ältere, Personen mit Migrationsgeschichte, Zeit-/Werk-/Saisonarbeiter/-innen, Honorarkräfte, freie Mitarbeitende, Langzeit-/Arbeitslose sowie Beschäftigte in Klein- und Kleinstbetrieben oder mit geringen Arbeitsanforderungen häufiger von beruflicher Weiterbildung selektiert und stellen Risikogruppen dar (Dobischat & Düsseldorf 2018: 737f.; Bläsche u. a. 2017: 25). Dementgegen profitieren von einem breiten betrieblichen Zugang zu Weiterbildungsmaßnahmen vor allem fachlich Höherqualifizierte aus größeren Betrieben, die häufiger die Stammbesetzung eines Betriebes bilden (Dobischat & Düsseldorf 2018: 738).

Dabei wohnt beruflicher Weiterbildung bei egalitärem Zugang das Potenzial inne, berufliches Wissen bedarfsorientiert zu vermitteln, um u. a. den Wissensstand an die aktuellen Arbeitsanforderungen der Beschäftigten anzupassen, für berufliche Aufstiege durch Mehrwissen zu qualifizieren oder generell vor Arbeitslosigkeit zu schützen (siehe z. B. Ebner & Ehlert 2018). Berufliche Weiterbildungsmaßnahmen haben im Idealfall das Potenzial, Bildungsungleichheiten zu schmälern und besonders benachteiligte Gruppen auf die neuen Herausforderungen eines sich wandelnden Arbeitsmarktes vorzubereiten. Denn Bildung beeinflusst soziale Ungleichheiten im erheblichen Maß und Bildungs- und Weiterbildungsabschlüsse dienen neben anderen Merkmalen als zentrales Distinktionsmittel einer deutschen Arbeitsgesellschaft. Bildung bzw. Weiterbildung hat zugleich das Potenzial, Ausgangspunkt sozialer Veränderungen zu sein (Löw & Geier 2014: 69f.). Umso wichtiger erscheint in diesem Kontext die Frage, wo und warum Personen(gruppen) disparate Teilhabechancen haben und von Weiterbildungsmaßnahmen selektiert werden. Mit Blick auf den derzeitigen Stand erfolgt die Angleichung ungleicher Weiterbildungschancen nur schleppend (Bellmann & Leber 2021: 249) und „[d]as Ziel einer höheren Weiterbildungsteilnahme und die Verringerung der sozialen Selektivität wurden bislang nicht eindeutig erreicht“ (Dobischat & Düsseldorf 2018: 754).

1.3 Geschlechtliche Weiterbildungschancen

Der Zugang zu beruflicher Weiterbildung in Deutschland ist, wie bereits dargestellt, selektiv. Bestimmte Beschäftigtengruppen werden beim Zugang zu Weiterbildung bevorzugt oder benachteiligt. Aus einer geschlechtersensiblen Perspektive stellt sich die Frage, ob und, wenn ja, in welchem Ausmaß ungleiche Teilhabechancen für Männer und Frauen bestehen. Es wird argumentiert, dass bei ungleichen Zugangschancen von Männern und Frauen zu beruflicher

5 Für eine Erläuterung der Begriffe „vierter Bildungssektor“ bzw. der „vierte Säule“ des Bildungssystems siehe Kapitel 2.

Weiterbildung die Gefahr besteht, dass sich geschlechtsspezifische soziale Ungleichheiten verfestigen bzw. neue Spaltungslinien herausbilden, obwohl den Maßnahmen in der Regel ein Potenzial zum Abbau solcher Ungleichheiten innewohnt.

Darüber hinaus können die eingangs erwähnten gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Transformationen eine zusätzliche Dynamik in die (Re-)Produktionsprozesse geschlechtsspezifischer Ungleichheiten bringen. Inwieweit Männer und Frauen beispielsweise von den digitalen Umbrüchen betroffen sind und welche Folgen dies hat, ist bislang unterbelichtet und wird in verschiedenen Forschungsarbeiten als Desiderat formuliert (Kutzner 2017; Kutzner & Schnier 2017; Absenger u. a. 2014; Absenger u. a. 2016). Zudem machen Carstensen & Prietl (2021: 38) deutlich, dass digital-technische Transformationsprozesse gestaltet werden müssen, um beispielsweise vorherrschende geschlechtliche Machtstrukturen zu durchbrechen:

„Historisch haben sich mit der Einführung neuer Technologien nur selten Prozesse des Abbaus oder der Auflösung von Herrschaftsstrukturen realisiert; vielmehr zeigten sich Technisierungsprojekte als soziotechnische Prozesse selbst als zutiefst herrschaftsförmig und dabei uneinheitlich und mitunter disparat. Gleichzeitig eröffne(te)n neue Technologien gerade dort, wo sie das etablierte Zusammenspiel von Arbeit, Technik und Geschlecht herausforder(te)n, Räume für dessen Verhandlung und Rekonfiguration. Hier liegen die großen Potenziale auch der Digitalisierung – und damit auch die Ansatzpunkte für feministische Interventionen.“ (Carstensen & Prietl 2021: 38)

Erweitert man diese Argumentation zum einen auf gesellschaftliche und wirtschaftliche Transformationsprozesse im Allgemeinen, so stellen diese sowohl Chancen als auch Risiken für die (Re-)Produktion geschlechtsspezifischer sozialer Ungleichheiten bzw. deren Durchbrechung dar. Zum anderen ergeben sich Hinweise auf mögliche Stellschrauben, d. h., wie Transformationsprozesse moderiert und gestaltet werden müssten, um Prozesse der (Re-)Produktion geschlechtsspezifischer sozialer Ungleichheiten zu beeinflussen.

Forschungslücken

Mit dem mechanistischen Forschungsdesign wird ein besonderer Schwerpunkt auf die Genese von geschlechtsspezifischen Weiterbildungsungleichheiten gelegt („to explain why by explaining how“ (Bechtel & Abrahamsen 2005: 422)). Gleichzeitig wird damit ein unzureichendes Verständnis, wie diese Ungleichheiten entstehen, thematisiert. So sind derzeit keine Studien bekannt, die sich explizit mit den Selektionsmechanismen in der beruflichen Weiterbildung befassen, unabhängig davon, ob sie einen geschlechtsspezifischen Fokus haben oder nicht. Dies ist umso verwunderlicher, da im deutschen Diskurs der Begriff der „Selektionsmechanismen“ häufig genutzt (Seifried 2006; Becker & Hecken 2008; Gillen u. a. 2010; Offerhaus u. a. 2016), empirisch jedoch nicht geprüft wird, z. B. in Form von Mediationsanalysen. In den meisten Studien, die sich mit ungleichen Teilnahmemustern beruflicher Weiterbildung beschäftigen, ist das Geschlecht nur ein marginales soziodemografisches Merkmal, wie auch der aktuelle Forschungsstand in Kapitel 3.3 deutlich macht. Detaillierte Analysen zum Weiterbildungsverhalten von Männern und Frauen sind eher selten und häufig Bestandteil von Überblicksarbeiten. Gleichzeitig fehlt es an Erklärungsansätzen, die die Geschlechtszugehörigkeit und die damit verbundenen Lebenslagen (wie geschlechtsspezifische Arbeitstei-

lung, Arbeitsmarktzugang und betriebliche Positionierung) gezielt adressieren und nicht nur beiläufig erwähnen, wie u. a. in Kapitel 5.2.2 kritisiert wird. Des Weiteren weisen Rüber & Widany (2021: 55) zum einen darauf hin, dass gleichstellungsrelevante Fragestellungen in der aktuellen Forschung zur Weiterbildungsbeteiligung nur eine untergeordnete Rolle spielen. So bleibt auch die Frage, wie geschlechtsspezifische Ungleichheiten der beruflichen Weiterbildung entstehen, unterbelichtet. Häufiger steht die reine Effektidentifikation durch neue Daten und Methoden im Mittelpunkt, oft mit Blick auf Geringqualifizierte, Migranten/Migrantinnen und Literalisierung. Zum anderen weisen die beiden Autorinnen mit Blick auf das Nationale Bildungspanel (NEPS), das auch für die nachfolgenden Analysen herangezogen wird (siehe Kapitel 6.1), darauf hin, dass das Analysepotenzial der vorhandenen Datensätze noch nicht ausgeschöpft ist. Die vorliegende Ausarbeitung knüpft an diese Forschungslücken an, indem sie mithilfe des NEPS und einer mechanistischen Analyseperspektive der Frage nachgeht, wie sich geschlechtsspezifische Ungleichheiten in der Weiterbildung (re-)produzieren. Außerdem werden in der bisherigen Forschung die verschiedenen Dimensionen der Weiterbildung (grundsätzliche Teilnahme, Anzahl & Dauer) häufig nur getrennt betrachtet. So bedingt der grundsätzliche Zugang zu beruflicher Weiterbildung die Anzahl und Dauer der Maßnahmen, die sich wiederum gegenseitig beeinflussen (je mehr Maßnahmen, desto höher die Wahrscheinlichkeit einer insgesamt längeren Teilnahme). Erkenntnisse darüber, ob Männer oder Frauen (grundsätzlich) häufiger oder länger an Maßnahmen teilnehmen, können Hinweise auf zugrunde liegende Selektionsmechanismen und Selektionslogiken geben. Zuletzt weisen Becker & Hecken (2008: 162) auf das unzureichende Verständnis von Selbst- und Fremdselektionsprozessen beruflicher Weiterbildung hin:

„[...] seitens der empirischen Bildungs- und Arbeitsmarktforschung [müssten] die Ursachen und vor allem Mechanismen für Entstehung und Verstetigung sozialer Ungleichheiten, sich weiterbilden zu können, einschließlich ihrer Folgen für die Teilnehmer und Nichtteilnehmer noch genauer, als bislang geschehen, untersucht werden. [...] Wir wissen zwar recht viel über berufliche Weiterbildung, aber noch zu wenig über Prozesse des selbstselektiven Weiterbildungsverhaltens von Erwerbspersonen und noch weniger über das kalkulierende Handeln der Arbeitgeber oder anderen Anbietern von Weiterbildungsprogrammen in ihrer Eigenschaft als gate keeper im Weiterbildungssektor (Fremdselektion).“

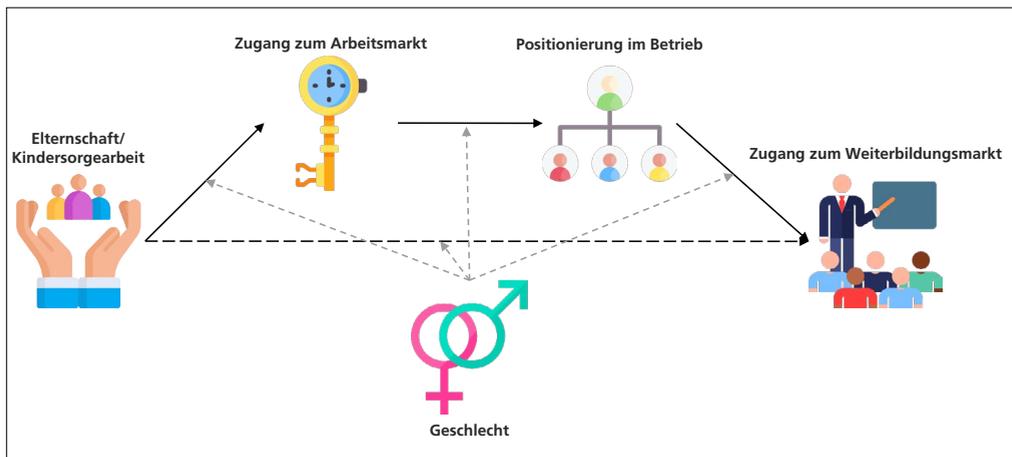
Selbst- und Fremdselektionseffekte fokussieren generell auf die Frage, ob sich Personen selbst gegen die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung entscheiden oder ob sie durch Dritte oder institutionelle Strukturen passiv selektiert werden (siehe z. B. Becker & Hecken 2011; Fertig & Osiander 2012; Becker & Schömann 1996; Büchel & Pannenberg 2004). Empirisch ist diese Unterscheidung schwer zu überprüfen, wenn z. B. fehlende Kinderbetreuungseinrichtungen als passive institutionelle Hürde, aber auch als individuelle Entscheidung verstanden werden können, wenn sich Personen aufgrund von Betreuungspflichten gegen die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung entscheiden. In der vorliegenden Arbeit wird jedoch versucht, sich der Unterscheidung durch die Differenzierung von Selbst- und Fremdselektionseffekten auf verschiedenen Ebenen (informelle Netzwerkebene & formale Organisationsebene) anzunähern, um hemmende Faktoren und deren Wirkungsmechanismen genauer zu lokalisieren.

Insgesamt ist die Ausarbeitung aus ungleichheitssoziologischer Perspektive vor allem an der Schnittstelle von beruflicher Weiterbildung, Gender, Arbeitsmarkt und sozialer Ungleichheit in Deutschland und damit in einem dynamischen Forschungsfeld zu verorten (u. a. Zoch 2022, 2024; Lim/Dos Santos 2024). Parallel werden geschlechtsspezifische Forschungsdiskurse und -desiderate aufgegriffen (siehe u. a. Absenger u. a. 2016; Ahlers 2018; Gillen u. a. 2010; Kutzner & Schnier 2017; Oliveira 2017) und in den mechanistischen Analyserahmen integriert.

1.4 Forschungsfragen und Gliederung

Ausgehend von der bisherigen Argumentationskette, den aufgezeigten Forschungslücken und der Relevanz des Themas gehe ich zum einen der Frage nach, ob es grundsätzlich geschlechtsspezifische Unterschiede im Weiterbildungsverhalten gibt und wie diese erklärt werden können. Zum anderen gehe ich der Frage nach, wie mögliche geschlechtsspezifische Unterschiede im Weiterbildungsverhalten zustande kommen, und betrachte in einer mechanistischen Perspektive die Differenzierung und Organisation von Erwerbs- und Kindersorgearbeit als Ausgangspunkt geschlechtsspezifischer Ungleichheiten im Weiterbildungsverhalten (siehe Abbildung 1).⁶

Abbildung 1: Strukturebenen der Selektionsmechanismen beruflicher Weiterbildung



Quelle: eigene Darstellung, Icon made by Freepik from www.flaticon.com

Ich argumentiere, dass die Verteilung bzw. Zuweisung von Kindersorgearbeit im Rahmen der Elternschaft den Umfang der Erwerbstätigkeit beeinflusst und damit zugleich den Zugang zum Arbeitsmarkt bedingt und einschränkt. Wer mehr Care-Arbeit leistet, hat demnach weniger Zeit, um erwerbstätig zu sein. Darauf aufbauend wird die Positionierung auf dem

⁶ „Mechanistisch“ bedeutet hier und im Folgenden, dass sich Sachverhalte auf der Grundlage eines Mechanismus entwickeln (siehe auch <https://www.duden.de/rechtschreibung/mechanistisch> (Zugriff am 21.02.2023)).

Arbeitsmarkt, konkret die Positionierung im Betrieb, als zweite wirkmächtige Komponente geschlechtsspezifischer Re/Produktionsmechanismen näher untersucht. Dabei wird davon ausgegangen, dass Personen, die über mehr Geld, Macht und/oder soziales Kapital verfügen, bessere Zugangschancen zu beruflicher non-formaler Weiterbildung haben. Entlang dieser Argumentationskette betrachte ich berufliche non-formale Weiterbildung einerseits als eine Dimension sozialer Ungleichheit und gleichzeitig als Endpunkt einer mechanistischen Wirkungskette. Der mechanistische Ansatz ermöglicht andererseits Aussagen darüber, ob der Arbeitsmarktzugang sowie die betriebliche Positionierung einen Einfluss auf das Weiterbildungsverhalten von Männern und Frauen haben. Es kann beurteilt werden, ob der Arbeitsmarktzugang sowie die betriebliche Positionierung den Zusammenhang zwischen Kindersorgearbeit als Ausgangspunkt und geschlechtsspezifischem Weiterbildungsverhalten als Endpunkt mediiert und somit als geschlechtsspezifische Selektionsmechanismen non-formaler beruflicher Weiterbildung interpretiert werden können.

Demnach lautet die übergeordnete Fragestellung dieser Ausarbeitung:

► *Wie entstehen Unterschiede im Weiterbildungsverhalten von Männern und Frauen?*

Mit dieser Fragestellung wird eine mechanistische Perspektive eingenommen, um die Genese geschlechtsspezifischer Ungleichheiten in der non-formalen beruflichen Weiterbildung zu untersuchen. Ziel ist es, eine Wirkungskette vom Einfluss der Kindersorgearbeit als Ausgangspunkt auf das geschlechtsspezifische Weiterbildungsverhalten als Endpunkt aufzuzeigen und empirisch zu überprüfen.

Anhand folgender *untergeordneter Fragestellungen* werden die einzelnen Komponenten der Wirkungskette genauer beleuchtet:

1. Gibt es Unterschiede im Weiterbildungsverhalten von Männern und Frauen? (*gender training gap*)
2. Welchen Einfluss haben geschlechtliche Arbeitsteilungsmuster auf das Weiterbildungsverhalten von Männern und Frauen?
3. Wie beeinflusst die Positionierung im Betrieb das Weiterbildungsverhalten von Männern und Frauen?
4. Lassen sich geschlechtsspezifische Selektionsmechanismen non-formaler beruflicher Weiterbildung identifizieren?

Mit der ersten Frage wird untersucht, ob es überhaupt erklärungsbedürftige Unterschiede im Weiterbildungsverhalten von Männern und Frauen gibt und, wenn ja, wie diese zu erklären sind. Die zweite und dritte Frage konzentrieren sich auf den Einfluss geschlechtsspezifischer Arbeitsteilungsmuster und betrieblicher Positionierung auf das Weiterbildungsverhalten von Männern und Frauen. Die vierte und letzte Frage kann als eine Art Synthese der vorhergehenden Fragen verstanden werden, um zu evaluieren, ob sich geschlechtsspezifische Selektionsmechanismen in der non-formalen beruflichen Weiterbildung identifizieren lassen.

Zur Beantwortung dieser Forschungsfragen erläutere ich in Kapitel 2 zunächst den Untersuchungsgegenstand der beruflichen Weiterbildung, der dieser Arbeit zugrunde liegt. Unter anderem werden die Fragen erörtert, was unter beruflicher Weiterbildung zu verstehen ist, welche unterschiedlichen Formen es gibt und wo sie als „vierte Säule“ im deutschen Bildungssystem zu verorten ist. Aber auch der gesellschaftliche Nutzen, Finanzierungs- und Kostenstrukturen sowie individuelle und betriebliche Ziele beruflicher Weiterbildung werden diskutiert, um abschließend den aktuellen Forschungsstand zur Teilnahme an beruflicher Weiterbildung darzustellen. In Kapitel 3 führe ich zunächst den Begriff des Geschlechts ein, definiere diesen in Kombination aus verschiedenen theoretischen Ansätzen und gehe auf die gesellschaftliche Entstehung und Wirkmacht von Geschlechterstereotypen ein. Daran anschließend beleuchte ich, den Begriff der Care-Arbeit als Teil geschlechtlicher Arbeitsteilungsmuster sowie deren Entstehungsbedingungen, Verteilungen und Auswirkungen. Zugleich nehme ich geschlechtliche Arbeitsmuster in den Blick und gehe u. a. auf geschlechtliche horizontale und vertikale Segregationsmuster des Arbeitsmarktes sowie deren Folgen ein. Abschließend wird der aktuelle Forschungsstand hinsichtlich des Weiterbildungsverhaltens von Männern und Frauen dargelegt. Kapitel 4 ist ein kurzer Exkurs hinsichtlich des Einflusses der Covid-19-Pandemie auf die eben genannten Untersuchungsgegenstände, da die Pandemie in den relevanten Untersuchungszeitraum fällt. In Kapitel 5 wird die theoretische Grundlage dieser Ausarbeitung entwickelt und zunächst definiert, was unter sozialer Ungleichheit zu verstehen ist und welche verschiedenen Strukturebenen bei ihrer Entstehung existieren, um einen mechanistischen Erklärungsansatz einzuführen. Daran anknüpfend binde ich einen metatheoretischen Ansatz sozialer Mechanismen als Erklärungsansatz der Genese sozialer Ungleichheiten ein, um diesen als grundlegende Heuristik für die Herleitung geschlechtsspezifischer Selektionsmechanismen beruflicher Weiterbildung zu etablieren. In diese Heuristik binde ich zusätzlich arbeitsmarktorientierte Theorien ein, um Erklärungsansätze für geschlechtliche Weiterbildungsselektion herauszuarbeiten. Auf Grundlage dessen werden abschließend Hierarchisierungs-, soziale Schließungs- und Ausbeutungsmechanismen als geschlechtsspezifische Selektionsmechanismen beruflicher Weiterbildung dargelegt. Kapitel 6 umfasst die Beschreibung der Datenstichprobe, des Analysekonzepts sowie des Untersuchungsdesigns, welche den nachfolgenden Analysen in Kapitel 7 zugrunde liegen. Hier erfolgen zunächst deskriptive Analysen zu geschlechtlichen Arbeitsteilungsmustern und zum geschlechtlichen Weiterbildungsverhalten. Anschließend werden multivariate Analysen durchgeführt, um zum einen den Einfluss des Umfangs an Kindersorgearbeit auf das geschlechtsspezifische Weiterbildungsverhalten zu untersuchen. Zum anderen werden serielle Mediationsanalysen durchgeführt, um mögliche geschlechtsspezifische Selektionsmechanismen aufzudecken. In Kapitel 8 werden zunächst die Ergebnisse der zuvor durchgeführten Analysen zusammengefasst und die Hypothesen und Forschungsfragen beantwortet. Anschließend werden offene Fragen, die sich aus den Analysen ergeben, diskutiert und auf methodische und konzeptionelle Grenzen der Analysen eingegangen. Abschließend werden Forschungsdesiderata und politische Interventionsmöglichkeiten diskutiert.

2 Berufliche Weiterbildung in Deutschland

Berufliche Weiterbildung wird in Deutschland einerseits als „zweite Bildungschance“ (siehe z. B. Gillen u. a. 2019) und andererseits als „vierte Säule“ des Bildungssystems bezeichnet (siehe z. B. Nuissl 2018b; Dobischat & Düsseldorf 2018). Zugleich ist berufliche Weiterbildung folgend der zentrale Analysegegenstand zur Untersuchung von geschlechtsspezifischen Selektionsmechanismen non-formaler beruflicher Weiterbildung.

2.1 Verortung beruflicher Weiterbildung im deutschen Bildungssystem

Generell stellen individuelle Bildungsprozesse ausgedehnte und richtungsweisende Phasen im Lebenslauf dar. Sie bauen zumeist konsekutiv aufeinander auf und eröffnen oder verschließen den Zugang zu bestimmten Bildungsbereichen (z. B. in Form des Abiturs als Voraussetzung für ein Studium). Primäre Bildungsbereiche wie der Kindergarten, die Grundschule und die Sekundarstufe I (z. B. Haupt-, Real-, Gesamtschule und Gymnasium) durchlaufen in der Regel alle Personen, die in Deutschland aufwachsen. In dieser Phase wird vorwiegend allgemeines Wissen vermittelt, welches die Grundlage für daran anknüpfende berufliche Aus- und Weiterbildungsprozesse bildet. Parallel ist Bildung im Allgemeinen ein wichtiger Faktor der soziokulturellen Teilhabe und kann den Zugang zu bestimmten Lebensbereichen verschließen. Der Bildungserwerb ist somit „ein zentraler Mechanismus für die soziale Zuteilung von Lebenschancen“ (Hillmert 2020: 20). An welchen Stellen des Lebensverlaufs soziale Ungleichheiten durch Bildungsungleichheiten entstehen, hängt jedoch von begleitenden Einflussfaktoren (wie dem Geschlecht oder der sozialen Herkunft) ab, aufgrund dessen eine multidimensionale Perspektive auf die (Re-)Produktion sozialer Ungleichheiten nötig ist. Denn Bildungsverläufe sind letztlich ein „komplexes, kumulatives Zusammenspiel von Fremd- und Selbstselektion“ (Hillmert 2020: 20) und somit das Ergebnis eigener Entscheidungen und fremder Bewertungen (Hillmert 2020: 19f.).

Folgend wird zunächst der Bildungsbegriff definiert und differenziert, um unterschiedliche Lernformen wie berufliche Weiterbildungen im deutschen Bildungssystem zu verorten. Generell liegen zahlreiche und teils heterogene Definitionen von Bildung vor. In den konzeptionellen Grundlagen des Nationalen Bildungsberichts – welcher alle zwei Jahre über den aktuellen Stand und die Perspektiven des deutschen Bildungssystems informiert – wird Bildung auf einer normativen Grundlage wie folgt definiert:⁷

„Bildung [...] hat eine autonome Lebensführung in möglichst allen Lebensbereichen in einem konkret gegebenen gesellschaftlich-kulturellen Kontext zum Ziel. Dies umfasst die eigenständige Lebensführung mit Blick auf eine berufliche Existenz ebenso wie mit Blick auf Partnerschaft,

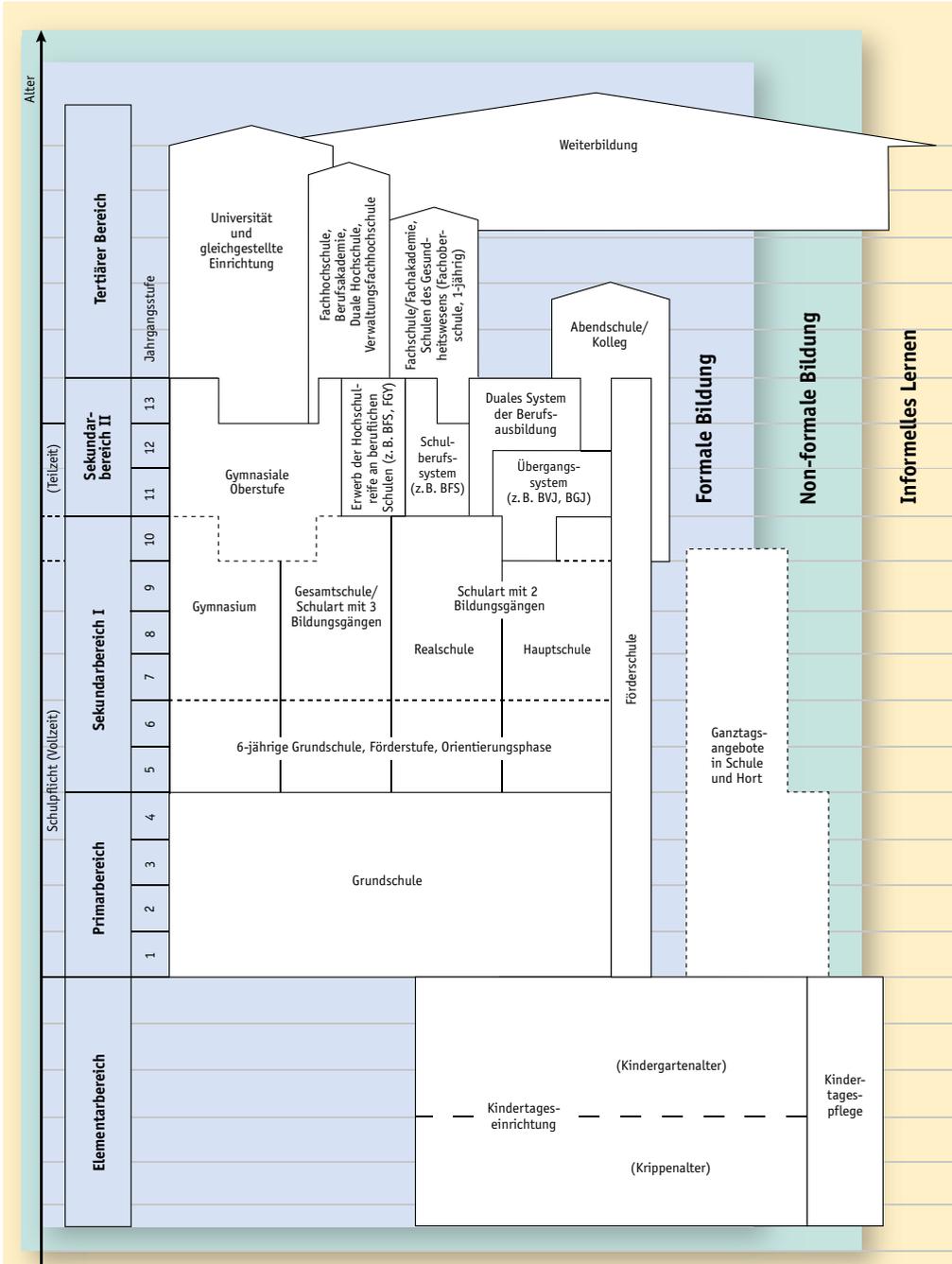
7 Der Nationale Bildungsbericht ist auch unter folgendem Link einsehbar: <https://www.bildungsbericht.de/de/startseite> (Zugriff am 06.02.2023).

eigene Kinder, aber auch mit Blick auf die soziale Teilhabe, gesellschaftlichen Zusammenhalt sowie die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit.“ (Rauschenbach u. a. 2004: 23)

Bildung wird hier als Prozess und zeitgleich Ziel definiert, hin zu einer eigenständigen und selbstverantwortlichen Lebensführung. Der Bildungsbegriff ist somit relativ offen und beispielsweise nicht nur auf Schulen als Orte der Wissensproduktion eingeeengt. Vielmehr findet eine Akzentuierung des Bildungsbegriffes auf lebenslange Lernprozesse statt, indem Individuen ihre Persönlichkeit entfalten können und Mündigkeit, Kritik-/Reflexionsfähigkeit sowie Selbstbestimmung lernen sollen. Zeitgleich ist Bildung ein offener Prozess, der niemals abgeschlossen ist (Rauschenbach u. a. 2004: 22f.). Wie eingangs dargelegt, ist einmalig erworbenes (Schul-)Ausbildungs- und Berufswissen für die Bewältigung der Arbeitsaufgaben innerhalb eines kompletten Erwerbslebens nicht mehr ausreichend, sodass beispielsweise durch berufliche Weiterbildungsmaßnahmen im Erwachsenenalter das Wissen den sich stetig wechselnden Anforderungen oder dem erhöhten Anforderungsniveau angepasst werden muss (siehe u. a. Bläsche u. a. 2017). Die Autoren und Autorinnen des Nationalen Bildungsberichts konkretisieren Bildung zusätzlich als Prozess des Kompetenzerwerbs. So sollen Kompetenzen „den Einzelnen zur Orientierung und zum produktiven Umgang mit Pluralität und Wandel befähigen“ (Rauschenbach u. a. 2004: 23). Besonders im Fokus stehen dabei Lernkompetenzen, die Verknüpfung von Wissen und Praxis, methodische Schlüsselkompetenzen, soziale Kompetenzen und Wertorientierungen. Dieser ebenfalls offene Kompetenzbegriff induziert zeitgleich, dass das Bildungsziel auf die freie Entfaltung des Individuums abzielt, welche zum eigenständigen Lernen befähigt werden sollen (Rauschenbach u. a. 2004: 23). Besonders dieser Aspekt gewinnt im Zuge beruflicher Weiterbildung und vor dem Hintergrund der anfangs geschilderten Transformationsprozesse zunehmend an Bedeutung.

Abbildung 2 gibt einen allgemeinen Überblick über den Aufbau der vielfältigen deutschen Bildungslandschaft. Hierarchisch aufbauend wird nach formaler, non-formaler und informeller Bildung unterteilt und idealtypische Bildungsverläufe werden dargestellt. Zeitgleich verdeutlicht die Abbildung, dass ein breiter Bildungsbegriff notwendig ist, um die vielfältigen Lernprozesse darunter zu vereinen. Ebenso sind kleinteilige Differenzierungen notwendig, um die einzelnen Lernprozesse voneinander trennen und deren Charakteristika und Wirkungen unterscheiden zu können.

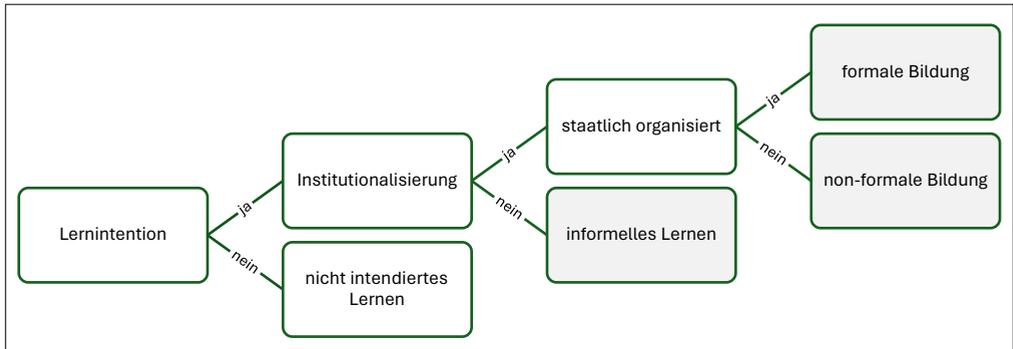
Abbildung 2: Übersicht des Deutschen Bildungssystems im Jahr 2018



Quelle: Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018: XIV)

Während Elementar-, Primär- und Sekundärbildung ausschließlich im formellen Bildungsbereich erfolgt, erstreckt sich tertiäre Bildung über formelle, non-formale sowie informelle Bildungsbereiche.⁸ Diese drei Unterelemente von Bildung werden in der „Classification of Learning Activities“ (CLA, Eurostat 2016) anhand bestimmter Kriterien definiert (siehe Abbildung 3).⁹

Abbildung 3: Klassifikation von Lernaktivitäten in Anlehnung an CLA



Quelle: eigene Darstellung, in Anlehnung an Eurostat (2016: 21)

Richtungsweisende Distinktionskriterien sind die Lernintention, Institutionalisierung sowie der Organisationsgrad des jeweiligen Lernprozesses. Demnach ist die individuelle Lernintention die Grundvoraussetzung jedes Bildungsprozesses innerhalb der CLA, wie Abbildung 3 zu entnehmen ist. Informelles Lernen wird in diesem Rahmen ausschließlich über die Lernintention und den Institutionalisierungsgrad distinktiert.¹⁰ Liegen eine allgemeine Lernintention und ein bestimmtes Maß an Institutionalisierung vor, ist letztlich entscheidend, ob Lernprozesse in einem staatlich organisierten Rahmen stattfinden. Ist dies der Fall, wird von

⁸ Mit Ausnahme von Kindertageseinrichtungen, Tagespflege und Ganztagsangeboten in Schulen und Hort.

⁹ Die CLA definiert u. a. formale und non-formale Bildung sowie informelles Lernen unter Anwendung der *International standard classification of education 2011 (ISCED 2011)* (UNESCO Institute for Statistics 2012).

¹⁰ Informelles Lernen definiert sich einerseits durch die Intentionalität des Lernens, andererseits ist diese Form des Lernens weniger organisiert und strukturiert als non-formale und formale Bildung. Auch der Lernort ist nicht determiniert, sodass informelles Lernen ortsunabhängig erfolgen kann (Eurostat, 2016: 15). Informelles Lernen wird zumeist im Alltag, im Rahmen der Familie, der Nachbarschaft, in Peer Groups sowie in digitalen sozialen Netzwerken vollzogen (Rauschenbach u. a. 2004) und „bezeichnet damit alle Formen des selbstbestimmten Lernens, die selbstverständlich auch in pädagogisch gerahmten formalen wie non-formalen Bildungsorten geschehen. Das entscheidende Merkmal aber besteht darin, dass keine pädagogische Rahmung des Lernsettings ausschlaggebend dafür ist, womit sich beschäftigt wird und wie die jeweilige Beschäftigung aussehen soll. [...] Informelles Lernen ist damit als Umformung von in der alltäglichen Auseinandersetzung mit natürlichen, kulturellen, sozialen und politischen Welt resultierenden Handlungsaufforderungen in individuelle Lernstrategien zu verstehen, die das Aktivitätsspektrum der Subjekte erweitern“ (Vogt & Bonus 2018: 26). Für den Begriff des Informellen Lernens gibt es jedoch heterogene Deutungen und uneinheitliche Definitionen. Zahlreiche Schnittstellen zu parallelen Lernprozessen sind nicht trennscharf abgegrenzt, welches zu einer unzureichenden theoretischen Fundierung sowie nicht vergleichbaren Forschungsergebnissen führt (Rohs 2016b: VI). Informelles Lernen gewinnt durch gesellschaftliche (vor allem technische) Transformationsprozesse zunehmend an Relevanz gewinnt (Rohs 2016a).

formalen Lernprozessen gesprochen.¹¹ Ist dies nicht der Fall, fallen die jeweiligen Lernprozesse in den Bereich non-formaler Bildung. Ebenjener Bereich liegt folgend im Fokus des Forschungsinteresses.

Ähnlich zu formalen Bildungsprozessen zeichnet sich non-formale Bildung durch einen bestimmten Grad an Institutionalisierung und der Intentionalität des Lernens aus. Jedoch finden die Lernprozesse in privaten Bildungsinstitutionen außerhalb des formalen öffentlichen Bildungssystems statt. Zumeist werden die Bildungsmaßnahmen freiwillig und zusätzlich zu formaler Bildung und/oder der Erwerbstätigkeit wahrgenommen. Zudem können Qualifikationen bzw. Zertifikate erworben werden, auch wenn diese seltener allgemeingültig anerkannt sind wie formale Qualifikationen (Eurostat 2016: 15). Non-formales Lernen zielt in Deutschland häufig auf berufsbezogene Inhalte ab (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020: 211).

„Nichtformales Lernen bezeichnet einen Lernprozess, der im Rahmen planvoller Tätigkeiten (in Bezug auf Lernziele und Lernzeit) stattfindet und bei dem das Lernen in einer bestimmten Form unterstützt wird [...]; ausgesprochen typische Beispiele für nichtformales Lernen sind die innerbetriebliche Weiterbildung, mit der Unternehmen die Qualifizierung ihrer Mitarbeiter verbessern, etwa im IKT-Bereich, strukturiertes Online-Lernen [...] und Kurse, die Organisationen der Zivilgesellschaft für ihre Mitglieder, ihre Zielgruppe oder die Allgemeinheit organisieren [...].“ (Rat der europäischen Union 2012: 5)

Non-formale Bildung umfasst somit Bildungsmaßnahmen, welche in der Regel freiwillig, jedoch im Rahmen einer pädagogischen Betreuung und privaten/kommerziellen Organisation durchgeführt werden. Die Maßnahmen können beruflich sowie privat wahrgenommen werden und verfolgen verschiedene Bildungsziele. Je nach Definition kann innerhalb non-formaler Bildungsprozesse zwischen berufsbezogenen und nicht berufsbezogenen/privaten Bildungsmaßnahmen unterschieden werden (Thimmel & Wenzler 2014).

Zusammengefasst wird sich in dieser Ausarbeitung auf sekundäre Bildungsphasen im tertiären Bildungsbereich fokussiert, also auf Bildungsprozesse nach der schulischen bzw. beruflichen Erstausbildung, bei denen berufsrelevante Kompetenzen erworben werden. Im

11 Formale Bildung ist gekennzeichnet durch einen bestimmten Grad der Institutionalisierung sowie der generellen Intentionalität des Lernens. Sie wird in der Regel in öffentlichen Einrichtungen und als Teil des formalen Bildungssystems vollzogen. Darunter fällt primär schulische und universitäre Bildung, aber auch Ausbildungen sowie Maßnahmen der Sonderpädagogik und teilweise der Erwachsenenbildung (Eurostat 2016: 14f.). Daher bezieht sich formales Lernen „auf das gesamte, hierarchisch strukturierte und zeitlich-biographisch aufeinander aufbauende Schul-, Ausbildungs- und Hochschulsystem“ (Thimmel & Wenzler 2014: 9). Die Institutionen dieser Systeme gelten als formaler und ortsgebundener Bildungsfixpunkt an denen strukturiert, geplant, reguliert und zumeist verpflichtend Wissen an vorwiegend Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene vermittelt wird (Vogt & Bonus 2018: 25f.). Durch die Vergabe von Noten sollen Leistungen quantitativ operationalisiert, standardisiert und vergleichbar werden. Auf Grundlage dessen werden Individuen im formalen Bildungssystem nach ihrem Leistungsstand selektiert und ihnen der Zugang zu bestimmten Institutionen (wie z. B. dem Gymnasium oder der Universität) ermöglicht oder verwehrt. Formale Bildung wohnt somit eine ausgeprägte Sortier- und Selektionsfunktion inne, welche den weiteren schulischen, akademischen und beruflichen Werdegang maßgeblich vorstrukturiert (Thimmel 2017) und u. a. über den Zugang zu konsekutiven Weiterbildungsmaßnahmen entscheiden kann.

Mittelpunkt stehen Bildungsphasen, welche im Zuge von Erwerbstätigkeiten oder parallel zu diesen absolviert werden, da angenommen wird, dass einerseits besonders durch diese Art des Kompetenzerwerbs auf gesellschaftliche Transformationsprozesse reagiert werden kann und andererseits der lebenslange Kompetenzerwerb nötig ist, um die Erwerbsfähigkeit der Beschäftigten zu erhalten. Private non-formale Bildungsmaßnahmen (wie z. B. Koch-, Sport- und Kunstkurse) gehören zwar ebenfalls zu den relevanten Bildungsphasen und können einen indirekten Effekt auf berufsrelevante Kompetenzen haben. Der Fokus liegt jedoch auf ausschließlich berufsbezogenen Maßnahmen, sodass private non-formale Bildungsformen nicht weiter berücksichtigt werden.

2.2 Berufe als Ordnungs- und Organisationsprinzip

Um den Berufsbezug von Weiterbildungsmaßnahmen zu fokussieren und stärker herauszuarbeiten, lege ich im Folgenden ein subjektorientiertes Verständnis von Berufen zugrunde und zeige auf, inwiefern Berufe Arbeit ordnen und organisieren, aber auch wie berufliche Weiterbildung durch das Berufsprinzip beeinflusst wird. Zugleich ziehe ich damit eine äußere Grenze des Analyserahmens, um einerseits berufliche Weiterbildung von anderen Formen der Weiterbildung abzugrenzen und andererseits Berufe als institutionellen Rahmen der Reproduktion sozialer (geschlechtsspezifischer) Ungleichheiten zu positionieren (Löw & Geier 2014: 80f.).

Aus subjektorientierter berufssoziologischer Perspektive stellen Erwerbs- und Ausbildungsberufe institutionalisierte Bündel individueller Kompetenzen bzw. Qualifikationen dar (Beck u. a. 1980).¹² Berufe bilden somit ein Ordnungs- und Organisationsprinzip von Arbeitskraft zwischen dem Bildungs- und Weiterbildungssystem sowie dem Arbeitsmarkt (siehe u. a. Solga & Konietzka 2000; Tiemann 2013: 27). Die Erledigung von Arbeit im Rahmen beruflicher Arbeitsteilung stellt somit die Funktionsfähigkeit einer Gesellschaft sicher, sodass Arbeit und Beruf zur Aufrechterhaltung der gesellschaftlichen Ordnung beitragen (Tiemann 2013: 45ff.). Historisch gewachsen stellt die Institution des Berufs eine „grundlegende Form gesellschaftlicher Arbeitsteilung“ (Bauer 2000: 170) sowie eine „komplexe, institutionalisierte Bündelung [...] der marktrelevanten Arbeitsfähigkeiten von Personen“ (Beck u. a. 1980: 19) dar. Zugleich sind Berufe als spezifische Ausprägungen gesellschaftlicher Arbeitsteilung sozial konstruiert und spiegeln die Interessen und Handlungsstrategien von Beschäftigten (gruppen) wider. Mit der Etablierung der beruflichen Arbeitsteilung als Organisationsform, der Herausbildung der Ware Arbeitskraft und dem marktförmigen, kapitalistischen Handel mit Arbeitskraft wurden die grundlegenden Voraussetzungen für die Entstehung von Berufen als Ergebnis historischer Interessenauseinandersetzungen gelegt (Beck u. a. 1980: 23ff.; Luckmann & Sprondel 1972: 11ff.).

12 Neben der subjektorientierten Perspektive wurden Berufe aus weiteren verschiedenen Theorierichtungen betrachtet, u. a. aus Perspektive der (deutschen) idealistischen Berufssoziologie (Dunkmann 1922; Scharmann 1956) und der (amerikanischen) struktur-funktionalistischen Berufssoziologie (Parsons 1968). Für eine Übersicht einflussreicher berufstheoretischer Ansätze siehe Tiemann (2013: 27ff.).

Im subjektorientierten Ansatz werden u. a. strukturfunktionalistische und idealistische Ideen miteinander verbunden (Bolte 1983) und Berufe als „Vermittlungsinstanz“ (Voß 1997: 205) zwischen Subjekt und Arbeitsgesellschaft verstanden. Dadurch sind Berufsinstitutionen nicht mehr lediglich als prädestinierte Position in den Strukturen beruflicher Arbeitsteilung zu betrachten, wie es beispielweise in der strukturfunktionalistischen Berufssoziologie üblich ist. Beck u. a. (1980) sowie Beck & Brater (1977, 1978) lösen sich von einer gesellschaftsstrukturellen Betrachtungsweise und verstehen Berufe als Bündelung marktrelevanter Arbeitskompetenzen und somit als „relativ tätigkeitsunabhängige, gleichwohl tätigkeitsbezogene Zusammensetzungen und Abgrenzungen von spezialisierten, standardisierten und institutionell fixierten Mustern von Arbeitskraft [...]“ (Beck u. a. 1980: 20). Dadurch wird sowohl die subjektive Bedeutung als auch die gesellschaftliche Funktion von Berufen in den Fokus gerückt.

Verändern sich zu erledigende Arbeitsaufgaben und dafür benötigte Kompetenzen beispielsweise durch eingangs erwähnte Transformationsprozesse, können berufliche Weiterbildungen notwendig werden, um die Funktionsfähigkeit einer arbeitsteiligen Arbeitsgesellschaft aufrechtzuerhalten. Für Deutschland lässt sich zeigen, dass sich in den letzten Jahren Berufs- und Aufgabenstrukturen in nahezu allen Wirtschaftssektoren verändern (Kruppe u. a. 2019), was in erster Linie die Anpassung von Berufsbildern, Qualifikationen und Kompetenzen erfordert (Berger & Frey 2016). Berufe sind also keine rigiden Konstrukte institutionalisierter Kompetenzen, Qualifikationen und Arbeitsaufgaben, sondern sie verändern sich dynamisch und sind gleichzeitig vielfältigen Umwelteinflüssen ausgesetzt. Aus diesem Grund werden z. B. die Ausbildungsordnungen, die die Lerninhalte einer Berufsausbildung festlegen, regelmäßig an die sich wandelnden Arbeitsanforderungen angepasst (Matthes u. a. 2019: 19ff.). Haben Beschäftigte jedoch die Bildungs- bzw. Erstausbildungsphase bereits hinter sich und ist ein (kompletter) Berufswechsel nicht mehr (ohne größeren Aufwand und Kosten) möglich, stellt die berufliche Weiterbildung eine mögliche Anpassungsmaßnahme an diese Veränderungen dar.

Zugleich erodiert der Beruf als vorherrschendes Ordnungs- und Organisationsprinzip durch die beschriebenen gesellschaftlichen Transformationsprozesse. So verliert die berufliche Erstausbildung gegenüber der Erwachsenenbildung an Bedeutung. Im Rahmen dieser Ausarbeitung argumentiere ich, dass das in der beruflichen Erstausbildung vermittelte Wissen den dynamischen Veränderungen der Zeit tendenziell hinterherhinkt und eher als Wissensbasis für konsekutive Weiterbildungsprozesse dient, wie in Kapitel 1.1 beschrieben. Hinzu kommt, dass Anpassungsreaktionen wie z. B. die Neuordnung von Ausbildungsberufen vergleichsweise langwierig und wenig dynamisch sind, sodass sie den kurzfristigen und dynamischen Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt nur bedingt Rechnung tragen können (Matthes u. a. 2019: 20f.). Dieser Argumentation folgend reicht das einmalig erworbene Wissen aus Schule und/oder (Erst-)Ausbildung bzw. Studium nicht (mehr) für die Bewältigung der beruflichen Anforderungen eines gesamten Arbeitslebens. Auch destiniert der erlernte Beruf nicht (mehr) zwangsläufig den nachfolgenden Berufsverlauf. Vielmehr stellt ein erlernter Beruf den Ausgangspunkt dar, von dem – u. a. über die Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen – verschiedene Karrierewege eingeschlagen werden können, ohne vorhandene Pfadabhängigkeiten bestreiten zu wollen. Anknüpfend an die Argumentation wurde in den vergangenen Jahren in der Berufsbildungsforschung stärker über die Inhalte diskutiert, die

durch eine Berufsausbildung bzw. ein Studium vermittelt werden sollten (Arnold u. a. 2018). Unter anderem werden Forderungen laut, dass sich die Berufsbildung stärker auf die Vermittlung grundlegender Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen konzentrieren sollte, da Fachwissen zunehmend digital verfügbar und anwendbar ist. Neues, sich schnell wandelndes Fachwissen solle vielmehr durch Erwachsenenbildung wie berufliche Weiterbildungen unter dem Lerndogma des lebenslangen Lernens erworben werden (Arnold u. a. 2018).

2.3 Was ist berufliche Weiterbildung?

Nach der Darstellung des Berufsbezugs der beruflichen Weiterbildung wird im Folgenden der Aspekt der Weiterbildung spezifiziert. Dies ist nötig, da – ähnlich wie beim Bildungsbegriff – auch für den Weiterbildungsbegriff eine Vielzahl von Definitionen und keine einheitliche Begriffsgrundlage vorliegen. So werden beispielsweise die Begrifflichkeiten Fortbildung, Erwachsenenbildung und Weiterbildung häufig synonym verwendet, wobei ersteres zumeist mit formalen Aufstiegs- und Anpassungsfortbildungen/-weiterbildungen (wie Meister/-in, Techniker/-in, Fachwirt/-in) und letzteres häufiger mit non-formalen Weiterbildungsformen in Verbindung gebracht wird.¹³ Die Weiterbildungsbegrifflichkeiten können sich durch die generell disparate Begriffssystematik gepaart mit regelmäßig neuen Begrifflichkeiten inhaltlich überschneiden (Käpplinger 2018: 683). Dies erschwert die präzise wissenschaftliche Kommunikation sowie trennscharfe Analyse beruflicher Weiterbildung (Diekmann 2018), was sich u. a. in unterschiedlichen Ergebnissen zur Weiterbildungsbeteiligung zwischen verschiedenen Datensätzen widerspiegelt (siehe Kapitel 2.8). Aufgrund dieser Unklarheiten wird sich zunächst einem differenzierten Weiterbildungsbegriff angenähert, der als Untersuchungsgegenstand nutzbar ist. Dabei wird berufliche Weiterbildung in unterschiedliche Weiterbildungsformen differenziert, um die inhaltlichen Kernpunkte als Begriffs- und Analysegrundlage herauszuarbeiten.

Eine gängige Definition zur Beschreibung beruflicher Weiterbildung wurde u. a. vom Deutschen Bildungsrat formuliert. Demnach ist berufliche Weiterbildung die

„Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluß einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase [...]. Das Ende der ersten Bildungsphase und damit der Beginn möglicher Weiterbildung ist in der Regel durch den Eintritt in die volle Erwerbstätigkeit gekennzeichnet [...]. Die Grenzen zwischen erster Bildungsphase und Weiterbildung bleiben fließend [...]. Das kurzfristige Anlernen oder Einarbeiten am Arbeitsplatz gehört nicht in den Rahmen der Weiterbildung.“ (Deutscher Bildungsrat 1970: 197)

In dieser Definition werden besonders der Organisationsgrad und die konsekutive Abfolge von Weiterbildungen akzentuiert. Formen impliziten/informellen Lernens bleiben jedoch un-

13 Die Begriffe Erwachsenen- und Weiterbildung sind inhaltlich zu trennen. Alle Formen von Weiterbildungen lassen sich unter dem Begriff der Erwachsenenbildung subsumieren, jedoch nicht umgekehrt. Der Begriff der Erwachsenenbildung ist somit umfassender, während der Weiterbildungsbegriff auf bestimmte Formen der Erwachsenenbildung abzielt (Hippel & Fleige 2020: 97f.).

berücksichtigt. In einem weitergefassten Rahmen definiert Schmiel (1976) berufliche Weiterbildung wie folgt:

„Berufliche Weiterbildung ist auf Lehr- und Lernprozesse gerichtet, die das Ziel haben, auf der Grundlage eines erlernten oder ausgeübten Berufes berufsspezifische und berufswichtige Kenntnisse, Fertigkeiten, Einsichten und/oder Verhaltensweisen zu festigen, zu vertiefen oder zu erweitern.“ (Schmiel 1976: 5)

Die Definition zielt folglich auf die Funktion beruflicher Weiterbildung sowie die Verwertbarkeit der erlernten Kompetenzen innerhalb eines Berufs ab und generiert eine eher funktionalistische Perspektive. Bauer (2000) greift beide Definitionsansätze auf und fügt sie wie folgt zusammen:

„Berufliche Weiterbildung ist die Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluß einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase mit dem Ziel, auf der Grundlage eines erlernten oder ausgeübten Berufes berufsspezifische und berufswichtige Kenntnisse, Fertigkeiten, Einsichten und/oder Verhaltensweisen zu festigen, zu vertiefen oder zu erweitern.“ (Bauer 2000: 32)

Hier sticht besonders die Verknüpfung von Beruf und Weiterbildungsinhalt heraus. Aus juristischer Perspektive lässt sich berufliche Weiterbildung wie folgt fassen:

„Unter beruflicher Weiterbildung [...] versteht man jede Maßnahme, die – unabhängig von ihrer Form – der Erhaltung, Erweiterung und Weiterentwicklung der durch eine vorhergehende Ausbildung und/oder durch eine längere Berufserfahrung erworbenen berufsbezogenen Kenntnisse und Fertigkeiten des Arbeitnehmers dient. Denn äußeren Rahmen des Weiterbildungsbegriffs bildet das Berufsbild, dem sich die von dem Arbeitnehmer nach dem jeweiligen Arbeitsvertrag geschuldete Tätigkeit zuordnen läßt [sic].“ (Beckmann 2012: 327)

Aus dieser Perspektive werden zum einen das Ziel und die Funktion beruflicher Weiterbildung für die Erwerbstätigen herausgestellt. Zum anderen wird der Weiterbildungs- mit dem Berufsbegriff in Verbindung gesetzt, aus dem die für den Beruf benötigten Kompetenzen für den Erhalt der Berufsfähigkeit abgeleitet werden. Aus den genannten Beispielen ist zu erkennen, dass vielzählige Definitionsvorschläge für die Formulierung eines umfassenden Weiterbildungsbegriffs vorhanden sind, welche je nach Perspektive und Disziplin verschieden ausgerichtet sind und einen speziellen Fokus einnehmen (Bauer 2000; Beckmann 2012; Fracke 2003).

Zusammenfassend lassen sich aus den zuvor vorgestellten Definitionen folgende zentrale Kriterien ableiten, die zur Unterscheidung der verschiedenen Weiterbildungsmaßnahmen und zur Definition der hier betrachteten Weiterbildungen herangezogen werden: 1.) die konsekutive Abfolge: Die betrachteten Weiterbildungen stellen die Fortsetzung oder Wiederaufnahme des Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase dar. Der Zeitraum in dem die Aufnahme von Weiterbildungen möglich wird, beginnt frühestens mit dem Abschluss der ersten Bildungsphase und endet in der Regel mit dem Ende der Erwerbstätigkeit. 2.) der Institutionalisierungsgrad: Je nach Institutionalisierungsgrad

können Weiterbildungen inhaltlich unterschieden werden. Im Fokus stehen betrieblich/privatwirtschaftlich organisierte Maßnahmen mit pädagogischem Lehrpersonal. Private und/oder unorganisierte Lernprozesse werden – wie zuvor begründet – nicht berücksichtigt. 3.) die individuelle Intentionalität: Die Intentionalität des Lernens muss gegeben sein. Nicht-intendierte Lernprozesse stehen nicht im Forschungsinteresse dieser Ausarbeitung. 4.) der Bildungsort: Je nach Bildungsort kann – eng verknüpft mit dem Institutionalierungsgrad – inhaltlich zwischen verschiedenen Weiterbildungsformen unterschieden werden. Folgend von Interesse ist das Lernen in betrieblichen oder kommerziellen Kontexten und nicht in staatlichen Lehrinstitutionen oder im privaten Umfeld. 5.) die Berufsbezogenheit: Im Fokus stehen berufliche Weiterbildungen, durch die das Ziel verfolgt wird, berufliche Kompetenzen und Qualifikationen zu erwerben, die zur Festigung, Vertiefung oder Erweiterung des Arbeitspotenzials beitragen. Weiterbildungen, die aus privatem Interesse verfolgt werden, fallen somit nicht in diese Definition. Hier ist jedoch anzumerken, dass die Unterscheidung zwischen beruflich und privat nicht immer trennscharf ist, wenn beispielsweise private Weiterbildungen einen beruflichen Nutzen erzeugen.

Trotz der Mängel und Lücken bei der Etablierung einheitlicher Weiterbildungsbegrifflichkeiten hat sich inhaltlich eine Dreiteilung zwischen formalen, non-formalen und informellen Weiterbildungsmaßnahmen durchgesetzt, welche sich auch in der Erfassung empirischer Daten widerspiegelt (Eisermann u. a. 2014; Janik u. a. 2016).^{14,15} Ausgehend von den soeben herausgearbeiteten Kernkriterien beruflicher Weiterbildung werde ich im Folgenden den Fokus auf non-formale berufliche Weiterbildung eingrenzen und somit von formalen und informellen Maßnahmen abgrenzen.

2.4 Definition non-formaler beruflicher Weiterbildung

Non-formale Weiterbildungsmaßnahmen zeichnen sich generell durch ein Mindestmaß an Organisation aus. In der Regel werden die Maßnahmen kommerziell oder betrieblich organisiert. In den zumeist Kursen oder Lehrgängen finden intendierte und betreute Lernprozesse statt. Die Betreuung erfolgt vorwiegend durch den initiierenden Betrieb oder durch kommerzielle Weiterbildungsanbieter. Allgemein anerkannte Abschlüsse oder Qualifikationen können im Vergleich zu formaler Weiterbildung nicht erworben werden, jedoch ist es

¹⁴ In Anlehnung an die Definition des Deutschen Bildungsrates (Deutscher Bildungsrat 1970) wird unter formaler Weiterbildung jedwede Weiterbildungsmaßnahme im Anschluss an die berufliche oder schulische Erstausbildung verstanden, welche mit einem allgemein anerkannten Abschluss oder einer zertifizierten Qualifikation endet (z. B. Schulabschlüsse und allgemein anerkannte, beruflich vollqualifizierende Abschlüsse). Dies können u. a. eine zweite Lehre bzw. Berufsausbildung, der Meisterbrief, Laufbahnprüfungen, das nachgeholt Abitur oder ein Studienabschluss sein (Eisermann u. a. 2014: 478; Kruppe & Trepesch 2017: 12f.).

¹⁵ Informelle Weiterbildung ist eng mit dem Begriff des informellen Lernens verknüpft und findet je nach Definition in der Regel intendiert, selbstorganisiert und außerhalb von organisierten Kursen, Schulungen oder Ähnlichem und primär im privaten Umfeld statt. Zudem resultiert keine formale Qualifizierung (Eisermann u. a. 2014: 478). Gängige Formen informeller Weiterbildung sind die Verwendung von Lehrmitteln, Beobachten anderer Personen, Lern- und Qualitätszirkel, die spontane Anleitung durch Kollegen/Kolleginnen und Vorgesetzte am Arbeitsplatz, Lernstattkonzepte, Lerninseln, Job-Rotationsprogramme, Coachingmaßnahmen sowie digitalunterstützte Selbstlernprogramme (*E-Learning*) (Kaufmann 2016: 75).

möglich, Nachweise z. B. in Form einer Teilnahmebescheinigung oder eines Zertifikates zu erhalten, welche karrierefördernd wirken können (Eisermann u. a. 2014: 478; Kruppe & Baumann 2019: 9). Mit Rückbezug auf die zuvor herausgearbeiteten Kernkriterien zur Definition beruflicher Weiterbildung fokussiere ich mich auf non-formale berufliche Weiterbildungsformen, da ich einerseits davon ausgehe, dass Betriebe und Beschäftigte durch non-formale Maßnahmen zeitnah auf die teils kurzfristigen Transformationsprozesse reagieren können. Andererseits sind non-formale Weiterbildungen ausreichend formalisiert und münden häufiger in entsprechende betriebliche oder kommerzielle Bescheinigungen oder Zertifikate, die tendenziell auf dem Arbeitsmarkt verwertbar sind (siehe z. B. Schimke 2023). Somit werden formale Weiterbildungsmaßnahmen, also jedwede Weiterbildungsmaßnahme im Anschluss an die berufliche oder schulische Erstausbildung, welche mit einem allgemein anerkannten Abschluss oder einer zertifizierten Qualifikation endet (z. B. Schulabschlüsse und allgemein anerkannte, beruflich vollqualifizierende Abschlüsse), nicht weiter berücksichtigt.¹⁶ Denn diese Weiterbildungsform erstreckt sich zeitlich zumeist über mehrere Monate oder Jahre und in ihr werden primär grundlegende Berufskompetenzen ausgebildet. Ich argumentiere, dass formale Weiterbildung sich somit weniger für kurzfristige Kompetenzanpassungen eignet, wie sie infolge dynamischer Transformationsprozesse benötigt werden. Darüber hinaus werden informelle Weiterbildungen, welche selbstorganisiert, außerhalb von organisierten Kursen/Schulungen primär im privaten Umfeld stattfinden und zumeist ohne Abschluss oder Qualifikation enden, nicht berücksichtigt, da informelle Weiterbildung schwer zu erfassen ist. Dies ist beispielsweise der Fall, wenn Befragte Lernprozesse nicht als diese wahrnehmen und nicht intendiert lernen. Andererseits ist der informelle Weiterbildungsbegriff uneindeutig und bildungs- und wissenschaftspolitisch umstritten und informelle Weiterbildungsformen sind in das deutsche Bildungssystem nur unzureichend integriert (Kaufmann 2012: 44ff.; Dehnboitel 2015). Zuletzt werden auch Weiterbildungen mit kurativer Funktion, d. h. Maßnahmen, die auf die Wiedereingliederung von Arbeitslosen in den Arbeitsmarkt abzielen und auf die ein Rechtsanspruch im Sozialgesetzbuch besteht (siehe u. a. Becker & Hecken 2011: 371f.), ausgeklammert, da ich durch den allgemeinen rechtlichen Anspruch davon ausgehe, dass die Maßnahmen allen Personen zur Verfügung stehen und Selektionsmechanismen aufgrund sozialer Merkmale nicht greifen sollten.

Non-formale Weiterbildung kann nochmals in betriebliche, berufsbezogene und nicht berufsbezogene/private Weiterbildung unterteilt werden. Aufgrund der zuvor herausgearbeiteten Kernkriterien zur Definition beruflicher Weiterbildung wird sich auf betriebliche und berufsbezogene als häufigste Formen der beruflichen Weiterbildung fokussiert; diese werden aggregiert betrachtet. Betriebliche Weiterbildungen stellen im Segment der non-formalen Weiterbildungsmaßnahmen quantitativ sowie qualitativ das dominierende Element dar (siehe auch Kapitel 2.8). Sie werden in der Regel von den jeweiligen Betrieben finanziert sowie betriebsintern organisiert oder in Auftrag gegeben. Die Maßnahmen finden zumeist innerhalb der Arbeitszeit statt und die Teilnehmenden werden häufig bezahlt von der Arbeit freigestellt (BMBF 2015b: 19). Betriebliche Weiterbildungsmaßnahmen haben für Betriebe einen

¹⁶ Dies können u. a. eine zweite Lehre bzw. Berufsausbildung, der Meisterbrief, Laufbahnprüfungen, das nachgeholt Abitur oder ein Studienabschluss sein (Kruppe & Trepesch 2017: 12f.; Eisermann u. a. 2014: 478).

hohen Stellenwert, um u. a. die Wettbewerbsfähigkeit aufrechtzuerhalten und Innovationspotenzial zu generieren (Bläsche u. a. 2017: 22) (siehe auch Kapitel 2.5). Da diese Weiterbildungen betriebsexternen Beschäftigten kategorisch nicht zugänglich sind, kann betriebliche Weiterbildung als geschlossenes System verstanden werden (Dobischat & Düsseldorf 2018: 738). Der Inhalt der Weiterbildungsmaßnahmen wird von den Betrieben passend auf die Anforderungen zugeschnitten bzw. bei externen Weiterbildungsanbietern dementsprechend in Auftrag gegeben. Ebenso entscheiden betrieblich Verantwortliche über den Zugang zu den Maßnahmen (Bauer 2000: 182; Becker & Hecken 2008: 162) und agieren dadurch als „*gate keeper*“ (Becker & Hecken 2008: 162). Demgegenüber werden berufsbezogene Weiterbildungen in der Regel von interessierten Personen selbstständig initiiert und aus beruflichem Entwicklungsinteresse wahrgenommen. Jedoch spielen situative und kontextbezogene Faktoren beim Zugang zu den Maßnahmen eine einflussreiche Rolle.

„Während die meisten Entscheidungen zur Teilnahme an Weiterbildung in einen betrieblichen Kontext fallen und mutmaßlich neben den Erwägungen zur Erweiterung der Qualifikationen einzelner Beschäftigter auch betriebsbezogene Erwägungen zur Steigerung der Produktivität eine Rolle spielen, sind bei einer Minderheit von Entscheidungen die betriebsbezogenen Erwägungen deutlich zurückgestellt oder besitzen keine Relevanz. In diesen Fällen dominieren die Motive der individuellen beruflichen Entwicklung, sei es im Sinne der Karriereplanung, der Vorbereitung eines Wechsels von Beruf oder Betrieb oder im Sinne des beruflichen Wiedereinstiegs nach einer selbst gewählten (z. B. Elternzeit) oder erzwungenen (z. B. Arbeitslosigkeit) Unterbrechung der Erwerbstätigkeit.“ (Kuper u. a. 2017: 74)

Demnach erfolgt berufsbezogene Weiterbildung in der Regel aus individuellen anstatt betrieblichen Interessen, wird seltener durch Betriebe unterstützt oder finanziert und findet vorwiegend in der Freizeit statt. Beruhend auf dem Berufsbildungsgesetz (BBiG) (BMBF 2019a) und der Handwerksordnung (HwO) werden berufsbezogene Weiterbildungen im Jahr 2020 durch ca. 230 bundesrechtlich geregelte Weiterbildungsordnungen reglementiert.¹⁷ Ergänzt wird dies durch eine Vielzahl an Weiterbildungsabschlüssen, welche landesrechtlich reglementiert sind. Zusätzlich existieren ca. 3.000 Ordnungen, die durch die regionalen Kammern definiert werden und in den jeweiligen Kammerbezirken Geltung haben (BMBF 2015a: 28). Insofern kammerbezogene Weiterbildungen jedoch zu einem anerkannten Abschluss führen, fallen diese unter die Kategorie der formalen Weiterbildungen und werden folgend nicht weiter berücksichtigt. In Abgrenzung zu privaten Weiterbildungen muss bei berufsbezogener Weiterbildung ein berufsbezogenes Verwertungsinteresse des in der Weiterbildung erworbenen Wissens vorliegen. Generell nehmen mehrheitlich Beschäftigte aus Mittel-, Klein- und Kleinstbetrieben ohne Zugang zu betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen und/oder ohne tarifvertragliche Regelungen an ebenjener Weiterbildungsform teil. Die Maßnahmen finden überwiegend außerhalb der Arbeitszeit und den betrieblichen Räumlichkeiten statt und müssen von den Teilnehmenden zumeist eigen- oder teilfinanziert werden (Bläsche u. a.

¹⁷ Hierbei beziehe ich mich auf die Handwerksordnung in der Fassung der Bekanntmachung vom 24. September 1998 (BGBl. I S. 3074; 2006 I S. 2095), die zuletzt durch Artikel 1 des Gesetzes vom 6. Februar 2020 (BGBl. I S. 142) geändert wurde.

2017: 25). Die Maßnahmen erstrecken sich in der Regel über einen längeren Zeitraum, enden häufiger mit einem Zertifikat und sind zumeist breiter und weniger zielgerichtet aufgestellt, im Vergleich zu betrieblichen Weiterbildungen (BMBF 2015b). Auf der einen Seite hat dies den Vorteil der universalen Anwendung des erworbenen Wissens, welches in Form eines Zertifikats oder Leistungsnachweis als Ertrag auf den Arbeitsmarkt transferiert werden kann (Kuper u. a. 2017). Auf der anderen Seite können die vermittelten Inhalte zu generisch und unkonkret sein, sodass das erworbene Wissen nicht bzw. nur schwer in die berufliche Praxis transferiert werden kann. Ebenso sollten berufsbezogene Weiterbildungen ausreichend standardisiert sein, damit z. B. aus den Teilnahmezertifikaten ersichtlich wird, welche Inhalte vermittelt wurden, um positive Weiterbildungserträge generieren zu können.

Trotz der sinnvollen inhaltlichen Unterscheidung zwischen betrieblicher und beruflicher Weiterbildung betrachte ich im Folgenden beide Weiterbildungsformen aggregiert unter dem Label der non-formalen beruflichen Weiterbildung. Zeitgleich differenziere ich jedoch zwischen Teilnahme und Nichtteilnahme sowie Anzahl und Dauer der Maßnahmen beruflicher Weiterbildung. Aus forschungspraktischer Perspektive kommt hinzu, dass für die im genutzten Datenzusatz erhobenen Weiterbildungen nur für einen bestimmten Anteil zusätzliche Informationen zu den Maßnahmen vorliegen (siehe Kapitel 6.1.2). Dadurch kann nicht für alle vorliegenden Weiterbildungen zwischen berufsbezogener und betrieblicher Weiterbildung unterschieden werden, sodass mit dem Fokus auf eine dieser beiden Weiterbildungsformen nur ein selektiver Ausschnitt des Weiterbildungsgeschehens analysiert werden könnte. Einerseits droht hier die Gefahr, dass die Ergebnisse ein verzerrtes Bild geschlechtsspezifischer Selektionsmechanismen liefern, da beispielsweise Frauen häufiger an berufsbezogener und Männer häufiger an betrieblicher Weiterbildung teilnehmen (siehe Kapitel 3.3). Andererseits hätte die Differenzierung zwischen betrieblicher und berufsbezogener Weiterbildung gewichtige methodische Nachteile (siehe Kapitel 6.2), was den Fokus auf berufliche Weiterbildungsmaßnahmen in Gänze nochmals bekräftigt. Auf Forschungslücken, die sich aus dieser Fokussierung ergeben, wird jedoch im Rahmen von Forschungsdesiderata in Kapitel 8.4 hingewiesen.

Zusammengefasst erhebe ich durch diese Definition des Untersuchungsgegenstandes den Anspruch, das geschlechtliche Weiterbildungsgeschehen möglichst vollständig abzubilden, um entsprechende geschlechtsspezifische Selektionsmechanismen beruflicher non-formaler Weiterbildung identifizieren zu können.

2.5 Ziele, Funktionen und Nutzen beruflicher Weiterbildung

In Verbindung mit den in Kapitel 1.1 beschriebenen sich wandelnden Arbeits- und Kompetenzanforderungen wird im Folgenden deutlicher herausgearbeitet, welche Motive Beschäftigte und Betriebe für die (Nicht-)Teilnahme an beruflicher Weiterbildung haben können und welche Vor- und Nachteile sich daraus ergeben.

Grundsätzlich wird berufliche Weiterbildung häufig mit dem Erhalt der Beschäftigungsfähigkeit (Employability) als Ziel verbunden (Käpplinger & Kubsch 2015: 4). Die Bundesvereinigung der Arbeitgeberverbände (BDA) differenziert die Ziele beruflicher Weiterbildung nochmals auf Individuums-, Betriebs-, Weiterbildungsdienstleister- und Politikebene (BDA

2007: 6ff.). Dies erweitert die rein individuelle Perspektive und nimmt neben der Beschäftigungsfähigkeit u. a. die Wettbewerbsfähigkeit von Betrieben in den Fokus, sodass berufliche Weiterbildung nicht nur als individuelle Bringschuld von Individuen verstanden werden sollte (Käpplinger & Kubsch 2015: 4). Aus subjektorientierter Berufsperspektive (siehe Kapitel 2.2) kann berufliche Weiterbildung generell auf den Abbau und die Vermeidung von Arbeitslosigkeit, die Vermeidung des beruflichen Abstiegs und die Förderung des beruflichen Aufstiegs abzielen (Hofbauer 1981). Anhand „harter“ objektiver oder „weicher“ subjektiver Indikatoren (wie z. B. Einkommen oder Erhöhung der Beschäftigungsfähigkeit) kann der Nutzen von Weiterbildung aus individueller und betrieblicher Perspektive unterschiedlich bewertet werden. Individuell betrachtet kann berufliche Weiterbildung folgende soziale und ökonomische Funktionen haben: 1.) der Abbau von Mobilitätsbarrieren auf dem Arbeitsmarkt, um vorhandene individuelle Potenziale zu fördern und Arbeitskraft möglichst effektiv auf dem Arbeitsmarkt zu platzieren. 2.) die Förderung individueller Potenziale durch die inhaltliche Ausrichtung an individuellen Bedürfnissen und Potenzialen, um Beschäftigte auch nach dem Abschluss einer formalen Erstausbildung im Sinne des lebenslangen Lernens zu fördern. 3.) neben aufgabenspezifischen Kompetenzen auch die Förderung von situationspezifischen Kompetenzen (z. B. *soft skills*), um die Zusammenarbeit innerhalb aber auch zwischen unterschiedlichen Berufsgruppen zu fördern. 4.) der Zugang aller Beschäftigten zu beruflicher Weiterbildung, um Aufstiegsmöglichkeiten zu eröffnen und soziale Ungleichheitsmuster zu durchbrechen (Bauer 2000: 177ff.).

Hinsichtlich des Nutzens beruflicher Weiterbildung für Beschäftigte sowie Betriebe kann zwischen erwartetem und tatsächlichem Nutzen unterschieden werden (Beicht u. a. 2004). Der erwartete Nutzen setzt sich wiederum aus Erwartung (der erfolgreichen Teilnahme), Valenz (Bedeutung/Attraktivität von Weiterbildungszielen) und Instrumentalität (Wahrscheinlichkeit, dass Ziele durch Teilnahme erreicht werden) zusammen. Alle drei Komponenten müssen gegeben sein, um eine entsprechende Nutzenerwartung zu generieren. Demnach steigt die Wahrscheinlichkeit, nicht an Weiterbildungsmaßnahmen teilzunehmen, wenn 1.) Weiterbildungsziele unattraktiv erscheinen, 2.) die Einschätzung vorherrscht, dass der vermittelte Weiterbildungsinhalt nicht zum Erreichen der Ziele beiträgt, und/oder 3.) befürchtet wird, dass die Maßnahme nicht erfolgreich abgeschlossen werden kann (z. B. aufgrund zu hoher Leistungsanforderungen oder schlechter Lernerfahrungen) (Walter & Müller 2012). Dies kann soweit führen, dass ein individueller oder betrieblicher Widerstand gegen Weiterbildungsformen entwickelt wird, welches zum Weiterbildungsabbruch (Drop-out) (Hoffmann u. a. 2020) und/oder zur Weiterbildungsabstinz führen kann (Holzer 2017). Diese Abwehrhaltung resultiert auf individueller Ebene vorwiegend aus einem Belastungs- und Zwangsgefühl durch Bildungsmaßnahmen. Dabei werden Lern- und Zeitaufwand mit den zu erreichenden Zielen abgewogen, wobei das Versagensrisiko und/oder der Aufwand subjektiv so stark steigt, dass Weiterbildungsformen generell abgelehnt werden und sich Individuen selbstselektieren. Einerseits ist diese Form von Widerstand häufiger bei Geringqualifizierten zu beobachten, was zum Teil die höhere Weiterbildungsabstinz im unteren Bildungssegment erklärt (Dobischat & Düsseldorf 2018: 750). Andererseits können aber auch Betreuungspflichten für Kinder und/oder ältere Menschen einen größeren zeitlichen Umfang einnehmen, sodass der Aufwand für die Organisation der Teilnahme den erwartete

ten Nutzen übersteigt und auf eine Teilnahme verzichtet wird. So weisen mehrere Studien darauf hin, dass es vor allem familiäre Verpflichtungen sind, die Frauen von der Teilnahme an beruflicher Weiterbildung abhalten (siehe Forschungsstand in Kapitel 3.3). Begegnet werden kann Weiterbildungsabstinenz u. a. durch die transparente Nutzendarstellung von Weiterbildungsmaßnahmen, sodass bei Teilnehmenden das Versagensrisiko minimiert und der Entfremdung und Stigmatisierung von Bildungsprozessen entgegengewirkt werden kann (Dobischat & Düsseldorf 2018: 757). Dies kann beispielsweise durch Informations- und Beratungsangebote sowie staatliche und betriebliche Unterstützung erreicht werden (Kruppe 2012; Käpplinger u. a. 2017).

Aus individueller Perspektive können Weiterbildungsmaßnahmen Beschäftigte vor beruflichen Abstiegen und Arbeitslosigkeit absichern, die Arbeitsmarktflexibilität erhöhen und/oder für berufliche Aufstiege qualifizieren. Dies kann sich als Weiterbildungsertrag in Form eines höheren Gehalts, mehr finanzieller und/oder personeller Verantwortung, günstigeren Arbeitsbedingungen und einer Erweiterung des Aufgabenspektrums niederschlagen (Bellmann & Leber 2021: 242; Büchel & Pannenberg 2004; Ebner & Ehlert 2018). Zudem können Weiterbildungsmaßnahmen generell als Korrekturmaßnahme des eigenen Lebenslaufs fungieren, weshalb diese u. a. auch als „zweite Bildungschance“ bezeichnet werden:

„Weiterbildung im Erwachsenenalter bietet nicht nur Chancen für eine Entzerrung von Bildungsphasen (etwa infolge einer Erwerbstätigkeit zwischen Bachelor- und Masterstudium) und für einen beruflichen Aufstieg. Sie kann auch eine notwendige zweite Chance sein, wenn Bildungsmöglichkeiten in jüngeren Jahren nicht genutzt werden konnten oder die Bildungslaufbahn wegen einer Familiengründung unterbrochen wurde.“ (Klammer & Motz 2011: 20)

Die individuelle Bewertung des Weiterbildungsinhalts und der Qualität beeinflusst wiederum maßgeblich die subjektive Nutzeneinschätzung einzelner Weiterbildungsmaßnahmen. Insbesondere Weiterbildungen in oder vor erwerbsbiografischen Übergangssituationen, also z. B. bei einem Arbeitsplatz-/Berufswechsel oder in Anpassungsphasen aufgrund neuer beruflicher Aufgaben, versprechen entsprechende Vorteile. Es lässt sich zeigen, dass Weiterbildungsentscheidungen häufig auf solche Art von Übergängen abgestimmt und mit einer entsprechenden Nutzenerwartung verknüpft werden, sodass die Nutzenerwartung mit der Qualität der Maßnahmen steigt (Fleige 2016). Weiß (2018: 579f.) weist darauf hin, dass Weiterbildungsmaßnahmen von Geringqualifizierten, Älteren und Arbeitslosen überdurchschnittlich häufig als nicht nützlich eingeschätzt werden und diese dem Weiterbildungsmarkt häufiger fernbleiben. Als Gründe dafür werden u. a. eine kurzfristige Nutzenorientierung, schlechte Lernerfahrungen, geringe Methodenkompetenzen und/oder institutionelle Barrieren angeführt (siehe u. a. Wotschack & Solga 2014: 372). Zugleich wird dargelegt, dass eine verengte Perspektive auf rein ökonomische Aspekte des Weiterbildungsnutzens unzureichend ist. So deuten Befunde darauf hin, dass eine Verbesserung der beruflichen Position und/oder Einkommenssteigerungen als Erträge von Weiterbildungsmaßnahmen im Nachhinein nur von einer Minderheit realisiert werden können. Häufiger besteht der Nutzen in Form einer verbesserten Handlungs- und Leistungsfähigkeit sowie der Absicherung des eigenen Arbeitsplatzes (Weiß 2018: 579f.).

Für Betriebe stellen berufliche Weiterbildungsmaßnahmen generell ein Mittel zur Wissens-/Qualifikationsanpassung – z. B. im Zuge des technischen Wandels – dar und gelten somit als kritischer Erfolgsfaktor (Dobischat & Düsseldorf 2018). Betriebe können Weiterbildungsmaßnahmen nutzen, um den Qualifikationsbedarf zu decken, ihre Produktivität zu steigern, personelle Engpässe zu lösen und/oder ihre Attraktivität zu erhöhen (Bellmann & Leber 2021: 242). Ziel eines Betriebs kann dabei sein, das vorhandene Qualifikationspotenzial der Belegschaft mit sich verändernden Arbeitsanforderungen in Einklang zu bringen. Die betriebliche Personalpolitik – welche im Idealfall organisatorisch durch ein implementiertes Bildungscontrolling bzw. systematisches Kompetenzmanagement geplant und gesteuert wird (Weiß 2018: 581) – besteht zum einen aus administrativen Aufgaben wie Bewerberkorrespondenz und Rekrutierung von Arbeitskräften. Zum anderen steuert sie Innovationsprozesse in Form von Kompetenzaufbau und -entwicklung des Personals (Diekmann 2018: 697). Darüber hinaus entscheiden betrieblich Verantwortliche als *gate keeper* anhand bestimmter Kriterien, welche Beschäftigtengruppen an Weiterbildungsmaßnahmen teilnehmen dürfen und welche im Umkehrschluss fremdselektiert werden. So zielen betriebsinterne Weiterbildungen zumeist auf die Kernbelegschaft ab, dessen Mitglieder tendenziell länger im Betrieb bleiben und bei denen durch die Teilnahme der größte betriebliche Nutzen angenommen wird (Kruppe u. a. 2019: 30f.). Insbesondere unbefristet Beschäftigte, Führungskräfte und/oder Spezialisten und Spezialistinnen nehmen dabei eine Schlüsselrolle im Betrieb ein. Umgekehrt sind es eher atypisch Beschäftigte, die im Zugang zu betrieblicher Weiterbildung benachteiligt werden (Bellmann u. a. 2015: 43f.) (siehe auch Kapitel 2.8 & 3.2.4.2).

2.6 Weiterbildungskosten und -finanzierung

Bisher wurde bereits angedeutet, dass im Rahmen der Nutzenabwägung u. a. die zu erwartenden Kosten die Entscheidung für oder gegen eine Weiterbildungsteilnahme beeinflussen. Als zentrale Kostendimensionen der beruflichen Weiterbildung rücken vor allem Zeit und Geld in den Vordergrund. Investitionen in Weiterbildung stellen dabei

„die Herstellung von Verfügbarkeit über Ressourcen [dar, wobei Ressourcen alle] psychischen (Motivation, Ehrgeiz, Leistungsbereitschaft u. a.), physischen (Gebäude, sächliche Ausstattungen), institutionellen (Standards, Zertifikate, Qualifikationsnormen u. a.), zeitlichen (Arbeitszeit, Freizeit) und monetären Ressourcen (Geld), [meint], auf die Individuen, Institutionen und Gesellschaft für Weiterbildungszwecke zurückgreifen können“ (Hummelsheim 2010: 13).

Kurz: für die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung müssen individuelle und betriebliche Ressourcen – wie z. B. Zeit und Geld – investiert werden, welches beispielsweise durch Weiterbildungsförderung unterstützt werden kann. Solch Förderung ist wiederum ein

„wirtschafts-, finanz- und sozialpolitischer Eingriff in das Weiterbildungsgeschehen, welcher wiederum auf eine Erhöhung der ökonomischen Leistungsfähigkeit von Institutionen und Individuen [abzielt] und beabsichtigt, (Weiterbildungs-)Ziele im Sinne des Förderers zu erreichen“ (Hummelsheim 2010: 14).

Mit Blick auf die monetäre Kostendimension ist die Art der Finanzierung bzw. die monetären Kosten der Maßnahmen ein wichtiges Zugangs- und Selektionskriterium für die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung. Generell ist berufliche Weiterbildung in Deutschland – anders als im Schul- und Hochschulbereich – privat organisiert sowie finanziert und wird durch staatliche Förderungsangebote lediglich unterstützt. Dies geht mit zahlreichen Rechtsgrundlagen einher, welche die öffentlichen Förderungsmodalitäten regeln (Dobischat & Düsseldorf 2020: 585). Dabei bestehen staatliche Förderungsmöglichkeiten beruflicher Weiterbildung aus höchst komplexen und intransparenten Finanzierungsgeflechten:

„Der Ordnungsgrundsatz in Bezug auf die Finanzierung lautet [...] in Deutschland: Der Staat fördert die Weiterbildung in einem insgesamt wenig übersichtlichen Verfahren und Umfang, die finanzielle Last verteilt sich jedoch auf drei Akteursgruppen: die staatlichen Instanzen (föederal und ressortspezifisch), die Teilnehmenden sowie die Betriebe.“ (Nuissl 2018b: 515)

Das intransparente Netz der Weiterbildungsförderungsmöglichkeiten spiegelt sich beispielsweise in einem geringen allgemeinen Informationsstand über öffentliche und betriebliche finanzielle Unterstützungsangebote wider (Schürger u. a. 2018).

Anhand der Finanzierungsstrukturen beruflicher Weiterbildung in Deutschland wird deutlich, dass die öffentlichen Weiterbildungsausgaben zwischen 1995 mit sechs Mrd. € und 2015 mit 6,3 Mrd. € nahezu unverändert geblieben sind. Im Vergleich zu anderen Bildungssektoren ist der Weiterbildungssektor der einzige, der in diesem Zeitraum so gut wie keinen Zuwachs öffentlicher Ausgaben verzeichnen konnte, während die Bereiche der Elementar-, Schul-, Hochschul- und Berufsausbildung teils deutliche Zuwächse erhalten haben (Dobischat u. a. 2019: 24). Zugleich haben betrieblich- und privatfinanzierte Weiterbildungsformen in den letzten Jahrzehnten in der deutschen Bildungslandschaft deutlich an Relevanz gewonnen. Der berufliche Weiterbildungsmarkt wird aufgrund dessen auch vermehrt als kommerzieller Weiterbildungsmarkt betitelt, aus dem sich Bund und Länder (vor allem finanziell) größtenteils zurückgezogen haben (Nuissl 2018b: 515ff.). Aufgrund der Wettbewerbsorientierung des Weiterbildungsmarktes spielen Betriebe und Weiterbildungsteilnehmende als Kostenträger eine zentrale Rolle bei der Steuerung des Weiterbildungssystems (Weiß 2018: 566). Im Jahr 2015 wurden 77 Prozent der Kosten für Weiterbildungen aus privater Hand (Betriebe und Privatpersonen) und nur 23 Prozent aus öffentlicher Hand finanziert. Dabei haben Betriebe insgesamt 11,1 Mrd. € und Privatpersonen 9,5 Mrd. € in Weiterbildungen investiert (Dobischat u. a. 2019: 20). Durch die Absenz des Staates im Weiterbildungsmarkt besteht wiederum die Gefahr, dass Personen, die an beruflicher Weiterbildung teilnehmen möchten, dies aufgrund fehlender finanzieller, staatlicher und oder betrieblicher Unterstützung nicht realisieren können (z. B. weil sie ein geringes Einkommen und/oder Sorgeverantwortung für Ältere und/oder Kinder haben). Dies kann dazu führen, dass bestimmte gesellschaftliche Gruppen selektiert werden und nicht an Weiterbildungen teilnehmen (können). Dies ist beispielsweise der Fall, wenn Personengruppen keinen Zugang zum Weiterbildungsmarkt erhalten, weil rein wirtschaftliche Interessen dem gegenüberstehen und sich betriebliche Investition nicht (direkt) rentieren. Dies birgt jedoch die Gefahr, dass vulnerable Personengruppen (z. B. atypische Beschäftigte) dauerhaft selektiert werden, sodass gesell-

schaftliche Spaltungsprozesse durch die (Nicht-)Teilnahme an beruflicher Weiterbildung eher gefördert als gemindert werden könnten (Weiß 2018: 576f.).

Betriebliche Weiterbildungskosten werden in der Regel von den auszurichtenden Betrieben übernommen, was nicht ausschließt, dass die Teilnehmenden an den Kosten beteiligt werden. Dies wird nicht selten dadurch legitimiert, dass der erfolgreiche Abschluss der Maßnahme den Arbeitsplatz sichert und/oder für die Übernahme neuer Arbeitsaufgaben oder höherer berufshierarchischer Positionen qualifiziert. Sind die Weiterbildungsinhalte nicht ausschließlich auf spezifische Arbeitsanforderungen am derzeitigen Arbeitsplatz zugeschnitten, sondern eher allgemeingültiger und übergreifender Natur, wird u. a. argumentiert, dass die Teilnehmenden die erworbenen Kompetenzen im Laufe der Zeit auf dem Arbeitsmarkt wiederverwerten können (Weiß 2018: 577f.). Problematischer sind für Betriebe indirekte Weiterbildungskosten in Form von Lohnfortzahlungen bzw. Freistellungskosten (Seyda & Werner 2014: 57). Aus diesem Grund werden Weiterbildungsmaßnahmen teilweise außerhalb der Arbeitszeit (z. B. abends oder am Wochenende) durchgeführt, um den zeitlichen Aufwand für die Betriebe so gering wie möglich zu halten und den Betriebsablauf so wenig wie möglich zu stören (Weiß 2002). Inwieweit Kosten und Zeit für Weiterbildung vom Betrieb übernommen bzw. zur Verfügung gestellt werden, hängt in der Regel von relationalen Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen sowie von Vereinbarungen zwischen dem Betrieb und den Beschäftigten bzw. den Sozialpartnern (z. B. Gewerkschaften) ab. Solche Aushandlungen führen nicht selten zu Mischformen aus individueller sowie betrieblicher Finanzierung. So werden beispielsweise die Kosten einer Teilnahme vom Betrieb übernommen, während die Teilnahme in der Freizeit absolviert wird (Kaufmann & Widany 2013). Sowohl die monetären Kosten als auch die zeitliche Organisation stellen somit als zentrale Kostendimensionen ein selektives Kriterium für die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung dar.

2.7 Weiterbildungspflicht

In Verbindung mit dem erwarteten Nutzen und den anfallenden Kosten gibt es aber auch Weiterbildungssettings, in denen zuvor beschriebene Logik nicht oder nur bedingt greift. So gibt es in einigen Berufsgruppen gesetzlich vorgeschriebene Weiterbildungspflichten durch entsprechende rechtliche Berufsordnungen. Demnach sind alle Beschäftigten dieser Berufsgruppen gesetzlich verpflichtet, in bestimmten Zeitabständen an bestimmten Weiterbildungsmaßnahmen teilzunehmen, um gesetzlich sicherzustellen, dass das berufliche Wissen auf dem neuesten Stand ist. Beispielsweise besteht insbesondere in den wissensintensiven Gesundheitsberufen in Deutschland aufgrund der entsprechenden Arbeitsanforderungen trotz geringerer Aufstiegschancen eine ausgeprägte Weiterbildungspflicht. Dies führt insbesondere bei Fachkräften unterhalb der ärztlichen Ebene zu geringeren Weiterbildungserträgen (Käpplinger & Kubsch 2015: 15ff.). Dementsprechend dürften im Rahmen einer Weiterbildungspflicht die intrinsische Motivation des/der Einzelnen oder betriebliche Kompetenzentwicklungsstrategien für die Weiterbildungsteilnahme nur eine untergeordnete Rolle spielen, da die Teilnahme gesetzlich vorgeschrieben ist. Zugleich ist davon auszugehen, dass eine Weiterbildungspflicht eine Art „rat race“ in Gang setzt. Zwar müssen alle Beschäftigten an entsprechenden Weiterbildungen teilnehmen, aber niemand kann sich dadurch beruflich

profilieren, von Konkurrenten/Konkurrentinnen abheben und beispielsweise für höhere Positionen oder Aufgaben empfehlen. Dies ist insbesondere im geschlechtsspezifischen Kontext von Bedeutung. Denn ob Männer oder Frauen häufiger in Berufen mit Weiterbildungspflicht arbeiten, ist eine relevante Kontextinformation für die Beurteilung der grundsätzlichen Teilnahme sowie der Anzahl beruflicher Weiterbildungen.

In Deutschland sind Weiterbildungspflichten nicht einheitlich geregelt und beruhen auf verschiedenen gesetzlichen Grundlagen, sodass häufig föderal unterschiedliche Regulierungen gelten (wie z. B. in Gesundheitsberufen). So ist es möglich, dass in den föderalen Gesetzesgrundlagen keine explizite Weiterbildungspflicht verankert ist, indirekt aber über andere Gesetzgebungen (z. B. auf Bundesebene) eine (indirekte) Weiterbildungspflicht abgeleitet werden kann (Müller 2017: 18f.). Wie bereits erwähnt, ist das allgemeine Ziel einer Weiterbildungspflicht vonseiten des Gesetzgebers, den Wissensstand der entsprechenden Berufsgruppen sicherzustellen. Dies betrifft vor allem Gesundheitsberufe, Lehrberufe in öffentlichen Bildungseinrichtungen sowie Berufe der Immobilienvermarktung/-verwaltung, Versicherungsvermittlung/-beratung und Rechtsberatung/-sprechung. Da es aufgrund der undurchsichtigen Gesetzeslage kein zentrales Register von Berufen gibt, die in irgendeiner Form einer Weiterbildungspflicht unterliegen, kann sich empirisch nur angenähert werden, anstatt eine klare Definition vorzulegen. Denn die undurchsichtige Lage spiegelt sich auch anhand fehlender Literatur und Forschung zu dem Thema wider. Anhand von Literatur- und Internetrecherchen konnte jedoch für folgende Berufsgruppen eine (partielle) Weiterbildungspflicht identifiziert werden:

- ▶ Ärzte und Ärztinnen (Müller 2012)
- ▶ Gesundheits-, Kranken-, Altenpfleger/-innen (Müller 2017)
- ▶ Apotheker/-innen, Tierärzte/Tierärztinnen, Psychologen/Psychologinnen sowie nicht ärztliche Therapeuten/Therapeutinnen (z. B. Physiotherapeuten/-therapeutinnen oder Hebammen/Entbindungspfleger (Barre u. a. o. J.)¹⁸
- ▶ Immobilienmakler/-innen und Wohnimmobilienverwalter/-innen¹⁹
- ▶ Versicherungsvermittler/-innen, Versicherungsberater/-innen, gebundene Vermittler/-innen und jeweils deren unmittelbar bei der Vermittlung oder Beratung mitwirkende Beschäftigte²⁰
- ▶ Richter/-innen²¹

18 Siehe auch <https://www.hebammenverband.de/fortbildung/fortbildungspflichten/nordrhein-westfalen/> und <https://www.bundestag.de/resource/blob/569576/6fa92423f1b001e02fd0b46f4bc8361e/WD-9-058-18-pdf-data.pdf> (Zugriff am 18.07.2022).

19 Siehe <https://www.ihk-muenchen.de/34c-aufsicht-immobilienmakler-darlehensvermittler-bautraeger-baubetreuer-wohnmobilienverwalter/> und <https://ivd.net/2021/05/weiterbildungspflicht/#::~:~:text=Seit%20Mitte%202018%20sind%20Immobilienmakler,2020%20endete%20der%20erste%20Dreijahreszeitraum> (Zugriff am 18.07.2022).

20 Siehe <https://www.ihk.de/ostbrandenburg/zielgruppeneinstieg-gruender/versicherungsvermittler/weiterbildungspflicht-34d-gewo-weiterfuehrende-informationen-5038946?index=5> (Zugriff am 18.07.2022).

21 Siehe <https://www.bildungsspiegel.de/news/weiterbildung-bildungspolitik/3897-fortbildung-fuer-richter-ist-pflicht> (Zugriff am 18.07.2022).

- ▶ Rechtsanwälte²² (insbesondere Fachanwälte)
- ▶ Lehrer/-innen²³

Vor dem Hintergrund des geschlechtsspezifischen Fokus der Ausarbeitung wurde auf Basis der Klassifikation der Berufe 2010 (BMAS 2011) anhand der folgenden Berufsgattungen untersucht, in welchem Umfang Männer und Frauen in Berufen tätig sind, die einer beruflichen Weiterbildungspflicht unterliegen:

- ▶ Immobilienvermarktung und -verwaltung²⁴
- ▶ Versicherungsvermittlung- und beratung²⁵
- ▶ Rechtsberatung und -sprechung²⁶
- ▶ Gesundheitsberufe (inklusive Altenpflege)²⁷
- ▶ Lehrberufe in öffentlichen Bildungseinrichtungen²⁸

Die resultierende Verteilung von Männern und Frauen, die in Berufen mit und ohne Weiterbildungspflicht arbeiten, ist in Tabelle 1 dargestellt.

Tabelle 1: Verteilung von Männern und Frauen in Berufen mit und ohne Weiterbildungspflicht

Anteile (in Prozent, 2010/11 bis 2020/21)	Frauen	n	Männer	n
Personen in Berufen mit Weiterbildungspflicht	25 %	4.314	9 %	1.556
Personen in Berufen ohne Weiterbildungspflicht	75 %	12.866	91 %	15.672

Quelle: eigene Berechnungen, NEPS (SC6, 13-0-0, ungewichtet)

So arbeitet ein Viertel der Frauen in der Stichprobe (siehe Kapitel 6.1.1) in Berufen mit Weiterbildungspflicht, während dies nur für neun Prozent der Männer gilt. Empirische Analysen zur grundsätzlichen Teilnahme an beruflicher Weiterbildung sowie zur Anzahl der absolvierten Maßnahmen sollten daher auch vor diesem Hintergrund bewertet werden.

2.8 Forschungsstand: berufliche non-formale Weiterbildung

Einen generellen Überblick über die Studienlage beruflicher Weiterbildung ohne geschlechtlichen Fokus liefern die Arbeiten von Schiener u. a. (2013), Offerhaus u. a. (2016), Becker

22 Siehe <https://www.bundestag.de/resource/blob/567690/3574d419e1a95477f9eb95323aed2492/WD-7-173-18-pdf-data.pdf> (Zugriff am 18.07.2022). In der Quelle ist die Weiterbildungspflicht für Richter/-innen noch nicht beschlossen gewesen, um Irritationen hier zu vermeiden.

23 Siehe https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/2017-12-19_Lehrerfortbildung_in_den_Laendern__003_.pdf (Zugriff am 18.07.2022).

24 KIdB 2010, Berufsgattungen (5-Steller): 61310 bis 61394.

25 KIdB 2010, Berufsgattungen (5-Steller): 72133 und 72134.

26 KIdB 2010, Berufsgattungen (5-Steller): 73104 und 73134 bis 73199.

27 KIdB 2010, Berufsgattungen (5-Steller): 81000 bis 82199.

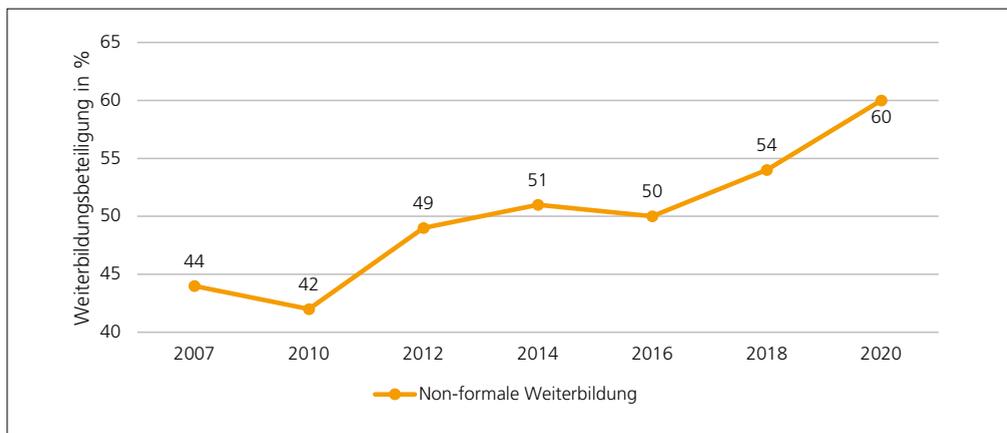
28 KIdB 2010, Berufsgattungen (5-Steller): 84000 bis 84294.

(2017) sowie Kruppe & Baumann (2019). Dabei liegen mit dem Sozio-oekonomischen Panel (SOEP) (Offerhaus u. a. 2016), dem Nationalen Bildungspanel (NEPS) (Bäumer u. a. 2012; Kruppe & Baumann 2019) und dem *Adult Education Survey* (AES) (BMBF 2019b, 2021; Bilger u. a. 2017; Rosenblatt & Bilger 2011) zumeist unterschiedliche Datenquellen vor. Eine Übersicht der beruflichen Weiterbildungsforschung in Deutschland im europäischen Vergleich liefern Hippach-Schneider & Huismann (2019) sowie Veröffentlichungen des Europäischen Zentrums für die Förderung der Berufsbildung (Cedefop 2020). Generell ist das Forschungsinteresse über den Zusammenhang von Erwerbs- und Bildungsverläufen in den vergangenen Jahren gestiegen (Bellmann 2003; Kruppe & Trepesch 2017; Bellmann & Leber 2021), und ein Gros der einschlägigen Forschung weist auf den steigenden Weiterbildungsbedarf im Zuge der Transformationsprozesse des Arbeitsmarktes hin (Kruppe u. a. 2019; Tippelt 2018; Eisermann u. a. 2013).

Da jedoch, wie oben dargestellt, Studien zur beruflichen Weiterbildung häufig auf unterschiedliche Datenquellen und damit Definitionen und Operationalisierungen zurückgreifen, ergeben sich Defizite in der Vergleichbarkeit (Gnahn 2018; Eisermann u. a. 2014; Eckert 2018: 385f.). Daraus resultieren teils stark schwankende Ergebnisse, welche die Identifikation eines einheitlichen Trends erschweren und zu widersprüchlichen Aussagen führen können (Eisermann u. a. 2014: 487ff.). Um bestmöglich vergleichbare Ergebnisse der non-formalen Weiterbildungsbeteiligung darzustellen, wird folgend primär auf die Ergebnisse der Adult Education Surveys (AES)-Trendberichte aus den Jahren 2016 (Bilger u. a. 2017), 2018 (BMBF 2019b) und 2020 (BMBF 2021) zurückgegriffen, da diese konsistente Zeitreihenvergleiche ermöglichen.²⁹ Zu beachten ist jedoch, dass die Definitionen und Kategorisierungen beruflicher Weiterbildung in den AES-Trendberichten von der Definition in Kapitel 2.4 teilweise abweicht und an manchen Stellen berufliche Weiterbildung nicht weiter ausdifferenziert wird. Zudem sind die AES-Daten im Jahr 2020 stark durch die Covid-19-Pandemie und den damit verbundenen Einschränkungen geprägt (siehe auch Kapitel 4). Zeitgleich wurden die Erhebungsmethoden angepasst (BMBF 2021: 7f.). Wo es für die Fragestellung der Ausarbeitung sinnvoll ist, werden neben dem AES jedoch auch weitere empirische Ergebnisse mit anderen Datenquellen herangezogen. Im Folgenden soll zunächst – auf der Basis des aktuellen Forschungsstandes – ein allgemeiner Eindruck von der Beteiligung an Weiterbildung in Deutschland vermittelt werden. Darauf aufbauend erfolgt in Kapitel 3.3 eine stärkere geschlechtsspezifische Fokussierung, indem explizit die Lebenslagen von Frauen und Männern und deren Einfluss auf das geschlechtsspezifische Weiterbildungsverhalten herausgearbeitet werden.

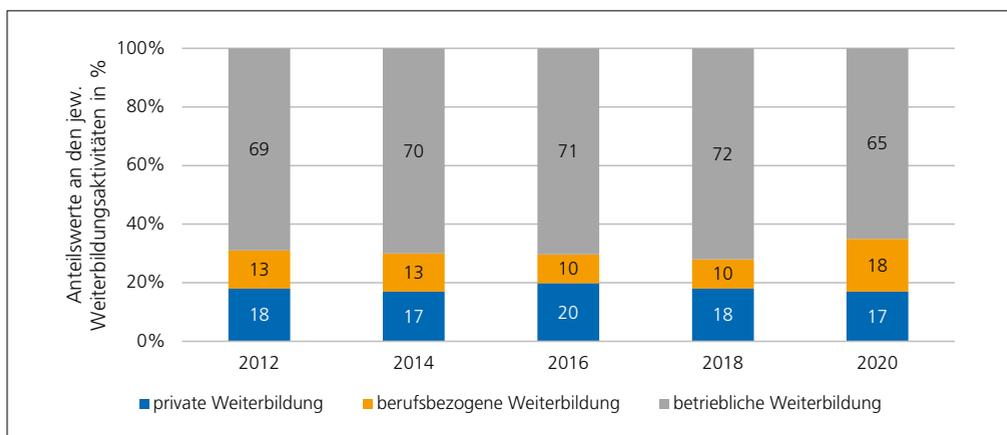
In Abbildung 4 wird die Weiterbildungsbeteiligung von Personen an non-formaler Weiterbildung in Deutschland zwischen 2007 und 2020 auf Grundlage der eben genannten AES-Trendberichte dargestellt.

29 Eine Übersicht der jeweiligen Trendberichte ist hier zu finden: <https://www.bildungserver.de/Weiterbilverhalten-in-Deutschland-AES-3304-de.html> (Zugriff am 23.02.2021). Der AES und die daraus resultierenden Trendberichte werden zweijährlich, EU-übergreifend und auf Individualebene erhoben. Durch die regelmäßige Nutzung vergleichbarer Instrumente in den jeweiligen Befragungswellen sind Zeitreihenvergleiche möglich.

Abbildung 4: Non-formale Weiterbildungsbeteiligung im Zeitverlauf

Quelle: eigene Darstellung, BMBF (2021: 11, 61, 63)

Der Anteil der Personen, die an mindestens einer non-formalen Weiterbildungsmaßnahme teilgenommen haben, steigt zwischen 2007 und 2020 kontinuierlich und wächst – mit leichten Schwankungen – von 44 auf 60 Prozent an. Mit einem durchschnittlichen Anteil von 69 Prozent stellt die betriebliche Weiterbildung das dominierende Segment non-formaler Weiterbildung dar, gefolgt von privaten und berufsbezogenen Weiterbildungsmaßnahmen mit durchschnittlich 18 bzw. 13 Prozent (siehe Abbildung 5), wie auch in Kapitel 2.6 erläutert.

Abbildung 5: Verteilung privater, berufsbezogener und betrieblicher Weiterbildungsbeteiligung im Zeitverlauf

Quelle: eigene Darstellung, BMBF (2021: 22)

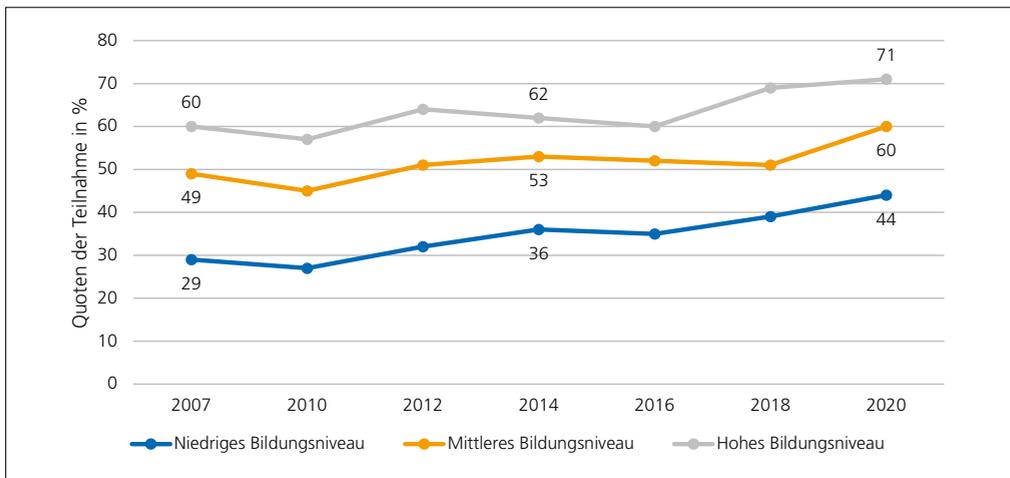
Die teils signifikanten Unterschiede zwischen den Wellen 2018 und 2020 sind u. a. auf die Auswirkungen der Pandemie und einer damit verbundenen unterschiedlichen Zuordnungspraxis der Weiterbildungsaktivitäten zu den Teilnehmenden in den beiden Teilstichproben des AES 2020 zurückzuführen (BMBF 2021: 22). Nichtsdestotrotz bleiben betriebliche Weiterbildungen das dominierende Segment non-formaler Weiterbildung, während private und berufsbezogene Weiterbildungen nahezu gleiche Anteile aufweisen, jedoch weiterhin eine geringere Rolle im Gesamtkontext spielen. Sowohl Wittpoth (2018) als auch Pollak (2016) merken an, dass der ausschließliche Fokus auf individuelle Faktoren zur Erklärung von Selektionsmustern beruflicher Weiterbildung nicht ausreicht, sondern auch strukturelle Rahmenbedingungen berücksichtigt werden müssen. Daher wird – dem Schema von Brüning (2002: 17ff.) folgend – der Forschungsstand nach subjektiven, sozialen, beruflichen und betrieblichen Faktoren separiert. Dabei werden jedoch nur Merkmale aufgeführt, die für die Fragestellung relevant sind, z. B. weil sie einen theoretischen Beitrag leisten oder als Kontrollvariablen (*confounder*) in die multivariate Analyse aufgenommen werden (siehe Kapitel 6.2.1).

Subjektive Einflussfaktoren

Bildungsniveau

Zwischen Beschäftigten mit hohem, mittleren und niedrigem Bildungsniveau gibt es teils große Diskrepanzen bei der Teilnahme an non-formalen Weiterbildungsformen, wie anhand von AES-Daten der Jahre 2007 bis 2020 gezeigt werden kann (siehe Abbildung 6).³⁰

Abbildung 6: Teilnahme an non-formaler Weiterbildung nach Bildungsniveau im Zeitverlauf



Quelle: eigene Darstellung, BMBF (2021: 35)

³⁰ Die Einordnung erfolgt anhand der ISCED-Kategorisierung (BMBF 2021: 34).

So nehmen zwischen 2007 und 2020 im Durchschnitt 63 Prozent der formal Höhergebildeten an mindestens einer non-formalen beruflichen Weiterbildung teil, während es im Durchschnitt 52 Prozent der durchschnittlich gebildeten und nur 35 Prozent der niedriggebildeten Personen tun. Diese Abstände sind im Zeitraum zwischen 2007 und 2020 vergleichsweise konstant. Diese hierarchische Diskrepanz spiegelt sich auch in den einzelnen Weiterbildungsformen wider. So ist dem AES-Trendbericht zusätzlich zu entnehmen, dass besonders bei der Teilnahme an betrieblicher non-formaler Weiterbildung Personen mit einem hohen und mittleren Bildungsniveau gegenüber Niedriggebildeten im Vorteil sind, während Höhergebildete zusätzlich häufiger an berufsbezogenen und privaten Weiterbildungen teilnehmen (BMBF 2021: 36). Büchel & Pannenberg (2004) pointieren diese hierarchische Segregation nach Bildungsabschlüssen und kommen zu dem Ergebnis, dass

„leistungsfähigere Erwerbstätige einen leichteren Zugang zu beruflicher Weiterbildung finden. Insbesondere wer bereits über eine qualifizierte berufliche Erstausbildung verfügt, hat deutliche bessere Weiterbildungschancen als Personen mit einem schwächeren Bildungshintergrund. Eine höhere Teilnahmewahrscheinlichkeit geht zudem einher mit einem leichteren Zugang zu umfangreicheren und tendenziell höherwertigeren Maßnahmeformen. [...] Dies alles impliziert, dass Bildungserwerb in Deutschland einen tendenziell kumulativen Charakter besitzt. Berufliche Weiterbildung führt folglich nicht dazu, dass Bildungsungleichheiten nach der beruflichen Erstausbildung nivelliert werden. Vielmehr verstärkt sie bestehende Bildungsunterschiede und folglich auch damit einhergehende Ungleichheiten in den individuellen Erwerbchancen“ (Büchel & Pannenberg 2004: 122).

Selektive Kumulationsprozesse dieser Art werden zusammenfassend auch als Matthäus-Effekt bezeichnet (Merton 1968). Personen mit höherem Bildungsniveau haben demnach eine erhöhte Chance auf die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung, und durch die Teilnahme können höhere Bildungsrenditen generiert werden. Dadurch verstärkt sich die Spaltung zwischen Niedrig- und Hochgebildeten nochmals zusätzlich. Für Deutschland lässt sich zeigen, dass der Matthäus-Effekt über die letzten Jahre konstant geblieben ist, welches zu einer Verfestigung bzw. zu einem Reproduktionsmechanismus der ungleichen Bildungs- und Weiterbildungschancen führt (Eckert 2018: 386f.). Bläsche u. a. (2017: 22) weisen darauf hin, dass sich der Matthäus-Effekt besonders im Zugang zu non-formaler betrieblicher Weiterbildung niederschlägt. Neben Deutschland lässt sich der Effekt auch in vielen anderen Ländern (z. B. Australien, Großbritannien, Russland und Spanien) nachweisen, besonders im Rahmen non-formaler Weiterbildung (Blossfeld u. a. 2020). Pollak (2016) sowie Kleinert & Wölfel (2018) stellen jedoch heraus, dass individuelle Einflussfaktoren wie z. B. das Bildungsniveau an Einfluss verlieren, wenn betriebliche und berufliche Aspekte berücksichtigt werden. Besonders schulische und berufliche Bildungsabschlüsse verlieren unter Kontrolle betrieblicher und beruflicher Faktoren an Einfluss, was darauf hinweist,

„dass die betrieblichen und beruflichen Strukturen ausschlaggebend sind, ob eine Person an non-formaler Weiterbildung teilnimmt oder nicht. Es wird folglich nicht per se ‚denjenigen [Weiterbildung] gegeben, die bereits [eine hohe Bildung] haben‘ (Matthäus-Effekt), sondern es sind die Kontexte, die für non-formale Weiterbildung entscheidend sind“ (Pollak 2016: 8).

Lernmotivation

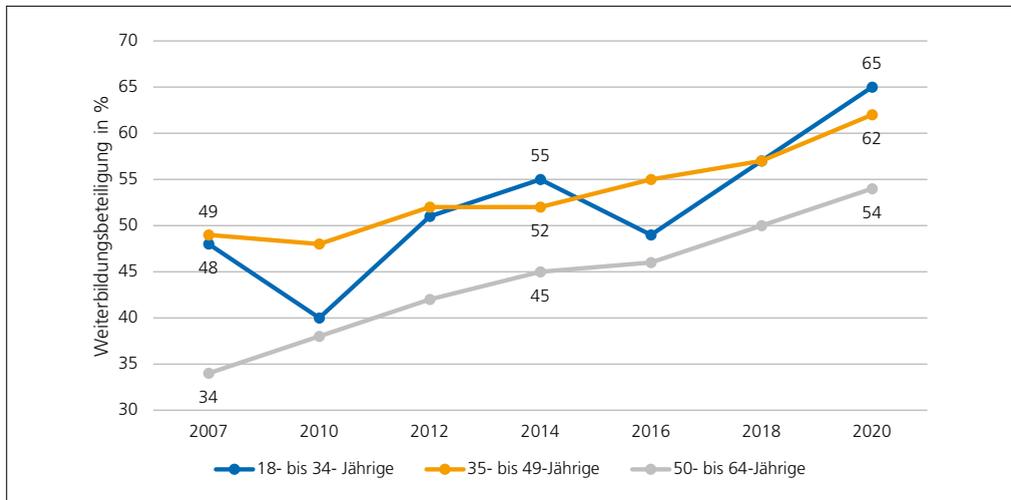
Die individuelle Lernmotivation ist ein zentrales Kriterium hinsichtlich der Selbstselektion von beruflicher Weiterbildung. Dabei ist die Lernmotivation eng mit individuellen Lebenserfahrungen sowie gesellschaftlichen und strukturellen Kontextbedingungen verwoben (Siebert 2000: 61). Beispielsweise kann eine fehlende Nutzenerwartung, der Mangel an finanziellen und zeitlichen Ressourcen, gesundheitliche Einschränkungen, das individuelle Alter, negative Lernerfahrungen, der Angst vor Misserfolg sowie fehlende Unterstützung und Beratung die Motivation zur (Weiter-)Bildungsteilnahme einschränken und im äußersten Fall zur Weiterbildungsabstinz führen (Hippel u. a. 2018: 1140ff.). Im Jahr 2016 gaben – im Rahmen der AES-Befragung – 57 Prozent der Befragten an, dass sie vor allem an einer non-formalen Weiterbildung teilnehmen, um ihre berufliche Tätigkeiten besser ausüben zu können, gefolgt von jeweils einem Drittel der Personen, die ihr Wissen bzw. ihre Kompetenzen zu einem bestimmten Thema ausweiten möchten oder im Alltag nutzbare Kompetenzen erwerben wollen. Zudem gaben 29 Prozent der Personen an, dass sie durch die Teilnahme ihre beruflichen Chancen verbessern wollen, während 23 Prozent zur Teilnahme verpflichtet wurden und 22 Prozent durch die Teilnahme ihren Arbeitsplatz sichern wollen (Behringer & Schönfeld 2017: 119f.). Hinsichtlich der Selektion von beruflicher Weiterbildung kann zwischen situativen (individuelle Arbeits-/Lebenssituation), dispositionalen (Lernerfahrungen und Einstellungen) sowie institutionellen Barrieren unterschieden werden (Cross 1992). Unter Rückbezug auf die AES-Daten aus dem Jahr 2016 gaben Personen, die einen Weiterbildungswunsch hatten, diesen aber nicht realisieren konnten, als häufigste situative Gründe an, dass berufliche und/oder familiäre Verpflichtungen dem Wunsch konträr entgegenstünden und/oder sie nicht durch den Betrieb unterstützt würden. Die häufigsten institutionellen Gründe waren zu hohe Teilnahmekosten, fehlende staatliche Unterstützung sowie fehlende Beratungsmöglichkeiten. Als die häufigsten dispositionalen Gründe wurden fehlende Teilnahmevoraussetzungen, gesundheitliche Beeinträchtigungen sowie eine generelle Abneigung zum erneuten Lernen angegeben (Bilger & Käßplinger 2017: 269f.). Letzteres trifft vor allem auf Personen mit niedrigem Bildungsniveau zu (Kuwan & Seidel 2011: 166f.). Konträr zur Lernmotivation gibt es häufige Gründe, warum Personen nicht an beruflicher Weiterbildung teilnehmen möchten und weiterbildungsabstinent bleiben. Die häufigsten, die im AES 2016 genannt werden, sind situative Gründe, also Abstinz aufgrund beruflicher Termine oder aus familiären Gründen, gefolgt von institutionellen Gründen in Form von zu hoher monetärer Kosten und fehlender staatlicher Unterstützung (Bilger & Käßplinger 2017: 269f.). Ähnliche Ergebnisse lassen sich bei Müller & Wenzelmann (2020) finden. So nehmen Personen, die im Jahr 2015 eine Weiterbildungsteilnahme erwogen haben, nicht daran teil, weil 1.) die finanzielle Belastung (47 %) oder die zeitliche Belastung zu hoch war (42 %), 2.) äußere Einflüsse, die nicht im eigenen Einflussbereich lagen, sie davon abhielten (33 %), 3.) erforderliche Vorkenntnisse fehlten (20 %), 4.) die Suche zu anstrengend (18 %) und/oder 5.) die Qualität der Weiterbildung (sinformationen) mangelhaft war (14 %). Empirische Ergebnisse zeigen zudem, dass die Weiterbildungsbereitschaft vor allem dann gesteigert werden kann, wenn die Kosten der Weiterbildung vom Betrieb übernommen werden, die Weiterbildung gänzlich innerhalb der Arbeitszeit stattfindet und aus der erfolgreichen Teilnahme finanzielle Erträge resultieren. Längere Pendelzeiten hingegen senken die Wahrscheinlichkeit (Osiander & Stephan 2020).

Soziale Einflussfaktoren

Alter

Im Rahmen des lebenslangen Lernens geraten auch ältere Beschäftigte immer mehr in den Fokus beruflicher Weiterbildung (siehe z. B. Schmidt-Hertha 2020). Ziel kann zum einen sein, Ältere auf die sich verändernden Arbeitsanforderungen vorzubereiten. Zum anderen können Betriebe versuchen, ältere Beschäftigte zunehmend länger im Betrieb zu halten, um einerseits wertvolles (Erfahrungs-)Wissen zu sichern und andererseits vor dem Hintergrund des demografischen Wandels Arbeitspotenziale zu sichern, wie in Kapitel 1.1 beschrieben. Die Bemühungen spiegeln sich u. a. in der zunehmend steigenden Weiterbildungsbeteiligung älterer Beschäftigter wider (siehe Abbildung 7).

Abbildung 7: Non-formale Weiterbildungsbeteiligung nach Alter im Zeitverlauf



Quelle: eigene Darstellung, BMBF (2021: 43)

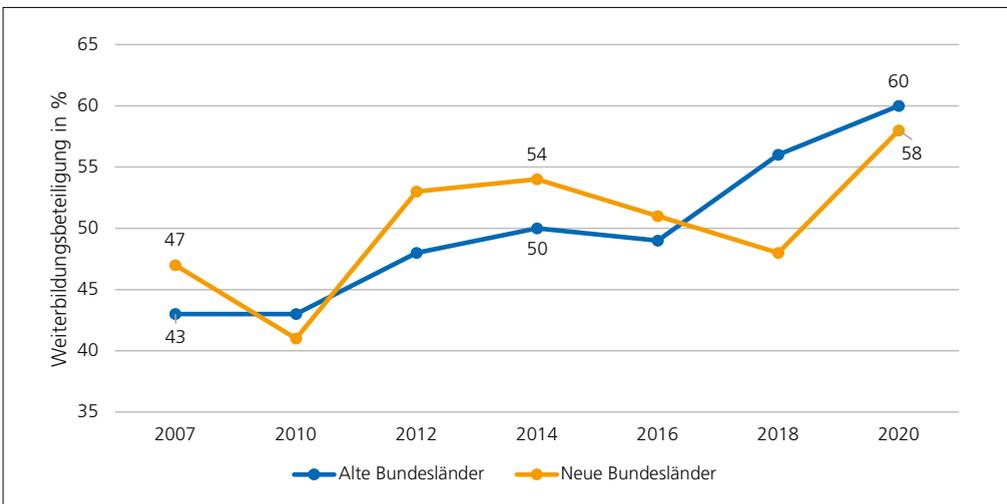
Im Durchschnitt nahmen zwischen 2007 und 2020 52 Prozent der 18- bis 34-Jährigen, 54 Prozent der 35- bis 49-Jährigen und 44 Prozent der 50- bis 64-Jährigen an non-formaler Weiterbildung teil. Dabei stieg der Anteil der 50- bis 64-Jährigen im Vergleich zu den beiden anderen Alterskohorten am stärksten an. Der Anteil der 35- bis 49-Jährigen und der der 18- bis 34-Jährigen fluktuierte wiederum häufiger, sodass kein klarer Unterschied auszumachen ist (BMBF 2021: 43). Trotz alledem werden ältere Beschäftigte noch häufig mit altersdiskriminierenden Stereotypen konfrontiert (Posthuma & Campion 2009), welche ältere Beschäftigte als weniger motiviert, produktiv, anpassungsfähig, lernbereit und flexibel stigmatisieren. Aus humankapitaltheoretischer Perspektive wird häufig argumentiert (siehe auch Kapitel 5.2.2), dass sich Investitionen in Form von Weiterbildungen in ältere Beschäftigte nicht lohnen würden, da der Zeitraum für eine Amortisierung zu kurz sei. Zudem weisen van Vianen u. a. (2011) darauf hin, dass die Bereitschaft älterer Beschäftigter zur Teilnahme an beruflicher Weiterbildung sinkt, wenn die Personen eine hochrangige Position innehaben

oder geringe Unterstützung von ihren Vorgesetzten bekommen. Dieser Trend verstärkt sich nochmals, wenn die Vorgesetzten der Ansicht folgen, dass ältere Beschäftigte Lernaktivitäten tendenziell vermeiden (wollen). Diesen Stereotypen stehen Forschungen entgegen, welche zum einen darlegen, dass ältere Altersgruppen „ein ausreichend hohes Maß an Lern- und Veränderungskapazität“ (Kruse 2018: 1191) aufweisen und zum anderen die Bedeutung von Erfahrungswissen, sozialer Kompetenz, Loyalität und Qualitätsbewusstsein betonen, welche bei älteren Beschäftigten tendenziell höher ausgeprägt sind (Pfeiffer & Suphan 2015; Schmidt-Hertha 2020: 122ff.).

Regionale Herkunft

Die innerdeutsche Herkunft als Dimension der räumlichen Segregation hat einen geringeren Einfluss auf die Weiterbildungsbeteiligung. So nehmen im Jahr 2020 in den alten Bundesländern insgesamt 60 Prozent der Bevölkerung an mindestens einer beruflichen Weiterbildung teil, während dies in den neuen Bundesländern 58 Prozent tun (siehe Abbildung 8).

Abbildung 8: Non-formale Weiterbildungsbeteiligung nach regionaler Herkunft im Zeitverlauf



Quelle: eigene Darstellung, BMBF (2021: 12)

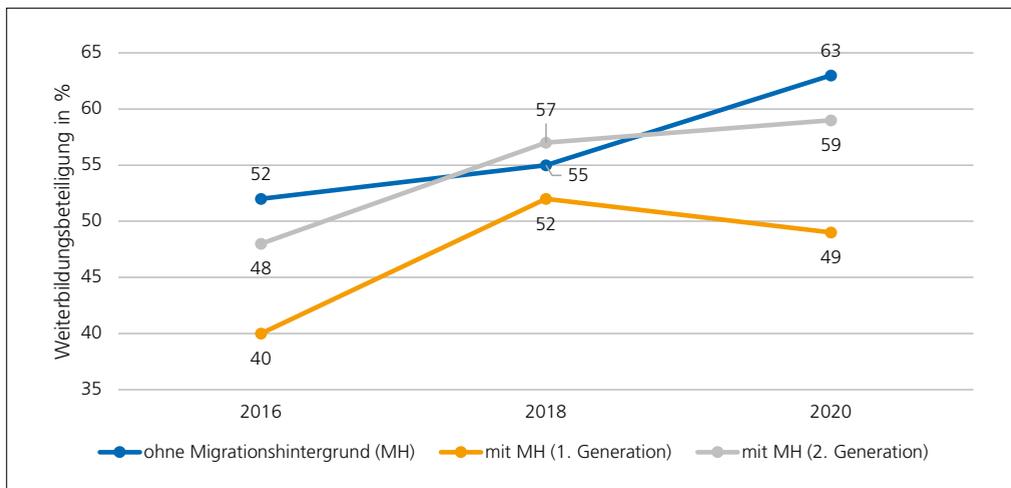
Seit 2007 schwanken die beiden Anteile, wachsen über die Zeit jedoch an und nähern sich immer wieder an (BMBF 2021: 12). Die zwischenzeitlich ungleiche Weiterbildungsbeteiligung ist u. a. auf den regional beschränkten Zugang zu Weiterbildungsangeboten (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018: 195) und föderal unterschiedlichen Förderungen und rechtlichen Grundlagen zurückzuführen (siehe Kapitel 2.6). Weitere Befunde deuten darauf hin, dass es zum einen ein Zentrum-Peripherie-Gefälle gibt, d. h., dass Personen in städtischen Regionen eine höhere Wahrscheinlichkeit haben, entsprechende Weiterbildungseinrichtungen und -angebote in ihrer Nähe zu finden und wahrzunehmen. Zum anderen gibt es Regionen, in denen generell weniger Weiterbildungsangebote angesiedelt sind und die somit

eine geringere Weiterbildungsdichte aufweisen, was die Weiterbildungswahrscheinlichkeit verringern kann (Böhm-Kasper u. a. 2018; Wittpoth 2018: 1156f.).

Migrationsgeschichte

Die Migrationsgeschichte z. B. in Form des Geburtslandes oder des Einwanderungsstatus haben ebenfalls einen Einfluss auf die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung.³¹ Zwischen 2016 und 2020 steigt der Anteil der Personen, die mindestens einmal an non-formaler Weiterbildung teilgenommen haben, bei Personen mit sowie ohne Migrationsgeschichte (siehe Abbildung 9).

Abbildung 9: Non-formale Weiterbildungsbeteiligung nach Migrationsgeschichte im Zeitverlauf



Quelle: eigene Darstellung, BMBF (2021: 41)

Der Anteil der Personen mit Migrationsgeschichte, die an beruflicher Weiterbildung teilnehmen, steigt von 2016 bis 2018 stark an und sinkt danach wieder ab, unabhängig davon, ob es sich dabei um die erste oder zweite Einwanderungsgeneration handelt. Im Jahr 2018 übersteigt der Anteil der zweiten Einwanderungsgeneration kurzzeitig sogar den Anteil der Personen ohne Migrationsgeschichte (BMBF 2021: 40f.). In erster Linie sind somit Personen mit Migrationsgeschichte und eigener Zuwanderungserfahrung (erste Generation) hinsichtlich der Teilnahme an non-formaler Weiterbildung benachteiligt. Diese Erkenntnisse bekräftigen die Ergebnisse von Erlinghagen & Scheller (2011), die zeigen, dass Personen mit Migrati-

31 Das Merkmal wird nochmals zwischen Personen mit Migrationsgeschichte der ersten und zweiten Generation unterschieden: „Personen ohne Migrationshintergrund: Personen, die selbst und deren Eltern in Deutschland geboren wurden, Personen mit Migrationshintergrund und eigener Zuwanderungserfahrung (erste Generation): Personen, die selbst nicht in Deutschland geboren wurden und von denen wenigstens ein Elternteil nicht in Deutschland geboren wurde. Personen mit Migrationshintergrund ohne eigene Migrationserfahrung (zweite Generation): Personen, die selbst in Deutschland geboren wurden und von denen wenigstens ein Elternteil nicht in Deutschland geboren wurde“ (BMBF 2021: 40).

onsgeschichte grundsätzlich seltener an beruflicher Weiterbildung teilnehmen als Personen mit deutscher Staatsangehörigkeit. Mit einem nochmals differenzierteren Blick weisen sie darauf hin, dass Personen aus den EU-Staaten eine geringere Diskrepanz aufweisen als beispielsweise Personen mit türkischer Staatsangehörigkeit. Ebenso ist die Diskrepanz bei Personen der ersten Migrationsgeneration – also Personen, die aktiv immigriert sind – größer als in den Folgegenerationen, wie auch obige Ergebnisse zeigen. Die Effekte werden teilweise auf (Erst-)Ausbildungsunterschiede, Branchen- und Generationeneffekte zurückgeführt. Bilger & Strauß (2017: 48) untermauern diese Erkenntnisse und legen dar, dass deutsche Staatsangehörige am häufigsten an beruflicher Weiterbildung teilnehmen, während deutsche Staatsangehörige mit Migrationsgeschichte seltener und ausländische Staatsangehörige am seltensten teilnehmen. Sie weisen jedoch darauf hin, dass der Anteil besonders bei letztgenannten Personengruppen zwischen 2012 und 2016 deutlich angestiegen ist.

Berufliche Einflussfaktoren

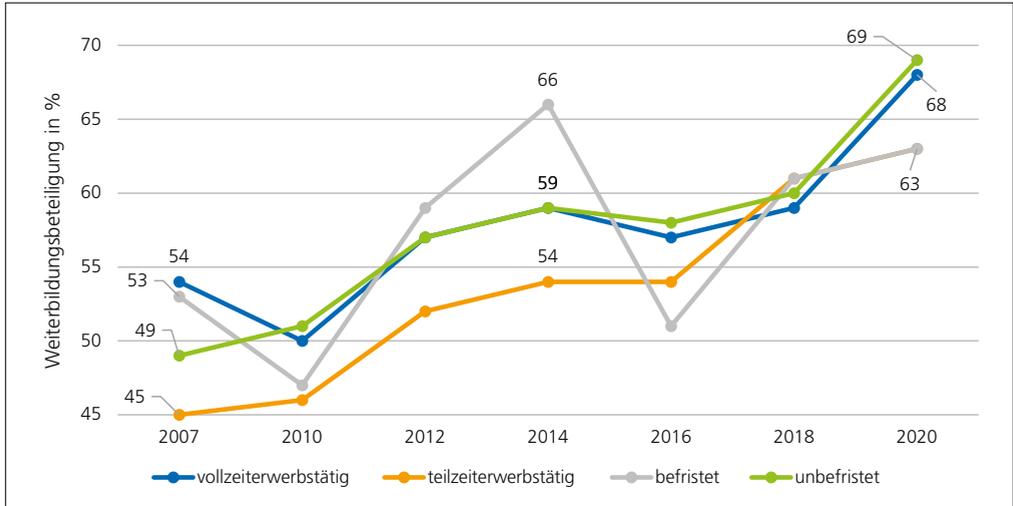
Generell weist ein Gros der Studien darauf hin, dass strukturelle Rahmenbedingungen – zu denen berufliche sowie betriebliche Faktoren mehrheitlich gehören – einen Einfluss auf die Weiterbildungsbeteiligung haben (Eisermann u. a. 2013; Neubäumer u. a. 2006; Neubäumer 2008; Schiener u. a. 2013; Pollak 2016).

Beruf und Branche

Berufe sowie Branchen erweisen sich als Personen- und Strukturmerkmal zugleich. Wie in Kapitel 2.2 erläutert, hat der Beruf eine Ordnungs- und Organisationsfunktion und beeinflusst die hierarchische Position des Berufs bzw. der Erwerbstätigen im Berufssystem sowie den jeweiligen Erwerbstatus (z. B. angestellt, verbeamtet, selbstständig) (Wittpoth 2018: 1162). Je nach Beruf oder Branche ergeben sich entsprechende Arbeitsbedingungen und werden bestimmte (digitale) Arbeitsmittel genutzt, welche mit spezifischen Weiterbildungsbedürfnissen und -chancen assoziiert sind (Hall & Krekel 2008). So liegt die Weiterbildungsbeteiligung in den Branchen „Banken, Sparkassen, Versicherungen, Immobilien, Datenverarbeitung, Datenbanken“ und „Bildung, Wissenschaft, Forschung, Entwicklung, Kultur, Sport, Unterhaltung“ am höchsten, während sie in den Zweigen „Holz, Papier, Druck, Textil, Bekleidung“ am niedrigsten liegt. Folglich ist der Weiterbildungsbedarf in (wissensintensiven) Dienstleistungsbereichen am höchsten (Yendell 2017: 196).

Atypische Beschäftigungsverhältnisse (Beschäftigungsumfang und Befristung)

Atypische Beschäftigungsverhältnisse umfassen Erwerbstätigkeiten von Personen, die in Teilzeit, befristet, geringfügig und/oder als Zeit-/Leiharbeiter/-in beschäftigt sind (siehe Kapitel 3.2.4.2). In Abbildung 10 wird deutlich, dass im Beobachtungszeitraum die Weiterbildungsbeteiligung sowohl bei Teil- und Vollzeitangestellten als auch bei befristet und unbefristet Beschäftigten ansteigt, wenn auch mit teils starken Schwankungen (wie bei befristet Beschäftigten im Jahr 2014).

Abbildung 10: Non-formale Weiterbildungsbeteiligung nach Arbeitsumfang und Befristung im Zeitverlauf

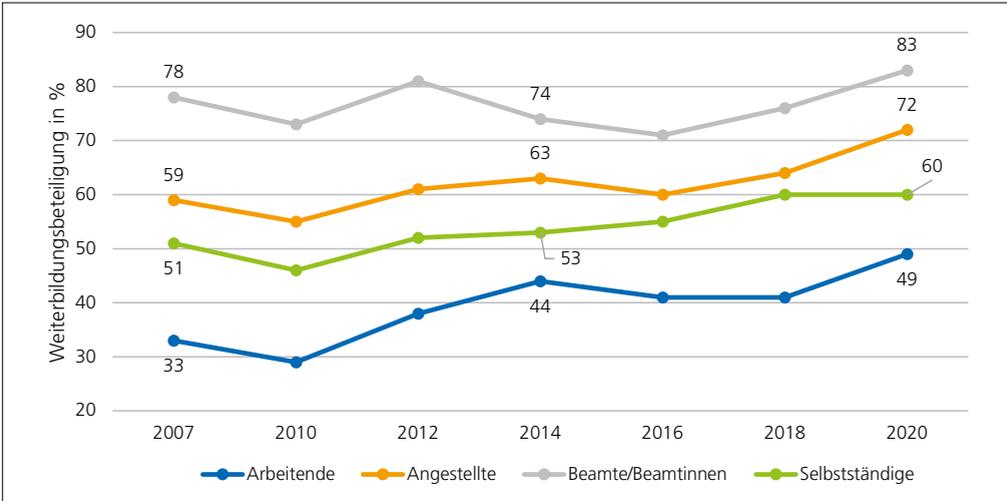
Quelle: eigene Darstellung, BMBF (2021: 32, 34)

Allerdings nehmen im Durchschnitt zwischen 2007 und 2020 58 Prozent der unbefristet sowie Vollzeitbeschäftigten an non-formaler Weiterbildung teil, während 57 Prozent der befristet und 53 Prozent der Teilzeitbeschäftigten dies tun. Zwischen befristet und unbefristet Beschäftigten gibt es somit nur geringfügige Abweichungen in den letzten Jahren, während sich die Lücke zwischen Teilzeit- und Vollzeitbeschäftigten in den letzten Jahren angenähert hat. Bellmann u. a. (2015: 43f.) können zeigen, dass die berufliche Weiterbildungsbeteiligung zwischen 2006 und 2012 deutlich gesunken ist, besonders bei geringfügig Beschäftigten sowie Männern in einem Zeitarbeitsverhältnis. Bei befristet und Teilzeitbeschäftigten ist die Benachteiligung in Form einer geringeren Beteiligung am höchsten. Generell weisen die Befunde der Autoren und Autorinnen darauf hin, dass atypisch Beschäftigte größeren strukturellen und betrieblichen Hürden gegenüberstehen, zudem häufiger ein geringeres Bildungsniveau aufweisen und aufgrund dessen bei der Teilnahme an beruflicher Weiterbildung doppelt benachteiligt werden (Bellmann u. a. 2015: 44f.).

Erwerbsstatus, berufliche Stellung und Positionierung

Anhand des Erwerbsstatus lassen sich konstante Weiterbildungsunterschiede beruflicher non-formaler Weiterbildung zeigen (siehe Abbildung 11).

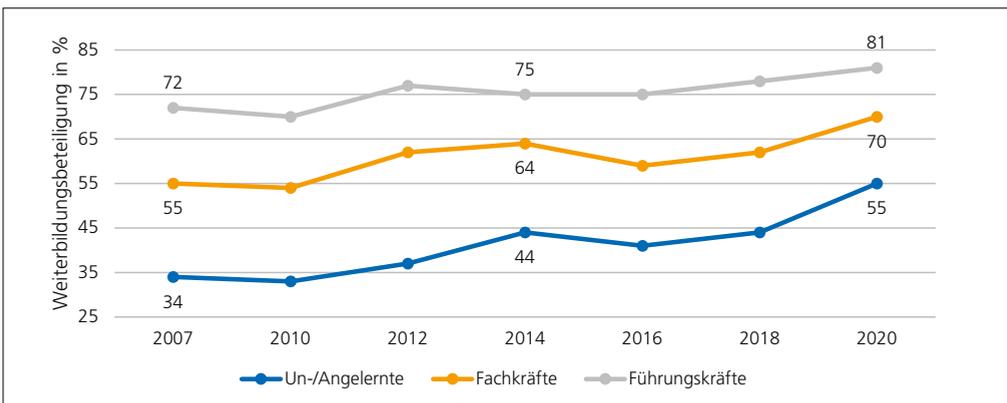
Abbildung 11: Non-formale Weiterbildungsbeteiligung nach Erwerbsstatus im Zeitverlauf



Quelle: eigene Darstellung, BMBF (2021: 32)

Zwischen 2007 und 2020 nehmen Beamte/Beamtinnen, gefolgt von Angestellten, Selbstständigen und Arbeitenden, am häufigsten an beruflicher Weiterbildung teil. Tendenziell steigen in allen Erwerbsgruppen die Weiterbildungsanteile. Der Anteil der Beamten und Beamtinnen, die an beruflicher Weiterbildung teilnehmen, ist im Durchschnitt jedoch fast doppelt so hoch wie der Anteil der Arbeitenden. Unterschiede beruflicher Weiterbildung lassen sich auch hinsichtlich der beruflichen Position zeigen (siehe Abbildung 12). So steigen auch hier im Beobachtungszeitraum die Anteile der Personen, die an beruflicher Weiterbildung teilnehmen. Jedoch zeigen sich parallel rigide Weiterbildungsunterschiede zwischen den beruflichen Positionen. So nehmen Führungskräfte am häufigsten teil, gefolgt von Fachkräften und un- bzw. angelernten Beschäftigten.

Abbildung 12: Betriebliche Weiterbildungsbeteiligung nach beruflicher Position im Zeitverlauf



Quelle: eigene Darstellung, BMBF (2021: 33)

Dabei ist der Anteil der Führungskräfte teilweise doppelt so hoch wie der der un- bzw. ange-
lernten Beschäftigten (BMBF 2021: 33).

Betriebliche Einflussfaktoren

Weiterbildungsfinanzierung/-unterstützung

Wenn Betriebe ihre Beschäftigten finanziell bei der Weiterbildungsteilnahme unterstützen, kann sich dies positiv auf die Beteiligungsbereitschaft auswirken (siehe auch Kapitel 2.6). Die Ergebnisse von Eisermann u. a. (2013: 498) anhand von NEPS-Daten zeigen, dass Beschäftigte, die seitens des Betriebs finanziell unterstützt werden, häufiger an non-formaler Weiterbildung teilnehmen (58 %) als Personen in Betrieben ohne finanzielle Unterstützung (23 %). Ähnlich können Osiander & Stephan (2018) zeigen, dass Weiterbildungsmaßnahmen für potenziell Teilnehmende attraktiver werden, wenn diese als Arbeitszeit angerechnet und die Weiterbildungskosten voll übernommen werden (und somit de facto die Kernmerkmale betrieblicher Weiterbildung aufweisen).

Betriebliche Beratung

Betriebe, die einen/eine Ansprechpartner/-in für Weiterbildungsbelange installiert haben bzw. strukturierte Beratungsangebote zur Verfügung stellen, können durch die höhere Transparenz des Angebots und ggf. schlankere Antrags- und Entscheidungsstrukturen die Weiterbildungsbeteiligung erhöhen. Eisermann u. a. (2013: 498) legen dar, dass 54 Prozent der Erwerbstätigen angeben, dass es solch ein Angebot in ihrem Betrieb gibt. Insgesamt nehmen 57 Prozent der Erwerbstätigen, in Betrieben mit einem/einer Ansprechpartner/-in, an non-formaler Weiterbildung teil, während dies nur 36 Prozent der Erwerbstätigen ohne dieses Angebot tun.

3 Geschlechtliche Ungleichheiten im Kontext von Arbeit und Weiterbildung

Nachdem berufliche non-formale Weiterbildung als Untersuchungsgegenstand ausführlich beleuchtet wurde, greife ich in diesem Kapitel grundlegend den geschlechtlichen Kontext auf und lege zunächst dar, warum Geschlecht einerseits als sozial konstruiert und andererseits als sozialstrukturelle Zugehörigkeitskategorie verstanden werden kann. Ich entwickle die Argumentationskette, dass mit der jeweiligen Geschlechtszugehörigkeit geschlechtsstereotype (Handlungs-)Erwartungen, Zuschreibungen und Überzeugungen einhergehen, die Einfluss auf die geschlechtliche Organisation und Differenzierung von Kindersorge- und Erwerbsarbeit sowie auf den Arbeitsmarktzugang und die betriebliche Positionierung von Männern und Frauen haben, was wiederum die geschlechtsspezifischen Teilnahmemöglichkeiten an beruflicher Weiterbildung beeinflusst. Abschließend wird der aktuelle Forschungsstand zum allgemeinen und geschlechtsspezifischen Weiterbildungsverhalten dargestellt.

3.1 Geschlechtstheorie und -definition

Über eine rein biologische und naturalistische Perspektive hinaus, kann Geschlecht nicht nur als askriptives Merkmal von Individuen verstanden werden, sondern zugleich als sozialkonstruierte Strukturkategorie, welche das Verhältnis von Ungleichheit, Herrschaft und Geschlecht im Kontext des Sozialen definiert (Lenz 2017). Die Zuordnung zu einer Geschlechtskategorie ist somit nicht immer eindeutig und kann anhand verschiedener Kriterien erfolgen. Es würde also zu kurz greifen, Individuen ausschließlich anhand ihrer biologischen Geschlechtsmerkmale zu klassifizieren und z. B. aufgrund biologischer Unterschiede verschiedene geschlechtliche Verhaltensweisen zu naturalisieren. Dabei werden soziale Konstruktionsprozesse des Geschlechts aber auch Sozialisierungs- und Vergesellschaftungsprozesse ausgeblendet, durch die normative geschlechtliche Erwartungen, Attribute und Überzeugungen in Form von Geschlechterstereotypen (re-)produziert werden. Folgend stelle ich Biologisierung- und Naturalisierungsdiskurse infrage, auch wenn auf geschlechtsspezifische Ungleichheiten zwischen Männern und Frauen aus heteronormativer Perspektive als Analysegrundlage fokussiert wird.³²

3.1.1 Geschlecht als soziale Konstruktion

Anhand der Ideengeschichte der feministischen Forschungsbewegung ab der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts lässt sich anschaulich zeigen, inwiefern das Geschlecht nicht nur die bloße Identifikation biologischer Geschlechtsmerkmale repräsentiert, sondern zunehmend an gesellschaftlicher Relevanz gewinnt und als sozialkonstruiert verstanden werden kann.³³

32 Dies soll die Tatsache, dass es weitere soziale Geschlechtskategorien gibt, jedoch nicht verneinen, wie nachfolgend noch nähergebracht wird.

33 An dieser Stelle baut die Argumentation auf Überlegungen aus meiner Masterarbeit auf (Seegers 2018: 14ff.), welche ich hier aufgreife und weiterentwickle.

Simone de Beauvoir (1968) und Carol Hagemann-White (1984) – zwei der einflussreichsten Vertreterinnen der feministischen Forschung – griffen Mitte bis Ende der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts rollentheoretische Annahmen auf und fügten diesen eine geschlechterkritische Perspektive hinzu. In „Das andere Geschlecht: Sitte und Sexus der Frau“ (Beauvoir 1968) und „Sozialisation: Weiblich – männlich?“ (Hagemann-White 1984) kritisieren sie die Annahmen von Talcott Parsons hinsichtlich von Sozialisationsprozessen und der Ausbildung sozialer (Geschlechter-)Rollen (Parsons 1964, 1971). Sie reformulieren aus einer feministischen Perspektive (Re-)Produktionsmechanismen geschlechtsspezifischer Sozialisationsprozesse und verstehen diese vielmehr als sozial-normative Zuschreibungen von geschlechtsspezifischen Eigenschaften und die Reproduzierung von gesellschaftlichen Erwartungen. Zudem setzen de Beauvoir und Hagemann-White erstmals binäre Geschlechtmuster in soziale Relation zueinander, anstatt sie als historisch gewachsen zu verstehen und separiert voneinander zu analysieren. Mit dieser Verschiebung nehmen sie auch eine kritische Haltung gegenüber den rollentheoretischen Vorstellungen der normativen Integration von Parsons ein. In diesen werden an die einzelnen sozialen Rollen geknüpfte Verhaltenserwartungen angenommen, obwohl sich Geschlechterrollen auf das gesamte Individuum und nicht nur auf einzelne soziale Rollen beziehen, so die Argumentation. Dies wird deutlich, wenn Vergeschlechtlichung als Teil von Sozialisationsprozessen verstanden wird:

„Grundlegend war die Annahme, dass jedes Individuum spätestens mit der Geburt in das kulturelle System der Zweigeschlechtlichkeit [...] eingeordnet wird und dass es sich diese duale Ordnung im Prozess der Sozialisation schon früh aneignet. [...] Das Geschlecht ist eine sozialstrukturelle Kategorie, die zur Ausbildung der sozialen Identität gelernt werden muss!“ (Abels & König 2010: 264)

Abels & König (2010: 265) kommentieren, dass „[n]ach seinem Geschlecht zu handeln [...] ganz wesentlich ein Produkt der Sozialisation [ist]“. Im Ursprung setzt dieser Gedanke an den rollentheoretischen Vorstellungen Parsons an, mit dem Unterschied, dass – aus einer geschlechtskritischen Perspektive – das kulturelle System und die durch die Sozialisation ausgebildeten geschlechtsspezifischen Rollen von Anfang an androgyn ausgerichtet sind. Individuen werden in den meisten Gesellschaften überwiegend binär als Mann oder Frau sozialisiert und unterliegen normativen Zwängen, je nach kulturellem System. Vom heteronormativen Geschlechtsbild abweichendes Verhalten (wie z. B. Homo- oder Transsexualität) wird aus globaler Perspektive gesellschaftlich noch häufig sanktioniert (z. B. in Form von Ausgrenzung und Diskriminierung bis hin zur Todesstrafe) (siehe u. a. Garfinkel 1967).³⁴

Interaktionistische Perspektive

Steinrück (2005: 158) hebt hervor, dass Sozialisation auch das Resultat von Interaktionen in sozialen Beziehungen ist und Geschlecht somit aktiv durch individuelle Handlungen als soziale Kategorie konstruiert wird (z. B. durch bestimmte Verhaltensweisen). Demnach sind der gesellschaftliche Geschlechterdualismus und die damit zusammenhängenden geschlechts-

³⁴ In 69 Ländern wird Homosexualität kriminalisiert und in elf Ländern droht sogar die Todesstrafe. Siehe <https://www.lsvd.de/de/ct/1245-LGBT-Rechte-weltweit> (Zugriff am 27.01.2023).

spezifischen Sozialisationsprozesse sozial vorstrukturiert und werden durch tägliches Handeln von Individuen (re-)konstruiert. So beginnen sich Personen erst im Lebensverlauf durch Sozialisationsprozesse in ihren sozialen Kontexten als Mann oder Frau zu identifizieren und bilden bestimmte geschlechtsspezifische Handlungsmuster sowie Handlungserwartungen aus. Dadurch reproduzieren sie auf der einen Seite soziale Geschlechtsrollenmuster, auf der anderen Seite produzieren sie eine gesellschaftliche Geschlechterordnung (Abels & König 2010: 264f.).

Zu Beginn der 1990er-Jahre analysiert Butler (1991) das Geschlecht als Kategorie aus einer poststrukturalistischen und mikrosoziologischen Perspektive. Grundsätzlich geht sie davon aus, dass die Performativität der Geschlechter durch Interaktion und Kommunikation hergestellt wird. So wird die männliche bzw. weibliche Identität erst durch die jeweilige Anrufung, also den geschlechtsspezifisch adressierten Sprechakt, hergestellt. In „Das Unbehagen der Geschlechter“ (Butler 1991) stellt sie die These auf, dass sich heteronormatives männliches und weibliches Verhalten nicht zwangsläufig auf das biologische Geschlecht übertragen lässt:

„Setzen wir für einen Augenblick die Stabilität der sexuellen Binarität (binary sex) voraus, so folgt daraus weder, dass das Konstrukt ‚Männer‘ ausschließlich dem männlichen Körper zukommt, noch daß die Kategorie ‚Frauen‘ nur weibliche Körper meint. [...] Wenn wir jedoch den kulturell bedingten Status der Geschlechtsidentität als radikal unabhängig vom anatomischen Geschlecht denken, wird die Geschlechtsidentität selbst zu einem freischwebenden Artefakt. Die Begriffe Mann und männlich können dann ebenso einfach einen männlichen und einen weiblichen Körper bezeichnen wie umgekehrt die Kategorien Frau und weiblich.“ (Butler 1991: 23)

Butler zur Folge ist es besonders von Bedeutung, inwiefern bestimmte Verhaltensweisen kulturell männlich oder weiblich definiert sind. Der Definitionsprozess vollzieht sich wiederum in Produktionsprozessen sozialer Geschlechterrollen. Soziale Rollenmuster bedingen bestimmte Verhaltensweisen und an die Rollenmuster werden wiederum Verhaltenserwartungen aus der sozialen Umwelt herangetragen. Die Geschlechtsrollenbilder sind aufgrund von Ambivalenzen und Widersprüchen jedoch instabil und müssen immer wieder performativ hergestellt werden (Butler 1991: 171). Die Geschlechtsidentität von Mann und Frau naturalistisch auf das biologische Geschlecht zu reduzieren, ist für Butler fahrlässig. In diesem Fall erwidert sie, dass

„[w]enn man den unveränderlichen Charakter des Geschlechts bestreitet, erweist sich dieses Konstrukt namens ‚Geschlecht‘ vielleicht als ebenso kulturell hervorgebracht wie die Geschlechtsidentität. Ja, möglicherweise ist das Geschlecht (sex) immer schon Geschlechtsidentität (gender) gewesen, so daß sich herausstellt, daß die Unterscheidung zwischen Geschlecht und Geschlechtsidentität letztlich gar keine Unterscheidung ist. Wenn also das ‚Geschlecht‘ (sex) selbst eine kulturell generierte Geschlechter-Kategorie (gendered category) ist, wäre es sinnlos, die Geschlechtsidentität (gender) als kulturelle Interpretation des Geschlechts zu bestimmen“ (Butler 1991: 24).

Damit stellt Butler die binäre Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit radikal infrage. Das biologische Geschlecht müsse vielmehr in seiner Normativität verstanden werden. So gibt

es laut ihr eine kulturelle Matrix der Intelligibilität, die das Geschlecht mit dem biologischen Körper verbindet und normativ definiert. Neben den Kategorien Mann und Frau gäbe es keine weitere Kategorie, die kulturell intelligibel, also in der Gesellschaft real lebbar wäre. Diesen Ansatz betont sie nochmals in „Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts“ (Butler 1997) und stellt heraus:

„Das ‚biologische Geschlecht‘ ist demnach nicht einfach etwas, was man hat, oder eine statische Beschreibung dessen, was man ist: Es wird eine derjenigen Normen sein, durch die ‚man‘ überhaupt erst lebensfähig wird, dasjenige, was einen Körper für ein Leben im Bereich kultureller Intelligibilität qualifiziert.“ (Butler 1997: 22)

Ähnlich argumentiert auch Hagemann-White (1984, 1988), die zum einen hervorhebt, dass gegenüber rein biologischen Unterschieden zwischen Männern und Frauen der kulturelle Charakter der Geschlechterdichotomie durch Sozialisationsprozesse im Vordergrund stehen sollte. Sie legt dar, dass Männlichkeit und Weiblichkeit ein Resultat kultureller Setzungen und für die Identitätsbildung innerhalb einer Gesellschaft unerlässlich sind (Hagemann-White 1988: 228ff.). Kritik an den Ausführungen Butlers äußern Becker-Schmidt & Knapp (2000: 84) sowie Villa (2005: 135f.), die anmerken, dass Butler ihre Analysen fernab von geschichtshistorischen und empirischen Gegebenheiten vornimmt. Auch Gildemeister & Wetterer (1992: 210) kritisieren die Annahme Butlers, dass Geschlechtsidentitäten fernab der binären Geschlechterkonstruktion nicht lebbar wären, und verweisen auf frühere Gesellschaften mit mehr als zwei anerkannten Geschlechtsidentitäten.³⁵

3.1.2 Geschlecht und Interaktion

Parallel zur poststrukturalistischen Theorie Butlers entwickelte sich zu Beginn der 1990er-Jahre der *Doing-Gender*-Ansatz als ebenfalls mikrosoziologischer und interaktionistischer Ansatz, wesentlich begründet von West & Zimmermann (1991) sowie West & Fenstermaker (1993). *Doing Gender* – frei übersetzt: das Machen von Geschlechteridentitäten – beschreibt den sozialkonstruktivistischen Gedanken von Geschlechterordnungen und fasst Geschlecht – ebenso wie Judith Butler – als ein Produkt performativer Tätigkeiten auf. Damit knüpfen sie an die ethnomethodologischen Arbeiten von Garfinkel (1967) an, der u. a. anhand der Agnes-Studie darlegt, dass Männlichkeit und Weiblichkeit nicht bloße Ergebnisse biologischer Geschlechtsunterschiede sind. Geschlechtlichkeit ist vielmehr eine soziale Konstruktion und muss in Form von Selbstdarstellungsarbeit täglich geleistet werden (z. B. in Form von geschlechtlich konnotierter Arbeit). Ähnlich argumentieren auch West & Zimmermann (1991). Diese unterscheiden – ebenfalls wie Butler – zwischen *sex* (dem biologischen Geschlecht anhand von primären Geschlechtsorganen), *gender* (den geschlechtsspezifischen Verhaltens- und Handlungsmustern), und *sex category* (die permanente Geschlechtergruppenzuordnung). Der Genderbegriff beschreibt Geschlecht somit als soziale Konstruktion auf drei

35 Zum Beispiel gibt es in der Ethnie der Kallawaya, lebend in Amarete (Landstadt in La Paz, Bolivien), mehr als zehn soziale Geschlechter, welche sich aus einer binären biologischen und fünf symbolischen Geschlechtskategorien ergeben und somit insgesamt zehn verschiedene soziale Geschlechterrollen ausbilden. Die symbolischen Geschlechter hängen dabei u. a. von Ämtern, aber auch Raum, Zeit und Materie ab (Rösing 2001).

Ebenen (West & Zimmermann 1991: 18ff.). West und Zimmermann weisen im Zuge dieser Drei-Ebenen-Differenzierung auf den prozessualen und reflexiven Zusammenhang zwischen den Ebenen hin. So müssen Individuen situationsbedingt immer wieder in ihrem Kontext geschlechtlich konstituiert werden. West und Fenstermaker heben heraus, dass

„die soziale Zuordnung nach dem Muster der dualen Geschlechterklassifikation (zumindest in unserem Kulturkreis) eine omnirelevante Rahmenbedingung sozialen Handelns darstellt. Dieser Zusammenhang äußert sich in der interaktiven Herstellung von Geschlecht darin, daß InteraktionsteilnehmerInnen wechselseitig prinzipiell jede Aktivität unter dem Gesichtspunkt der Geschlechterangemessenheit evaluieren können und prinzipiell alle Tätigkeiten für Geschlechterdarstellungen genutzt werden können. Dabei geht es weniger um den Aspekt der Erfüllung entsprechender normativer Erwartungen als vielmehr grundsätzlich um die Tatsache, daß Geschlecht in Interaktionen als eine omnirelevante Deutungsressource fungieren kann“ (West und Fenstermaker 1993: 157, zitiert nach Gottschall 2000b: 299).

Weiter weisen West und Fenstermaker auf den Zusammenhang von Geschlecht und zeitgleicher Hierarchisierung hin. So ist das männliche Geschlecht zumeist symbolisch mit Dominanz und das weibliche mit Devotion konnotiert, was zur Reproduktion von Geschlechterdifferenzen beiträgt (West & Zimmermann 1991: 32). Demnach müsse die gleichzeitige Thematisierung von Geschlecht und Hierarchie zwangsläufig eine Analyse von Geschlechterungleichheiten sein (West & Fenstermaker 1993: 151f.).

3.1.3 Individuelles Handeln im Kontext von Geschlecht, Gesellschaft und Organisation

Eine allgemeingültige und umfassende Definition von Geschlecht, die sowohl biologische Kriterien als auch soziale Konstruktionsprozesse von der Mikro- bis zur Makroebene widerspruchsfrei miteinander verbindet, ist in der Regel nicht möglich, da Geschlecht als Kategorie reflexiv zu verstehen und zu vielfältig ist (Gottschall 2000; Lenz 2017: 213). Vielmehr bedarf es einer prozessorientierten Definition, die Makro- und Mikroebene miteinander verbindet und in der es darum geht,

„wie Geschlecht als ungleichheitsstrukturierende und -normierende Kategorie hergestellt wird und wie es – in vielfältigen Weisen – wirkt. [...] Geschlecht wird als ein Komplex von Diskursen, Symbolen und Praktiken verstanden, nach dem Geschlechterunterscheidungen und -ungleichheiten gesellschaftlich geschaffen, organisiert, institutionalisiert und persönlich dargestellt (performiert) werden“ (Lenz 2017: 188).

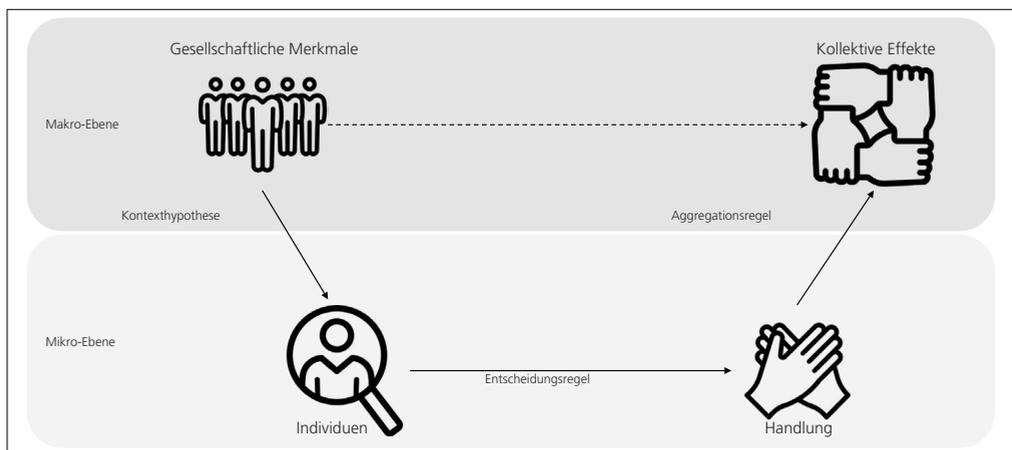
Im Zuge solch einer prozessorientierten Definition kann Geschlecht in drei Dimensionen unterschieden werden: 1.) in eine Strukturdimension, die Ungleichheiten entlang des Geschlechts strukturiert, 2.) in zwei Zugehörigkeitsdimensionen, die anhand hegemonialer Normierungen von Sexualität determiniert sind und 3.) anhand von Geschlechtskörpern, die Inklusions- und Exklusionsprozesse zu sozialen Gruppen thematisieren. Die drei Dimensionen sind dabei als reziprok und in verschiedene Richtungen wirksam einzuordnen (Lenz 2017: 188f.). Oder anders gesagt: Geschlecht kann als strukturelles Geschlechterverhältnis,

symbolische Geschlechterordnung sowie geschlechtliche Identitätskategorien verstanden werden (Pimminger 2012: 87ff.).

Geschlecht im Dualismus von Handlung und Struktur

Um das Geschlecht auf Mikro- und Makroebene prozessual als Erklärungsansatz sozialer Ungleichheit miteinander zu verbinden, greife ich auf das Makro-Mikro-Makro-Modell (Coleman 1990: 10ff.; Esser 1993: 98ff.) zurück, auch bekannt als Coleman'sche bzw. Esser'sche Badewanne. Im Sinne eines Dualismus von Handlung und Struktur (Giddens 1988: 235ff.) werden in diesem Modell handelnde Individuen und gesellschaftliche Strukturen ins Verhältnis zueinander gesetzt. Individuen – mit ihren subjektiven Motiven – handeln innerhalb vorhandener gesellschaftlicher Strukturen, ihr Handeln wirkt jedoch zeitgleich auf diese Strukturen zurück. Solche Strukturen umfassen einerseits ökonomische und politische Machtressourcen und andererseits Regeln bzw. Werte und Normen. Beispielsweise können in einer Gesellschaft aufgrund vorherrschender Geschlechterstereotype soziale Handlungen sanktioniert werden. Dies ist z. B. der Fall, wenn Frauen mit Kindern als „Rabenmütter“ diffamiert werden, weil sie frühzeitig nach der Geburt des Kindes auf den Arbeitsmarkt zurückkehren. Ein neueres Phänomen ist wiederum, dass auch Männer, die aktiv (Eltern-)Zeit mit ihren Kindern einfordern und beruflich zurückstecken (möchten), häufiger mit Unverständnis und beruflichen Nachteilen sanktioniert werden, wie in Kapitel 3.2.3 tiefergehend erläutert wird. An den beiden Beispielen wird deutlich, dass sich Männer und Frauen im Spannungsfeld vorherrschender Geschlechterstereotypen behaupten müssen und diese ihr Handeln maßgeblich beeinflussen. Aus theoretischer Perspektive besteht der Dualismus von Handlung und Struktur folglich in den gesellschaftlichen Strukturen, welche Resultat und Grundlage individuellen Handelns zugleich sind (Gerstenberger 1988: 145f.). Ebenjener Dualismus wird in Form eines Makro-Mikro-Makro-Modells auf vorige geschlechtstheoretische Überlegungen übertragen (siehe Abbildung 13).

Abbildung 13: Makro-Mikro-Makro-Modell



Quelle: eigene Darstellung, in Anlehnung an Coleman (1990: 10ff.) & Greve et al. (2009: 8), Icon made by yut1655 from www.flaticon.com

Ich argumentiere, dass nach seinem Geschlecht zu handeln, einerseits auf normativen Strukturen, also Vorstellungen und Erwartungen gesellschaftlich konstituierter Geschlechterstereotypen, beruht und das Produkt von Sozialisations- und Vergesellschaftungsprozessen ist. Andererseits beeinflussen sich geschlechtliches Handeln und gesellschaftliche Geschlechterordnung reziprok. Dabei bringen soziale Strukturen entsprechende geschlechtliche Diskurse, Symbole und Praktiken auf Mikroebene hervor (Kontexthypothese), wenn das Geschlecht als eine soziale Konstruktion verstanden wird, welches regelmäßig performativ bestätigt werden muss. Demnach beeinflussen normative Strukturen die jeweiligen Handlungen der Individuen (Entscheidungsregeln). In Aggregation bringen diese einzelnen individuellen Entscheidungen und daraus resultierende Handlungen kollektive Effekte auf Makro- bzw. gesellschaftlicher Ebene hervor (Aggregationsregel). In diesem Fall ist die Tatsache, nach seinem Geschlecht zu handeln, in erster Linie das Produkt geschlechtsstereotypischer, normativer Vorstellungen und Erwartungen, so meine Argumentation. Als Folge werden mit jeder geschlechtlich konnotierten Handlung auf Individualebene normative Strukturen auf Makroebene (re-)produziert.

Zusammengefasst ist die Tatsache, nach seinem Geschlecht zu handeln, Resultat und Grundlage individuellen Handelns zugleich, wodurch eine gesellschaftliche Geschlechterordnung (re-)produziert und das Geschlecht als normierende und ungleichheitsstrukturierende Kategorie einer Gesellschaft sozial konstruiert wird. Geschlecht als sozialkonstruierte Strukturkategorie hat somit eine relevante gesellschaftliche Platzierungs- und Ordnungsfunktion inne. Demnach werden geschlechtsspezifische Handlungsmuster und -erwartungen durch Sozialisationsprozesse vermittelt und Geschlecht wiederkehrend als Koordinationsmechanismus individueller Handlungen herangezogen, wodurch zeitgleich geschlechtsspezifische Ungleichheiten (re-)produziert werden.

Organisationen als Reproduktionsort geschlechtsspezifischer Ungleichheiten

Zwischen der gesellschaftlichen Makroebene und der individuellen Mikroebene sind Personen auf der dazwischen liegenden Mesoebene in der Regel Mitglieder formaler Organisationen (z. B. des Betriebs, in dem eine Person arbeitet). Ich argumentiere, dass auch diese Organisationen in ihrem Handeln – repräsentiert durch ihre Vertreter/-innen – auf geschlechtsspezifische Verhaltenserwartungen und Symbole zurückgreifen, um z. B. betriebliche Entscheidungen zu treffen. Ein Indiz dafür ist, dass Betriebe in der IT-Branche einen hohen Männeranteil aufweisen (siehe z. B. Hausmann & Kleinert 2014) und Technik – nicht nur in Deutschland – als Ausdruck einer männerdominierten Kultur gilt (Kutzner & Schnier 2017). Folglich ist es naheliegend, dass horizontale und vertikale Strukturen der Betriebe sowie organisationale Handlungen und Entscheidungen geschlechtlich geprägt sind. Hier lässt sich gedanklich eine Brücke zu den geschlechtstheoretischen Konzepten der „*gendered organization*“ (Acker 1990) und „*inequality regmies*“ (Acker 2006) schlagen. Acker (1990, 2006) legt dar, dass in Organisationen – als wesentlicher Teil von Gesellschaften – soziale Ungleichheiten (wie ungleiche gesellschaftliche Teilhabe, Arbeitsbedingungen, Bezahlung) reproduziert werden. In welchem Umfang Frauen und Männer Zugang zum Arbeitsmarkt erhalten, zu welchen Bereichen sie Zugang erhalten und auch inwiefern sie Zugang zu beruflicher Weiterbildung bekommen, ist somit auch das Ergebnis organisationaler Entscheidungen, welche u. a. durch

Geschlechterstereotype beeinflusst werden (z. B., wenn Betriebe als *gate keeper* selektierend agieren). Acker (1990) hebt mit dem Konzept der „*gendered organizations*“ hervor, dass geschlechtsspezifische Verhaltenserwartungen und Symbole die Ausführung und Organisation von Arbeit sowie organisationale Strukturen prägen und beispielsweise bei betrieblichen Entscheidungen auf diese zurückgreifen. Dadurch entstehen betriebliche Hierarchien und systematische geschlechtsspezifische Ungleichheiten, z. B. ungleiche Bezahlungspraktiken und Arbeitsbedingungen. Dies führt Acker primär auf die gesellschaftliche Trennung zwischen informeller Care-Arbeit und formeller Erwerbsarbeit zurück, was mit einer Differenzierung und Hierarchisierung von Geschlecht einhergeht. Zu einem ähnlichen Schluss kommt auch Wilz (2010: 514):

„Die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung und damit verbundene geschlechtsspezifische Fremd- und Selbstzuschreibungen prägten Erwartungen an Leistung, Mobilität, Flexibilität und Verfügbarkeit der Arbeitskräfte. [...] Die historisch ebenso variable wie stabile Segmentation und Segregation von Arbeitsmarkt und Organisationen in je typische Ausbildungswege, Berufsfelder, Aufgabenbereiche, Tätigkeiten, Karrierepfade und Erwerbsbiografien von Männern und Frauen ist mit solchen geschlechtsspezifischen Strukturen und Prozessen direkt verbunden.“

Geschlechtliche Differenzierungs- und Hierarchisierungsmuster lassen sich einerseits am „männlichen Normalarbeitsverhältnis“ (siehe Kapitel 3.2) als Maßstab für organisationale Entscheidungen verdeutlichen, infolgedessen Interessen und Bedürfnisse im betrieblichen Entscheidungsprozess, von denen auch Frauen profitieren würden, vernachlässigt werden. Aber auch vorherrschende Geschlechterstereotype in einzelnen Wirtschaftsbereichen spiegeln dies z. B. durch „typisch“ männliches oder weibliches Verhalten in der männerdominierten Baubranche bzw. weiblich dominierten Gesundheitsbranche wider (siehe beispielsweise Boll u. a. 2015). Andererseits können horizontale und vertikale berufliche Segregationsprozesse als geschlechtsspezifische Praxis von Organisationen bzw. dessen Verantwortlichen (z. B. Geschäftsführer/-in oder Recruiter/-in) gedeutet werden (Wilz 2010: 516f.; Gottschall 2018: 372) (siehe auch Kapitel 3.2.4).

Zusammenfassend argumentiere ich, dass die relationale Positionierung in der Familie, aber auch im Betrieb eine entscheidende Rolle dafür spielt, inwieweit Männer und Frauen Zugang zum Arbeitsmarkt finden und wo sie auf dem Arbeitsmarkt und speziell im Betrieb positioniert sind. Insbesondere die sich daraus ergebenden geschlechtsspezifischen Differenzierungs- und Hierarchisierungsmuster sind von zentraler Bedeutung.

3.1.4 Geschlechterstereotype

Hausen (1976) arbeitet in „Die Polarisierung der ‚Geschlechtercharaktere‘ – Eine Spiegelung der Dissoziation von Erwerbs- und Familienleben“ heraus, wie bereits im 18. und 19. Jahrhundert Männern und Frauen bestimmte Geschlechterstereotype zugeschrieben wurden, die sie für Haus- und Pflege- oder Erwerbsarbeit prädestinieren würden.³⁶ Sie verdeutlicht

³⁶ Hausen benutzt ursprünglich den Begriff der Geschlechtercharaktere, recurriert damit aber auf das Konzept geschlechtlicher Stereotype. Daher nutze ich folgend den Begriff der Geschlechterstereotype bzw. geschlechtlicher Stereotype.

in ihrer Arbeit die Herkunft der vermeintlich typischen Geschlechterstereotype. So waren Frauen in den vergangenen Jahrhunderten vornehmlich für Care-Arbeit, also Betreuungs-, Sorge- und Pflegearbeit im heimischen Haushalt zuständig, während Männer vorwiegend die erwerbstätigen Familienernährer darstellten. Unterstützt wurde dies zum einen politisch durch sozial- und familienpolitische Maßnahmen, die Frauen die Aufnahme einer Erwerbstätigkeit gar rechtlich verboten oder zumindest erschwerten (wie aktuell z. B. durch das Ehegattensplitting, dazu mehr in Kapitel 3.2.4.2). Zum anderen wurden Männer und Frauen grundsätzlich unterschiedliche Attribute zugeschrieben, die sie für die Reproduktions- bzw. Produktionsarbeit spezialisieren würden. So seien Frauen besonders fürsorglich, einführend und emotional, welches sie aus einer biologischen Perspektive für die Hausarbeit und Kinderbetreuung prädestinieren würden. Dies führt laut Hausen dazu, dass eine kulturell zweigeschlechtliche und polarisierende Sozialordnung auf Grundlage von Geschlechterstereotypen institutionalisiert wurde (Hausen 1976), deren Auswirkungen – besonders für Frauen – bis in die heutige Zeit hineinwirken.

Geschlechterstereotype und damit verbundene Rollenbilder befinden sich jedoch im stetigen Wandel. Mit einem Blick in die Vergangenheit kritisiert beispielsweise Patou-Mathis (2021) aus ur- bzw. frühhistorischer Perspektive, dass wissenschaftlich nicht nachzuweisen sei, dass Frauen schon in frühesten Zeiten der Menschheit für Heim und Familie und Männer für Verteidigung und Ernährung der Familie zuständig gewesen seien. Aber auch im Laufe des letzten Jahrhunderts waren geschlechtliche Rollenbilder und damit verbundene sozial-kulturelle Deutungen in Bewegung und setzten Wandlungsprozesse sozialer Ungleichheiten sowie deren Deutung in Gang. So ist die weibliche Rolle als ausschließliche Hausfrau und Mutter heutzutage deutlich seltener verbreitet und akzeptiert als noch im letzten Jahrhundert. Dies wird u. a. durch doppelte Vergesellschaftungsprozesse von Frauen erkennbar (siehe Kapitel 3.2.3), wodurch normative Überzeugungen artikuliert werden, dass Frauen sowohl informelle Care- als auch formelle Erwerbsarbeit ausüben sollen. Parallel spiegeln öffentliche Diskurse über sexuelle Gewalt gegen Männer und Frauen (z. B. im Zuge der #metoo-Bewegung (Herzog 2020) oder der Aufdeckung der Missbrauchsfälle in christlichen Kirchen (Rubio 2020)) einen neuen Zeitgeist wider, in dem „Tabuthemen“ einer vergangenen Zeit öffentlich stärker thematisiert und seltener (stillschweigend) akzeptiert werden. Letztlich rücken sich wandelnde Geschlechterstereotype und Rollenbilder Fragen nach den Entstehungsprozessen von Stereotypen in den Fokus und die Frage, warum diese bis heute eine persistente gesellschaftliche Wirkmacht haben.

Stereotype

Stereotype können aus sozialpsychologischer Perspektive als Ergebnis kognitiver Wahrnehmungs- und Kategorisierungsprozesse definiert werden und umfassen Überzeugungen hinsichtlich der Attribute einer sozialen Gruppe bzw. ihren Mitgliedern.³⁷ Stereotype können somit die Grundlage für diskriminierendes bzw. bevorzugendes Verhalten sein, wenn einer sozialen Gruppe bzw. ihren Mitgliedern bestimmte Attribute zugeschrieben werden (Straub

³⁷ Erste Forschungen zu Stereotype haben Katz & Braly (1933) durchgeführt. Für einen Überblick über theoretische Ansätze und bisherige Forschungen zu Stereotype siehe Straub u. a. (2011: 69ff.).

u. a. 2011: 69). Von Vorurteilen lassen sich Stereotype insofern abgrenzen, dass sie eine kognitiv geprägte Unterkategorie bilden und Vorurteile – im Vergleich zu Stereotypen – grundsätzlich negativ konnotiert sind (Otten 2006). Stereotype entstehen im Zuge individueller kognitiver Kategorisierungsprozesse, wenn ein Individuum eine soziale Gruppe anhand einem oder mehrerer Merkmale (z. B. dem Geschlecht) identifiziert und dieser mehrere Personen zuordnet. Daran anknüpfend werden den zugeordneten Personen bestimmte Attribute (z. B. Eigenschaften, Kompetenzen oder Motive) normativ zugeschrieben (z. B. Männer seien eher dominant und Frauen eher sensibel veranlagt) (Petersen & Six-Materna 2006: 430f.). In den meisten Fällen existieren jedoch keine klaren Kriterien, sei es für die Zuordnung zu einer sozialen Gruppe oder der Zuschreibung entsprechender Attribute, was Stereotype schwer greifbar macht und sich in der schwierigen wissenschaftlichen Operationalisierungen widerspiegelt (Straub u. a. 2011: 69). Generell werden Stereotype umso unspezifischer, je mehr Personen der zugrunde liegenden sozialen Gruppe angehören. Oder anders ausgedrückt: Je gröber die Vorstellungen über bestimmte Attribute einer sozialen Gruppe sind, umso mehr spezifische Informationen über einzelne Individuen der Gruppe gehen verloren (Petersen & Six-Materna 2006: 430f.). Dabei bilden sich teilweise Substereotype aus, in denen globale Stereotype in Untergruppen unterteilt werden. Als Beispiel lassen sich Stereotype über Frauen anführen, welche wiederum in Substereotype wie „Hausfrau“ oder „Karrierefrau“ unterteilt und entsprechend attribuiert werden (z. B. sie seien besonders fleißig oder emotional). Dies hat zur Folge, dass stereotypinkonsistentes Verhalten, also dass sich „Karrierefrauen“ beispielsweise durch ihr beruflich zielstrebiges Verhalten wider dem vermeintlichen allgemeinen weiblichen Stereotyp verhalten, unproblematisch bleibt, da etwaige stereotype Widersprüche durch die Einordnung in Substereotype aufgelöst werden können (Eckes 2003). Dies ist u. a. ein Grund dafür, warum Stereotype in einer Gesellschaft persistent und wirkmächtig bleiben (Petersen & Six-Materna 2006: 434f.). Zusammengefasst sind Stereotype implizite Überzeugungen über die Attribute von Mitgliedern einer vermeintlich homogenen sozialen Gruppe. Sie können sowohl bewusst als auch unbewusst handlungsaktiv werden und Verhalten und Handeln von Personen beeinflussen (z. B. in Form von Diskriminierungen). Dementsprechend haben Stereotype eine vergleichsweise große und nachhaltige Wirkmacht in einer Gesellschaft (Straub u. a. 2011: 75; Eckes 2010: 178). Auf der einen Seite stellen sie eine sozialpsychologische Strategie der Komplexitätsreduktion dar und leiten Verhaltensorientierungen und Urteilsfindungen, besonders bei Informationsdefiziten oder Informationsüberschuss. Auf der anderen Seite führen Stereotype häufig zu Übergeneralisierungen, also vereinfachenden Überzeugungen über die Attribute von Personen einer sozialen Gruppe. Dabei können sowohl Stereotype über soziale Gruppen, denen Personen selbst angehören, als auch Stereotype über fremde soziale Gruppen nachhaltigen Einfluss auf das individuelle Handeln nehmen. Im Zuge dessen wird zwischen Autostereotypen, also individuellen Überzeugungen über die eigene soziale Gruppe, und Metastereotypen, den Überzeugungen von Externen über die eigene soziale Gruppe, unterschieden (Petersen & Six-Materna 2006: 434f.).

Geschlechterstereotype

Geschlechterstereotype beschreiben die Kategorisierung einer sozialen Gruppe und deren Mitglieder anhand des Geschlechts als primäres, askriptives Merkmal.³⁸ Dabei liegen der Kategorisierung in der Regel die heteronormativen Geschlechtskategorien von Mann oder Frau zugrunde. Geschlechterstereotype sind somit

„kognitive Strukturen, die sozial geteiltes Wissen über die charakteristischen Merkmale von Frauen und Männern enthalten [...]. Nach dieser Definition gehören Geschlechterstereotype [...] einerseits zum individuellen Wissensbesitz, andererseits bilden sie den Kern eines konsensuellen, kulturell geteilten Verständnisses von den je typischen Merkmalen der Geschlechter. Hierin liegt die duale Natur von Geschlechterstereotypen“ (Eckes 2010: 178).

In Attribuierungsprozessen wird (unterbewusst) häufig auf naturalisierende und essenzialisierende, also verkürzende Zuschreibungen von Männern und Frauen zurückgegriffen. Die Zuschreibungen lassen sich wiederum in deskriptive und präskriptive Anteile unterscheiden. Deskriptive Anteile umfassen ein individuelles Verständnis darüber, wie sich Männer und Frauen verhalten und welche Eigenschaften ihnen zugeschrieben werden. Präskriptive Anteile beschreiben wiederum sozial-normative Überzeugungen darüber, wie Männer und Frauen sein sollten. Die Verletzung präskriptiver Annahmen führt in der Regel zu gesellschaftlichen Sanktionen (Eckes 2010: 178). Frauen werden überwiegend Wärme- bzw. Expressivitätsattribute, also dass sie grundsätzlich devot, passiv, emotional, einführend, fürsorglich, taktvoll, zart, weich, schutzbedürftig, freundlich und nett seien, und Männern Kompetenz- bzw. Instrumentalitätsattribute, also dass sie dominant, aktiv, direkt, objektiv, rational, ehrgeizig, kompetitiv und zielstrebig seien, zugeschrieben (Hausen 1976: 368; Eckes 2010: 178f.; Cuddy u. a. 2008; Khrystencko 2016).

Geschlechterstereotype werden in Abhängigkeit kultureller Werte und Normen in Sozialisationsprozessen gelernt und sind in einer Gesellschaft äußerst persistent (siehe u. a. Faulstich-Wieland 1999; Williams & Best 1990; Spence & Buckner 2000). Ich argumentiere, dass die aus den Sozialisationsprozessen resultierende gesellschaftliche Geschlechterordnung auf struktureller Makroebene einen normativen Rahmen vorgibt, also Erwartungen darüber, wie sich Männer und Frauen verhalten sollten. Geschlechterstereotype werden wiederum im Zuge individueller Interaktionen (unbewusst) handlungsaktiv („*unconscious bias*“ (Kimmel 2015: 87)), indem sie Verhaltensweisen auf Mikroebene beeinflussen. Aggregiert kann geschlechtliches Handeln wiederum auf die gesellschaftliche Geschlechterordnung auf Makroebene wirken (z. B. wenn Homosexualität in individuellen Diskursen zunehmend enttabuisiert und öffentlich thematisiert wird). Wie in Kapitel 3.1.3 lässt sich zusätzlich die betriebliche Mesoebene in die Überlegungen integrieren. So prägen Geschlechterstereotype die Ausführung und Organisation von Arbeit sowie organisationale Strukturen. Ich nehme an, dass individuelle Interaktionen durch betriebliche und ebenfalls vergeschlechtliche Rahmenbedingungen beeinflusst werden, da mit Blick auf den Arbeitsmarkt Männer und Frauen überwiegend in Betrieben abhängig beschäftigt sind.

38 In diesem Abschnitt greife ich auf Gedanken aus einer früheren Publikation von Golsch & Seegers (2020: 38ff.) zurück, welche ich in meine bisherige Argumentation einflechte und weiterentwickelte.

Geschlechtliche Auto- und Metastereotype

Durch *gender status beliefs* (Ridgeway 2001) werden Geschlechterstereotype beschrieben, die auf impliziten gesellschaftlichen Annahmen über die vermeintlich größeren beruflichen Kompetenzen von Männern beruhen. Verknüpft mit zuvor erläuterten Metastereotypen, also dem Einfluss auf die individuellen Überzeugungen einer Person durch die (vermeintlichen) Überzeugungen einer anderen sozialen Gruppe, sind *gender status beliefs* geschlechtliche Fremdzuschreibungen. Im Rahmen dieses Ansatzes wird u. a. argumentiert, dass an Männern und Frauen unterschiedliche gesellschaftliche Leistungserwartungen herangetragen werden, mit denen sie dauerhaft konfrontiert sind. Dadurch werden entgegengebrachte Aufmerksamkeit, gesellschaftliche Kompetenzzuschreibungen sowie individuelle Selbsteinschätzungen von Männern tendenziell positiv und von Frauen eher negativ beeinflusst. Studien weisen beispielsweise darauf hin, dass Männer aufgrund entsprechender *gender status beliefs* häufiger beruflich höherwertige Positionen bekleiden als Frauen (Thébaud 2015). Auf der anderen Seite wird am vermeintlichen Ideal des „männlichen Vollzeitwerbstatigen“ – welches eng mit der gesellschaftlichen Männlichkeitskonstruktion verbunden ist – deutlich, dass solche Meta-Geschlechterstereotype auch auf Männer negativ einwirken können (Connell 2015). Unter anderem arbeiten Männer häufiger in Vollzeit, erwerben häufiger das Haushaltseinkommen (oder zu mindestens einen größeren Teil davon) und haben weniger Zeitressourcen für Freizeit und Familie zur Verfügung. Dies kann dazu führen, dass Männer deutlich weniger Zeit mit der Familie und Freunden verbringen, da abweichendes Verhalten dominierende Meta-Geschlechterstereotype verletzen und gesellschaftliche Sanktionen zur Folge haben kann. Beispielsweise stoßen Männer im Betrieb nicht selten auf Unverständnis, wenn sie zugunsten von Freizeit und Familie den Arbeitsumfang reduzieren und/oder Elternzeit in Anspruch nehmen möchten. Als Resultat müssen sie unter Umständen mit Gehaltseinbußen und geringeren Aufstiegschancen rechnen (siehe Kapitel 3.2.3). Eine Realität, mit der Frauen bereits seit Jahrzehnten konfrontiert sind. Geschlechtliche Abwertung kann jedoch auch auf Grundlage von Autostereotypen, also individuellen Überzeugungen über die eigene soziale Gruppe, und somit durch Selbstzuschreibungen erfolgen. Dabei wird thematisiert, inwiefern Individuen stereotype Charakterisierungen – von Gruppen, denen sie selber angehören – in ihr Selbstkonzept integrieren (Lorenzo-Cioldi 1991). Verdeutlichen lässt sich dies anhand unterschiedlicher digitaler Kompetenzeinschätzungen von Männern und Frauen (Wynn & Correll 2017). Technik gilt – nicht nur in Deutschland – als Ausdruck einer männerdominierten Kultur (Kutzner & Schnier 2017), was am geringen Anteil von Frauen in der EU mit einem IKT-bezogenen Abschluss oder in einem IKT-bezogenen Beruf deutlich wird (Tarín Quirós u. a. 2018). Aufgrund dieser Segregationsmuster werden Frauen, einerseits stärker mit entsprechenden Geschlechterstereotypen konfrontiert und andererseits schätzen sie sich häufiger als weniger technisch kompetent ein als Männer (Koch u. a. 2008; Initiative D21 2018). Dies geht häufiger mit einer geringeren Selbsteinschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit am Arbeitsplatz einher (Correll 2001), wodurch Geschlechterstereotype und resultierende soziale Ungleichheiten (re-)produziert werden können. Zuletzt sind Stereotype jedoch kein rein geschlechtliches Phänomen, sodass auch weitere Merkmalseigenschaften wie Migrationsgeschichte (Rosette u. a. 2018; Bradley-Geist & Schmidtke 2018) und Alter (Toomey &

Rudolph 2017; Posthuma & Champion 2009) – im Sinne einer intersektionalen Betrachtung – in Stereotypisierung und Diskriminierung münden können.

3.2 Geschlechtliche Arbeitsteilung

Grundsätzlich nehme ich an, dass Geschlechterstereotype die Grundlage für eine ungleiche geschlechtliche Arbeitsteilung bilden und ungleiche geschlechtliche Arbeitsteilungsmuster wiederum Ausgangspunkt für Selektionsmechanismen beruflicher Weiterbildung sind (siehe Kapitel 5). Denn in einer hypothetischen Gesellschaft ohne vorherrschende Werte und Normen erscheint es erklärungsbedürftig, warum Frauen häufiger und in größerem Umfang Care-Arbeit und Männer häufiger und in größerem Umfang Erwerbsarbeit leisten. So ist es denkbar, dass nach der Geburt eines Kindes auch Männer in größerem Umfang Care-Arbeit leisten und Frauen (vollumfänglich) in den Arbeitsmarkt zurückkehren. Daher soll sich im Folgenden weniger an Opportunitätsstrukturen und ökonomischen Argumenten (Frauen seien durch Geburt und Mutterschutz ohnehin zu Hause und die Differenzierung und Spezialisierung von Care- und Erwerbsarbeit in Partnerschaften sei effizienter) orientiert werden, wie in Studien nicht selten argumentiert wird. Zunächst ist jedoch zu definieren, was ich im Folgenden unter geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung verstehe.

3.2.1 Definition geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung

Geschlechtliche Arbeitsteilung definiere ich als das Verhältnis der Aufteilung von formeller Erwerbs- und informeller Care-Arbeit zwischen Männern und Frauen. Dabei verstehe ich Erwerbsarbeit einerseits als rudimentäre Grundlage gesellschaftlicher und beruflicher Teilhabe und andererseits als spezifische Grundlage zur Teilnahme an beruflicher Weiterbildung, wie in Kapitel 2.2 beschrieben. Denn wer nicht erwerbstätig ist, hat deutlich seltener Zugang zu beruflichen und besonders zu betrieblichen Weiterbildungsangeboten (BMBF 2021: 28f.). Darüber hinaus nehme ich an, dass Männer und Frauen unterschiedlich in Arbeitsprozesse innerhalb der Produktionssphäre (also dem gesellschaftlichen Bereich der Herstellung von Gütern und Dienstleistungen) und der Reproduktionssphäre (der Wiederherstellung und Aufrechterhaltung von Arbeitskraft) eingebunden sind. Um diese Annahmen theoretisch und empirisch zu fundieren, werden zunächst die Begrifflichkeiten der geschlechtlichen Arbeitsteilung und formeller Erwerbs- und informeller Care-Arbeit geschärft, um im Anschluss auf die mangelnde Anerkennung informeller Care-Arbeit einzugehen. Darüber hinaus wird ein Spannungsfeld von Beruf und Familie im Rahmen geschlechtlicher Arbeitsteilung aufgezo-

Was ist Care-Arbeit?

Informelle Arbeit innerhalb der Reproduktionssphäre bezeichne ich in dieser Ausarbeitung als Care-Arbeit, in dem Wissen, dass dem Begriff in der Literatur keine einheitliche Definition zugrunde liegt. Was *Care* bedeutet und welche Formen von Arbeit unter diesem Begriff subsumiert werden, wurde in den vergangenen Jahren ausgiebig diskutiert (siehe u. a. Daly 2001; Pfau-Effinger & Geissler 2005), ohne in ein eindeutiges Verständnis zu münden. Aus einer sehr allgemeinen Perspektive kann *Care* als

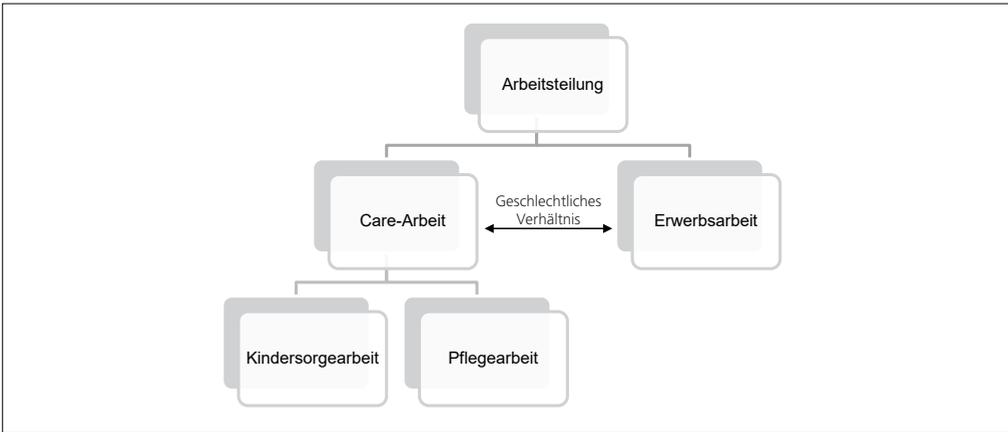
„ganzheitliches Konzept der Selbst- und Fürsorge verstanden [werden], die sich auf die Beziehungen zwischen menschlicher und außermenschlicher Natur, zwischen Menschen und des Menschen zu sich selbst erstreckt“ (Aulenbacher 2020: 127).

Übertragen auf den arbeitsweltlichen Kontext, orientiere ich mich an der Definition von Folbre (1995: 75), die Care-Arbeit als „labor undertaken out of affection or a sense of responsibility for other people, with no expectation of immediate pecuniary reward“, versteht. Parallel stütze ich mich auf das Verständnis von Hochschild (1995: 333), für die Care-Arbeit Folgendes ist:

“[...] an emotional bond, usually mutual, between the caregiver and cared-for, a bond in which the caregiver feels responsible for others' well-being and does mental, emotional, and physical work in the course of fulfilling that responsibility. Thus, care of a person implies care about him or her.”

Damit deute ich den Begriff der Care-Arbeit aus informeller Perspektive und grenze diesen von professioneller, erwerbsmäßiger Care-Arbeit ab. Mit dem Begriff der Care-Arbeit meine ich folgend unentgeltlich geleistete Fürsorgearbeit (in Form von physischer und/oder psychischer Anstrengung) für andere Personen (primär für Kinder und Pflegebedürftige). Aus Perspektive eines traditionellen Familienmodells kann eher weiblich konnotierte Care-Arbeit folgende Aufgaben umfassen: Einkaufen, Kochen, Abwaschen und Abtrocknen, Wäsche waschen, aufhängen, zusammenlegen und bügeln, Aufräumen, Putzen, Grundversorgung des Kindes, Pflege von alten und kranken Familienmitgliedern und Emotionsarbeit. Männlich konnotierte Care-Arbeit umfasst wiederum häufig: Handwerken, Reparaturen im Haushalt und am Auto, Autopflege (Fahrrad, Motorrad), Finanzen und Behördenkontakte, Verwaltungsangelegenheiten und Beschäftigung mit dem Kind (Künzler & Walter 2001). Dabei ist Care-Arbeit nicht nur inhaltlich zu unterscheiden, sondern auch in Hinsicht auf die Organisation ebenjener. Weiblich konnotierte Aufgaben sind zumeist zeitlich fixiert, regelmäßig, monoton und/oder aufwendig. So lässt sich beispielsweise die Grundversorgung des Kindes nicht aufschieben und die Pflege von alten und kranken Familienmitgliedern kann sich als aufwendig und physisch/psychisch belastend darstellen. Männlich konnotierte Aufgaben sind hingegen eher zeitlich flexibel, unregelmäßig, kreativ und/oder anspruchsvoll. So kann die Reparatur am Haus beispielsweise zeitlich aufgeschoben werden und die Renovierungsarbeiten am Haus können ein hohes Maß an Kreativität und handwerkliches Können erfordern (Steinbach 2004). Auch Aktivitäten mit dem eigenen Nachwuchs lassen sich im Zweifel verschieben. Zuletzt fallen für geleistete Care-Arbeit Opportunitätskosten an, sodass aufgewendete Ressourcen (besonders Zeit) nicht für Freizeitaktivitäten oder Erwerbsarbeit aufgewendet werden können. Zusammengefasst und aus holistischer Perspektive definiere ich Arbeit sowohl als informelle Care-Arbeit sowie formelle Erwerbsarbeit (siehe auch Abbildung 14). Das Verhältnis zwischen beiden Sphären spiegelt wiederum konkrete Ausprägungen der Arbeitsteilung wider. Je nach Analyseebene kann die Arbeitsteilung konkrete individuelle Arbeitsteilungsmuster auf Mikroebene bis hin zu gesellschaftlichen Arbeitsteilungsmustern auf Makroebene umfassen.

Abbildung 14: Differenzierungsebenen von Care- und Erwerbsarbeit



Quelle: eigene Darstellung

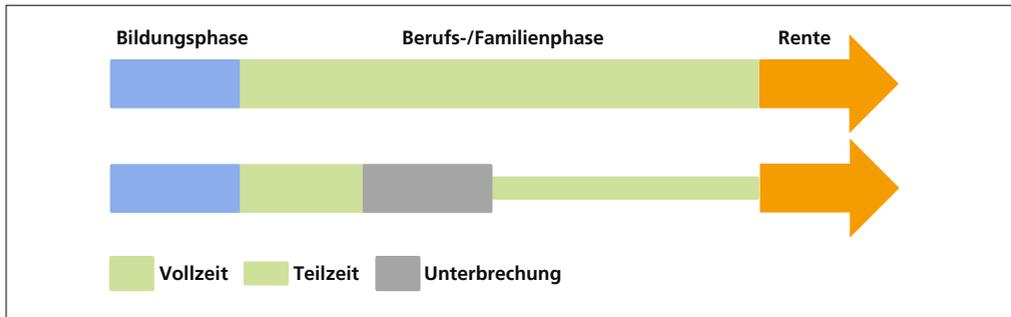
Empirische Ergebnisse weisen generell darauf hin, dass Care-Arbeit in unterschiedlichen Lebensphasen, in unterschiedlichem Ausmaß verrichtet wird. So wird deutlich, dass die Pflege von älteren Menschen häufiger von Personen im Alter zwischen 40 und 60 Jahren ausgeübt wird, während Kindersorgearbeit primär innerhalb der Altersspanne von 25 bis 40 Jahren anfällt (Hobler u. a. 2020a: 37). Aus geschlechtsspezifischer Perspektive sind es vor allem Frauen, die häufiger und in größerem Umfang Care-Arbeit übernehmen, was auch als *gender care gap* bezeichnet wird (siehe z. B. Klünder 2017). Gleichzeitig sind sie seltener und in geringerem Umfang erwerbstätig als Männer, was als *gender time gap* beschrieben wird (siehe u. a. Hobler u. a. 2017; Globisch u. a. 2022; Sachverständigenkommission für den Zweiten Gleichstellungsbericht der Bundesregierung 2017: 11ff.). Der Moment der ungleichen Verteilung von Care- und Erwerbsarbeit beginnt häufig in den weichenstellenden Lebensphasen mit ungefähr 25 Jahren, wie zuvor beschrieben (siehe z. B. Schäper u. a. 2023). Als Konsequenz weichen weibliche Erwerbsverlaufsmuster im Durchschnitt von den männlichen „Standard-Lebensläufen“ teilweise deutlich ab:

„Die Erwerbsbiografien von Frauen sind immer noch stärker von Diskontinuitäten geprägt als diejenigen von Männern, obgleich es hier inzwischen zu einer Annäherung gekommen ist. Erwerbsunterbrechungen und Teilzeitphasen hinterlassen ‚Narben‘ in weiblichen Erwerbsverläufen, die sich in verminderten Einkommens- und Karrierechancen niederschlagen und im restlichen Erwerbsverlauf negativ nachwirken. Da Arbeitgeber meist in Verbindung mit Fürsorgeaufgaben stehende ‚Ausstiege‘ von Frauen entsprechend traditioneller Rollenmodelle erwarten, investieren sie weniger in die Weiterbildung und Entwicklung weiblicher Beschäftigter. Solche Rollen- und Geschlechterstereotype behindern auch die berufliche Entwicklung der Frauen, die nie Kinder bekommen oder mit Kindern ihre Erwerbstätigkeit nicht unterbrechen.“ (Klammer & Motz 2011: 23)

Besonders die Familiengründungsphase ist für Männer und Frauen ein emotionales sowie karrieretechnisch einschneidendes Erlebnis, wenn häufig auch in unterschiedliche Richtun-

gen. Deutlich wird dies in der idealtypischen Darstellung weiblicher und männlicher „Normalbiographien“ (siehe Abbildung 15), die sich in drei idealtypische Lebens- und Erwerbsverläufe gliedern lassen. In der Darstellung treten sowohl Männer als auch Frauen nach der primären Bildungsphase (wie Schule, Studium, Ausbildung, Lehre) vollumfänglich (in der Regel 40 Std. pro Woche) in den Arbeitsmarkt ein.

Abbildung 15: Idealtypische Lebens- und Erwerbsverläufe von Männern und Frauen



Quelle: eigene Darstellung, in Anlehnung an Jurczyk & Mückenberger (2020: 18)

Verbleiben Männer idealtypisch bis zur Rente in dieser Phase, unterbrechen Frauen nach kurzer Zeit die Berufs- zugunsten der Familienphase, in der sie schwanger werden, in Mutterschutz und Elternzeit gehen und im Anschluss häufig mit reduziertem Arbeitsumfang in den Arbeitsmarkt zurückkehren, bis zur Rente. Frauen arbeiten in der idealtypischen Berufs- und Familienphase also häufiger in Teilzeitanstellungen und übernehmen häufiger und in größerem Umfang informelle Care-Arbeit, während Männer vergleichsweise wenig Care-Arbeit übernehmen und mit hohem Erwerbsumfang weiterarbeiten. Ebenjener idealtypische Erwerbsverlauf von Männern wird häufig als „männliches Normalarbeitsverhältnis“ bezeichnet und spiegelt die vollumfängliche Verfügbarkeit der Arbeitskraft von Männern am Arbeitsmarkt wider. Nun sind solche idealtypischen Differenzierungs- und Organisationsmuster gesellschaftlicher und geschlechtlicher Arbeit nicht deterministisch und spiegeln reale Erwerbs- und Lebensverläufe nur bedingt wider. Nichtsdestotrotz weisen Empirie und Literatur auf weitreichende und teilweise kumulative (negative) Auswirkungen auf den weiteren Lebensverlauf von Männern und Frauen hin (wie z. B. unterschiedliche berufliche Aufstiegschancen) (Klenner & Schmidt 2011).

Zusammengefasst nehme ich an, dass Geschlechterstereotype die Differenzierung und Organisation geschlechtlicher Arbeitsteilung prägen und dies wiederum die Arbeits- und Arbeitsteilungsmuster von Männern und Frauen beeinflusst, worunter ich auch die Teilnahmechanen an beruflicher Weiterbildung einordne. Allerdings werde ich in folgenden empirischen Analysen den Begriff der Care-Arbeit auf die Sorgearbeit für Kinder verengen.³⁹ Damit fokussiere ich auf den Einfluss von Kindersorgearbeit auf das geschlechtsspezifische Weiter-

³⁹ Sorgearbeit für ältere und kranke Menschen fällt demnach aus dem Analyserahmen heraus, stellt zugleich jedoch ein zu bearbeitendes Forschungsdesiderat dar.

bildungsverhalten in den weichenstellenden Lebensphasen des mittleren Lebensalters mit besonderem Blick auf Familiengründung und Karrierechancen.

3.2.2 Anerkennungsdefizit vergeschlechtlichter Arbeit

Die alltags sprachliche Gleichsetzung von Arbeit und Erwerbsarbeit verdeutlicht, dass formelle Erwerbsarbeit und informelle Care-Arbeit nicht gleichwertig und Care-Arbeit seltener als vollwertige Arbeit anerkannt wird (Gottschall 2018: 368). Neben der sprachlichen Gleichsetzung gibt es aber auch grundlegende Unterschiede der Wertzuschreibung. Das heißt aus einer kapitalistischen Arbeitslogik heraus, dass entlohnte Arbeit als Produktionsfaktor und Lohn verstanden als Preis, den Wert der Wertschöpfung widerspiegelt. Auch dies spricht für Unterschiede in der Anerkennung von Care- und Erwerbsarbeit (Scheele 2019; Müller 2013). Zudem tragen die ungleiche geschlechtliche Verteilung und Anerkennung von Arbeit innerhalb der Produktions- und Reproduktionssphäre maßgeblich zur Aufrechterhaltung einer sozial-gesellschaftlichen Geschlechterordnung bei (siehe u. a. Haug 2001), welche von ebener kapitalistischen Wertschöpfungslogik angetrieben wird. Dies wird aus historischer Perspektive mit Blick auf die ursprüngliche Trennung von produktiver und reproduktiver Arbeit deutlich:

„Erst mit der Trennung von produktiver und reproduktiver Arbeit durch den Kapitalismus entstand der sogenannte private Haushalt und die Frau wurde zur Hausfrau mit dem Aufkommen des Idealbildes der bürgerlichen Familie [...]. Von einer naturgegebenen Disposition des Weiblichen für Hausarbeit kann folglich nicht die Rede sein. Dennoch hat sich dieses Bild nicht zuletzt durch weitreichende Propagierung der häuslichen Mutterrolle im 19. Jahrhundert durchgesetzt und in Teilen bis heute gehalten.“ (Duden & Bock 1977: 32ff.; zitiert nach: Alischer 2018: 20)

Als einen Grund für die Differenzierung führe ich – wie zuvor beschrieben – primär normative Faktoren wie Geschlechterstereotype an. Hinzukommt, dass Care-Arbeit – welche nicht nur in Deutschland besonders häufig von Frauen verrichtet wird – Frauen in doppelter Hinsicht benachteiligt und belastet, wenn von ihnen erwartet wird, dass sie einerseits eine Erwerbstätigkeit aufnehmen und andererseits parallel den Großteil der Care-Arbeit verrichten (Becker-Schmidt 2007, 2008). Hinzukommt, dass die Arbeit in den beiden Sphären unterschiedlich anerkannt und tendenziell nur Erwerbsarbeit entlohnt wird. Darüber hinaus geht mit der (ungleichen) Verteilung, Organisation und Anerkennung von Erwerbs- und Care-Arbeit eine Hierarchisierung einher, die sich u. a. in der geringeren Anerkennung und fehlenden Entlohnung von Care-Arbeit niederschlägt und zugleich als eine der Ursachen geschlechtsspezifischer sozialer Ungleichheit identifiziert werden kann (Becker-Schmidt 2007: 250f.) (siehe auch Kapitel 5.2.3).

Zu der unzureichenden Anerkennung von Care-Arbeit kommt hinzu, dass diese u. a. die Grundlage der Verrichtung von Erwerbsarbeit darstellt. Zwar ist die Verrichtung von informeller und formeller Arbeit tendenziell zeitlich, räumlich und zweckgebunden voneinander getrennt. Im Zuge gesellschaftlicher Transformationsprozesse (z. B. aufgrund des vermehrten Arbeitens im Homeoffice, siehe Kapitel 1.1) geraten diese Grenzziehungen jedoch in Bewegung und werden nochmals stärker individualisiert (Jürgens 2006). Aus holistischer Perspektive sind informelle sowie formelle Arbeit voneinander abhängig, sodass beide Ar-

beitsformen nicht ohne das jeweilige Pendant existieren können. Die Aufrechterhaltung der Arbeitsfähigkeit hängt in heutigen modernen Gesellschaften zwangsläufig mit der Erwirtschaftung von Geld und materiellen Gütern zusammen und umgekehrt (Becker-Schmidt 2007).⁴⁰ Daher erscheint eine Hierarchisierung von Erwerbs- und Care-Arbeit nur vor dem Hintergrund der Aufrechterhaltung einer wirtschaftlichen Ordnung sinnvoll, die sich an der Prosperität ebener orientiert. Dies wird auch daran deutlich, dass die Hierarchisierung der beiden Sphären überwiegend auf historisch gewachsenen patriarchalen Machtstrukturen beruht. Im Rahmen einer kapitalistischen Verwertungslogik wird eine Hierarchiestruktur (re-)produziert, die Frauen den Zugang zu „höherwertiger“ Erwerbsarbeit verwehrt oder erschwert und ihnen „minderwertige“ Care-Arbeit häufiger zuweist. (Krüger 2003) – was häufig mit strukturellen Benachteiligungen einhergeht (Becker-Schmidt 2007). Hierauf haben auch staatliche Strukturen einen Einfluss. In den 1970er-Jahren – im Zuge des Ausbaus sozialstaatlicher Maßnahmen in Deutschland – wurden Produktions- und Sozialmodelle ineinander verwoben und Frauen (in Westdeutschland) wurde primär die Rolle als Hausfrau und Mutter zugeschrieben, während Männer für den Erwerb des familiären Unterhalts zuständig sein sollten, wie im folgenden Kapitel noch deutlicher wird. Diese geschlechtliche Zuschreibung hat sich historisch verfestigt und spiegelt sich bis heute in geschlechterstereotypen Überzeugungen sowie geschlechtsspezifischen Arbeits- und Arbeitsteilungsmustern wider (Gottschall 2018: 364), ohne aktuelle Veränderungen hin zu egalitäreren Verteilungsmustern gänzlich ausblenden zu wollen.

3.2.3 Dialektik von Care- und Erwerbsarbeit

Bis hierher wird deutlich, dass sich Frauen und Männer in einem Zwiespalt zwischen den Anforderungen zweier konfligierender Sphären befinden. Physische und/oder psychische Anstrengungen in einer der beiden Sphären führen – aufgrund anfallender Opportunitätskosten – zwangsläufig zu Einbußen auf der anderen Seiten, sodass häufig die Entscheidung zwischen Beruf oder Familie getroffen werden muss (Becker-Schmidt 2007).⁴¹ Hinzukommt, dass die Nachfrage an Betreuungsbedarf durch öffentliche Einrichtungen (z. B. Kindertagesstätten) in Deutschland häufig nicht gedeckt werden kann. So wünschten sich im Jahr 2019 fast die Hälfte der Eltern mit Kindern unter drei Jahren frühkindliche Bildungs- und Betreuungsangebote, jedoch nur ein Drittel der Eltern konnten diese in Anspruch nehmen. Auch in Zukunft wird von einer steigenden Nachfrage und einem zu geringen Betreuungsangebot ausgegangen, welches die berufliche Integration – besonders von Müttern – behindert (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020). Zwar könnte Care-Arbeit auch kommodifizierbar und somit in die Produktionssphäre durch Vermarktlichungs- und Tertiärisierungsprozesse verlagert werden, um Frauen stärker zu entlasten (Nickel 2007: 32ff.). Durch die Auslagerung bilden sich jedoch häufiger sogenannte „Care Chains“, welche letztlich die strukturellen Defizite der öffentlichen Versorgung offenlegen und informelle Care-Arbeit an weniger privilegierte Frauen auslagern (Hochschild 2000). Dadurch werden die Missstände in einer Spiralbewegung an die Schwächsten der weiblichen Genusgruppe heruntergereicht, auch über die Grenzen Deutschlands hinweg (Lutz & Palenga-Möllnbeck 2011).

⁴⁰ Die Aufrechterhaltung der Arbeitsfähigkeit kann auch das subjektive Wohlbefinden, die individuelle Gesundheit und weitere sozio-emotionale Komponenten umfassen.

⁴¹ Ein ausführliches und detailliertes Wirkungsschema zur Arbeitsteilung in Paaren ist in Boll (2016: 17) zu finden.

Dies verdeutlicht die zugrunde liegende Dialektik zwischen *Care*- und Erwerbsarbeit. Denn allgemeiner und geschlechtsneutral formuliert, stehen Politik und Gesellschaft eines Landes vor einem doppelten Allokationsproblem (Berger & Offe 1982), welches Männer und Frauen zugleich betrifft. Das Problem ist vergleichbar mit einer antiken Waage, dessen beide Waagschalen mit *Care*- bzw. Erwerbsarbeit gefüllt und austariert werden müssen. Jedoch führt jedmögliche Kombination dazu, dass eine der beiden Waagschalen stärker zu Boden gezogen wird und sich somit kein egalitäres (geschlechtliches) Verhältnis zwischen *Care*- und Erwerbsarbeit herstellen lässt. Leitner u. a. (2004) pointieren diese Problematik wie folgt:

„Keiner westlichen Gesellschaft ist es bisher gelungen, alle Erwerbsarbeitssuchenden auch in die Erwerbsarbeit zu bringen und zugleich alle Erwerbsarbeitsabhängigen mit (ausreichenden) Erwerbseinkommen zu versorgen. Tatsächlich erfolgte die Integration einer Gruppe in den Arbeitsmarkt immer auch vor dem Hintergrund der zumindest partiellen Herausnahme anderer Gruppen aus dem Arbeitsmarkt, häufig auch durch staatliche Subventionierung dieser aus dem Arbeitsmarkt Entlassenen bzw. erst gar nicht Zugelassenen [...].“ (Leitner u. a. 2004: 10)

Ebenjene (partielle) Herausnahme aus dem Arbeitsmarkt ist letztlich nötig, um u. a. die Verrichtung von *Care*-Arbeit als individuelle und gesellschaftliche Grundvoraussetzung im Rahmen einer vorherrschenden Wirtschaftsordnung zu gewährleisten. So werden im deutschen Diskurs vereinzelt Stimmen laut, die eine Reduzierung der wöchentlichen Arbeitszeit fordern (z. B. in Form der vier Tage-Arbeitswoche), damit sowohl für Männer als auch für Frauen Zeitressourcen freigesetzt werden, die zu einer egalitäreren Arbeitsteilung beitragen könnten. Inwiefern die freiwerdende Zeit für *Care*-Arbeit aufgewendet wird und ob dies geschlechtliche Arbeitsteilungsmuster egalitärer gestaltet, ist jedoch unklar. Ausgehend von den bisherigen Ausführungen argumentiere ich, dass die Dominanz vorherrschender Geschlechterstereotype wie eine unsichtbare Hand die Waagschalen zuungunsten der Frauen mit *Care*-Arbeit belastet, um im oben gezeichneten Bild zu bleiben. Der höhere Anteil weiblicher informeller *Care*-Arbeit führt demnach häufiger zu einem geringeren Erwerbsumfang und damit zu einer (partiellen) Selektion vom Arbeitsmarkt.

Wenn Frauen dennoch Zugang zum Arbeitsmarkt haben, sind sie doppelten Vergesellschaftungsprozessen unterworfen (Becker-Schmidt 2008), da eine umfassende Erwerbstätigkeit den normativen Druck, *Care*-Arbeit zu leisten, nicht aufhebt. Im Gegenteil: Einerseits wird ihnen in größerem Umfang die unentgeltliche Erledigung der anfallenden *Care*-Arbeit zugeschrieben, andererseits werden Anforderungen an sie gestellt, parallel erwerbstätig zu sein und (teilweise) den eigenen Lebensunterhalt zu verdienen. Demnach werden Arbeitsansprüche aus der Produktions- als auch aus Reproduktionsphäre an Frauen formuliert. Dies lässt sich jedoch auch aus der Gegenperspektive formulieren. Kreckel (1993: 58ff.) nutzt ebenfalls das Konzept der doppelten Vergesellschaftung und legt dar, inwiefern auch Männer dualistischen Ansprüchen unterworfen sind. Generell geht er davon aus, dass die Anforderungen der Reproduktions- und Produktionssphäre einer unterschiedlichen Logik folgen. Folglich befinden sich alle Mitglieder einer (kapitalistischen) Gesellschaft in einem dialektischen Spannungsverhältnis zwischen *Care*- und Erwerbsarbeit. Dies lässt sich am Gedankenexperiment verdeutlichen, wenn das Modell umgekehrt interpretiert wird und beispielsweise Frauen durch die Erwerbsarbeit mehr als Männer verdienen und Männer sich im größeren Umfang um

informelle Care-Arbeit kümmern. So unterliegen auch Männer der doppelten Belastung durch die jeweiligen Ansprüche von Erwerbs- und Care-Arbeit (Steinbach 2004: 4f.). Der doppelte Vergesellschaftungsansatz lässt sich somit geschlechtsneutral formulieren und anwenden, so dass letztlich die Ausdeutung von Geschlechterstereotypen, der Zugang zu Ressourcen und vorherrschende Herrschaftssysteme – angetrieben durch eine kapitalistische Verwertungslogik – über Ausprägungen geschlechtlicher Arbeitsteilung entscheiden. Im Zuge dessen hat sich Erwerbsarbeit als Idealnorm etabliert, während Frauen – spätestens mit der zunehmenden Integration in den Arbeitsmarkt – vermehrt der widersprüchlichen Logik beider Sphären ausgeliefert sind. Parallel wurden Anforderungen der Care-Arbeit seitens der Mehrheit der Männer in der Vergangenheit erfolgreich verdrängt, untergeordnet und letztlich zulasten von Frauen delegiert. Möglich wurde dies u. a. aufgrund der größeren Anhäufung individueller Ressourcen (wie Geld und (Erwerbs-)Zeit) und patriarchaler, historisch gewachsener Machtstrukturen (Kreckel 1993: 57ff.). Dies beginnt sich jedoch zunehmend zu wandeln.

Wandel männlicher Identitätsmuster

Grundsätzlich sind männliche Geschlechterstereotype eng mit formeller Erwerbsarbeit verknüpft (Connell 2015) – besonders in einer arbeitszentrierten Gesellschaft wie Deutschland (BMFSFJ 2006: 78). Können Männer beispielsweise durch Arbeitslosigkeit die Rolle des Familienernährers nicht (mehr) einnehmen, kann es zur männlichen Sinnkrise kommen (Nuissl 2018a: 1244f.). Einerseits führt die überwiegende Ausführung von Erwerbsarbeit seitens der Männer u. a. dazu, dass diese (besonders Väter) von Care-Arbeit gesellschaftlich entkoppelt werden (Döge & Volz 2004). Andererseits ist eine Reorganisation der geschlechtlichen Arbeitsteilung nötig, um Männer von der alleinigen Ernährerrolle zu entkoppeln und so Zeitressourcen für Freizeit und Familie freizusetzen, sodass Männer und Frauen im Rahmen eines egalitären Familienmodells im gleichen Umfang für Erwerbs- und Care-Arbeit zuständig sein können (Gesterkamp 2007).⁴² Dabei befinden sich stereotype Vorstellungen über Männer und Frauen im stetigen Wandel, wie in Kapitel 3.1.4 gezeigt, so auch die männliche Vaterrolle, deren Diskurs beginnend in den 1980er-Jahren und spätestens mit Beginn des 21. Jahrhunderts nochmals an Fahrt aufnahm und die aktive Teilhabe von Männern am Familienleben in Deutschland und der Europäischen Union politische Agenda wurde (z. B. in Form der Novellierung des Elternzeit- und Elterngeldgesetzes) (Meuser 2012: 63).⁴³ Durch sich wandelnde Normen werden Väter stärker in die Pflicht genommen, sich am Familienleben zu beteiligen, entsprechende Care-Arbeiten zu übernehmen und ihre hierarchische Position innerhalb der Produktionssphäre ein Stück weit aufzugeben zugunsten einer egalitäreren Arbeitsteilung

42 Ausführlicher beschäftigen sich Matzner (2004) und Possinger (2013) mit sich wandelnden Rollenbildern von Vätern.

43 Die Elternzeit ist in Deutschland neben dem Elterngeld generell eine unbezahlte Auszeit vom Berufsleben und kann von Erwerbstätigen in Anspruch genommen werden. Betriebe müssen Väter und/oder Mütter pro Kind bis zu drei Jahre von der Arbeit freistellen, wenn dies seitens der Eltern gewünscht wird. Elternzeit kann bis vor dem dritten Geburtstag des Kindes genommen werden. Ein Teil davon ist auch im Zeitraum zwischen dem dritten und achten Geburtstag des Kindes möglich. Während der Elternzeit sind Eltern besonders vor Kündigungen geschützt und haben ein Recht, auf ihren alten bzw. einen ähnlichen Arbeitsplatz zurückzukehren (siehe auch: <https://familienportal.de/familienportal/familienleistungen/elterngeld/faq> (Zugriff am 04.03.2021)).

(Meuser 2012: 64). Dabei können als wesentliche Treiber dieses Wandels der öffentliche Diskurs und die aktive Einforderung egalitärer Geschlechterverhältnisse sowie der Wandel von einer Industrie- hin zu einer Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft genannt werden, in der eine ausschließlich auf die Produktionssphäre verengte Familienernährerrolle des Vaters nicht mehr funktional scheint (Meuser 2012: 68):

„Die Krise männlicher Identitätsmuster in der Dienstleistungs- und Wissensökonomie, in der die traditionell-hegemonialen Männlichkeitskonstruktionen weitgehend dysfunktional geworden sind, rütteln ebenso am traditionellen Bild von Väterlichkeit, zu dem der Mann als Haupternährer und Familienvorstand gehört.“ (Thissen 2007: 9)

Durch die sich wandelnde Vaterrolle ergeben sich zwangsläufig Konflikte. Denn es werden an Männer zusätzlich (normative) Ansprüche aus der Reproduktionssphäre herangetragen. Hier ergeben sich Parallelen zu doppelten Vergesellschaftungsprozessen von Frauen. So werden an Frauen (und vor allem Mütter) Arbeitsansprüche sowohl aus der Produktions- als auch aus der Reproduktionssphäre herangetragen. Selbiger Prozess zeigt sich nun auch für Männer bzw. Väter, welche sich aus gesellschaftlich-normativer Perspektive neben ihrer Erwerbstätigkeit in der Produktionssphäre stärker in die Familienarbeit innerhalb der Reproduktionssphäre einbringen sollen. Dieser normative Wandel kollidiert einerseits mit der „alten“ Vaterrolle, kann andererseits aber auch bei Bejahung der neuen Vaterrolle zu Konflikten mit vorhandenen Strukturen führen, wenn beispielsweise die Reduzierung der Arbeitszeit oder die Inanspruchnahme von Elternzeit auf Irritationen und Sanktionen seitens des beschäftigenden Betriebes führt. Denn sobald die vollumfängliche berufliche Verfügbarkeit der väterlichen Arbeitskraft beschnitten und somit bestehende (Arbeitsmarkt-)Strukturen verändert werden sollen, führt dies häufiger zu (betrieblichen) Widerständen (Meuser 2012: 74). Empirisch zeigen Studien, dass sich 48 Prozent der Väter eine partnerschaftliche Aufgabenteilung von Beruf und Familie wünschen und 55 Prozent der Väter die Hälfte der Kinderbetreuung übernehmen möchten. Zeitgleich scheinen Nachteile konservativer geschlechtlicher Arbeitsleistungsmodelle zunehmend bewusster zu werden. So denken 45 Prozent der Väter, dass sie nicht genug Zeit für ihre Kinder haben. Jedoch prallen elterliche Wünsche und lebenspraktische Realität häufig aufeinander. 45 Prozent der Eltern wünschen sich eine partnerschaftliche Aufteilung der Kinderbetreuung, aber lediglich 17 Prozent praktizieren eine egalitäre Aufteilung. Dies hat u. a. mit der Sorge beruflicher Nachteile seitens der Väter zu tun. Denn knapp die Hälfte der Väter (48 %) fürchten, durch die Inanspruchnahme von Elternzeit und -geld berufliche Nachteile zu erleiden. Auf der anderen Seite würden mehr als die Hälfte der Väter (52 %) gerne weniger arbeiten und 42 Prozent der Mütter gerne ihre Erwerbstätigkeit ausweiten bzw. wiederaufnehmen (BMFSFJ 2021).

Mit Blick auf die Mutterrolle müssten jedoch auch bestehende Familienstrukturen angepasst werden, sodass Männer eine Möglichkeit bekommen, sich am Familienleben stärker zu beteiligen. Im Rahmen eines (eher unterbewussten) „*maternal gatekeeping*“ (Allen & Hawkins 1999: 200) kommt es häufiger zu neuen familiären Konfliktlinien, wenn Mütter familiäre Kompetenzen abgeben müssen, um dem Vater Handlungsspielraum einzuräumen. Vorhandene Geschlechterstereotypen über „gute Mütter“ erschweren dies, wenn die weibliche Erledigung von Care-Arbeit aus interaktionistischer Perspektive als geschlechtliche perfor-

mative Selbstbestätigung gedeutet wird (Lupton & Barclay 1997: 147) und Frauen ebenjene Aufgaben aufgrund geschlechtlicher Autostereotypen in ihr Selbstbild integriert haben (siehe auch Kapitel 3.1.2 & 3.1.4). Zudem erzeugen geschlechterstereotypische Überzeugungen über mütterliche und väterliche Kompetenzen eine hierarchische Struktur innerhalb der Reproduktionssphäre (Burkart 2007: 88). So weisen Mütter, auch aufgrund zumeist größerer Erfahrung und bereits vorhandenen (von ihnen geprägten) Familienstrukturen, häufiger den helfenden Vätern Aufgaben zu und beanspruchen Care-Kompetenzen stärker für sich (Meuser 2012: 74ff.). Legitimiert wird dies häufig durch die den Frauen zugeschriebenen weiblichen Wärme- bzw. Expressivitätsattribute im Zuge von Geschlechterstereotypen, wie sie in Kapitel 3.1.4 beschrieben wurden. Um die Vaterrolle nachhaltig zu verändern, müsste sich also auch die Mutterrolle und damit verknüpfte Geschlechterstereotype verändern (Nuissl 2018a: 1246), um einen entsprechenden männlichen Entfaltungsraum zu schaffen.

3.2.4 Geschlechtliche Arbeitsmuster

Nachdem geschlechtliche Arbeitsteilung definiert und die Zusammenhänge und teilweisen Widersprüche zwischen Erwerbs- und Care-Arbeit erläutert wurden, gehe ich folgend genauer auf geschlechtliche Arbeitsmuster in Deutschland ein.

3.2.4.1 Arbeitsteilungsmodelle

Lewis (2001) versucht gängige Ausprägungen geschlechtlicher Arbeitsteilungsmodelle in heterosexuellen partnerschaftlichen Beziehungen zu identifizieren und in idealtypische Muster zu überführen (siehe Abbildung 16). Am Modell ist jedoch zu kritisieren, dass sich die verschiedenen Varianten der Arbeitsmarktindividualisierung geschlechtlich umkehren lassen, also auch ein „*Female Breadwinner Model*“ möglich ist, in der die Frau den Lebensunterhalt verdient und der Mann ausschließlich Care-Arbeit verrichtet. Dies ist aufgrund von Machtasymmetrien, unterschiedlichen individuellen Ressourcen, kulturellen Normen, aber auch rechtlichen Rahmenbedingungen wie dem Ehegattensplitting in der Realität jedoch nur selten vorzufinden.

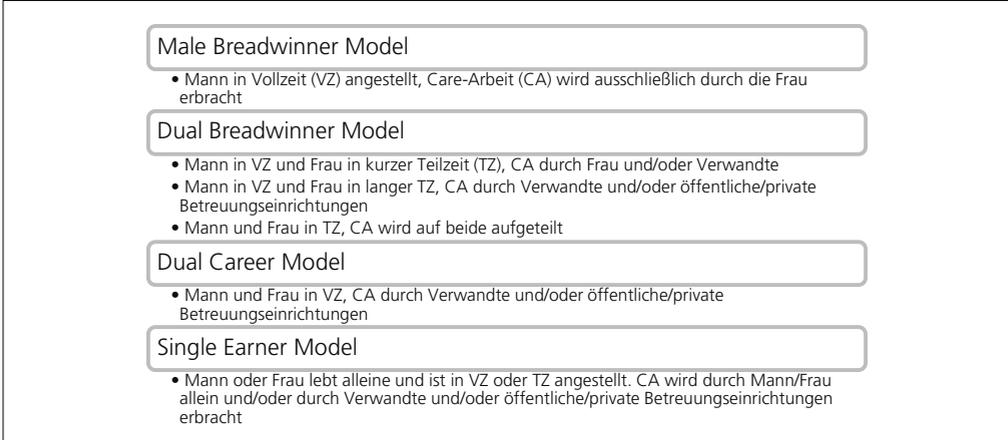
Beispielsweise befanden sich im Jahr 2017 in Deutschland lediglich drei Prozent der Lebensgemeinschaften und zwei Prozent der Ehepaare in einem *Female Breadwinner Model* (Frau in Vollzeit, Mann in Teilzeit) (Baumann u. a. 2018: 65). Insgesamt ist jedoch eine stetige Zunahme der Erwerbstätigkeit von Müttern zu erkennen, sodass nur noch in 20 Prozent der Haushalte mit Kindern alleinig die Väter den Familienunterhalt im Sinne eines *Male Breadwinner Model* verdienen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020: 36ff.). Paare in Deutschland (besonders Eltern) neigen vermehrt zu einem *Dual Breadwinner Model*, welches häufig auch als Ernährer-Zuverdienerin- oder modernisiertes Versorgermodell bezeichnet wird (Steinbach 2004: 13). Dies wird auch in Abbildung 17 anhand von Vollzeit-/Teilzeit-Konstellationen in deutschen Paarhaushalten deutlich.^{44,45} Im Jahr 2019 praktizieren

44 Aktiv Erwerbstätige sind hier und in der folgenden Abbildung folgend als Erwerbstätige im Alter zwischen 15 und 64 Jahren definiert, die in der Berichtswoche mindestens eine Stunde gearbeitet haben. Zu den nicht aktiv Erwerbstätigen zählen die vorübergehend Beurlaubten (z. B. wegen Krankheit, (Sonder-)Urlaub, Alters- teilzeit, Mutterschutz, Elternzeit etc.).

45 Als Paarhaushalte wurden hier und in der folgenden Abbildung nur Frau-Mann-Paare berücksichtigt; beide Partner/-innen sind im erwerbsfähigen Alter von 15 bis 64 Jahren. Die Paare werden danach unterschieden, ob sie ohne oder mit Kind(ern) unter 18 Jahren zusammenleben.

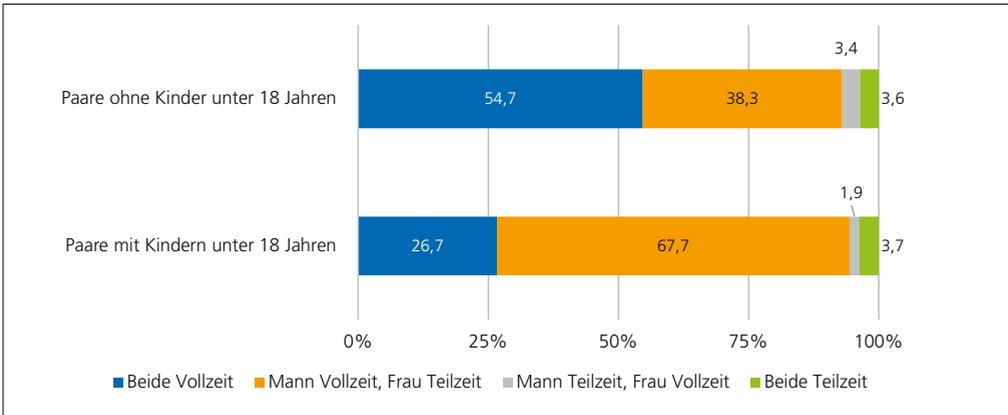
in Deutschland mehr als jedes zweite Paar ohne Kinder ein *Dual Career Model*, während es bei Paaren mit Kindern unter 18 Jahren nur jedes vierte Paar ist. Bei zwei Drittel der Paare mit Kindern wird eine Erwerbskonstellation im Sinne des *Dual Breadwinner Model* bevorzugt.

Abbildung 16: Idealtypische geschlechtliche Arbeitsteilungsmodelle



Quelle: eigene Darstellung, in Anlehnung an Lewis (2001)

Abbildung 17: Vollzeit-/Teilzeit-Konstellationen in Paarhaushalten in Deutschland im Jahr 2019



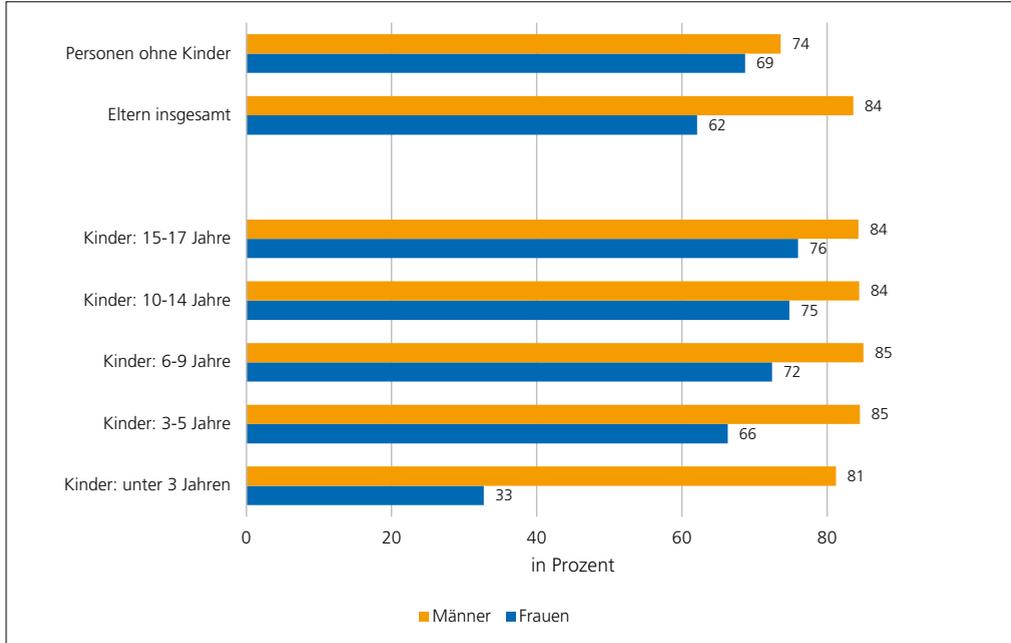
Quelle: eigene Darstellung, Hobler u. a. (2021a)

Anmerkung: nur Paare mit zwei aktiv erwerbstätigen Partnern/Partnerinnen

Unabhängig vom Vorhandensein eines Kindes wird nur selten ein *Dual Breadwinner Model*, wo der Mann in Teilzeit und die Frau in Vollzeit arbeitet, oder ein Modell, wo beide Personen in Teilzeit arbeiten, in Deutschland praktiziert. Abbildung 18 ist zu entnehmen, dass die Erwerbstätigkeit von Müttern besonders mit dem Alter des Kindes zusammenhängt. Je jünger das Kind, desto geringer ist die Wahrscheinlichkeit der mütterlichen Erwerbstätigkeit. Zwar

steigt die Quote der aktiven Erwerbstätigkeit von Müttern mit dem Alter des Kindes, jedoch verbleibt sie unter dem Wert von Frauen ohne Kinder (62 zu 69 %).

Abbildung 18: Quote aktiv erwerbstätiger Frauen und Männer nach Elternschaft und Alter des jüngsten Kindes in Deutschland im Jahr 2019



Quelle: eigene Darstellung, Hobler u. a. (2021b)

Anmerkung: Als Personen ohne Kinder gelten alle Frauen/Männer, die nicht in einer Lebensform mit einem ledigen Kind unter 18 Jahren leben.

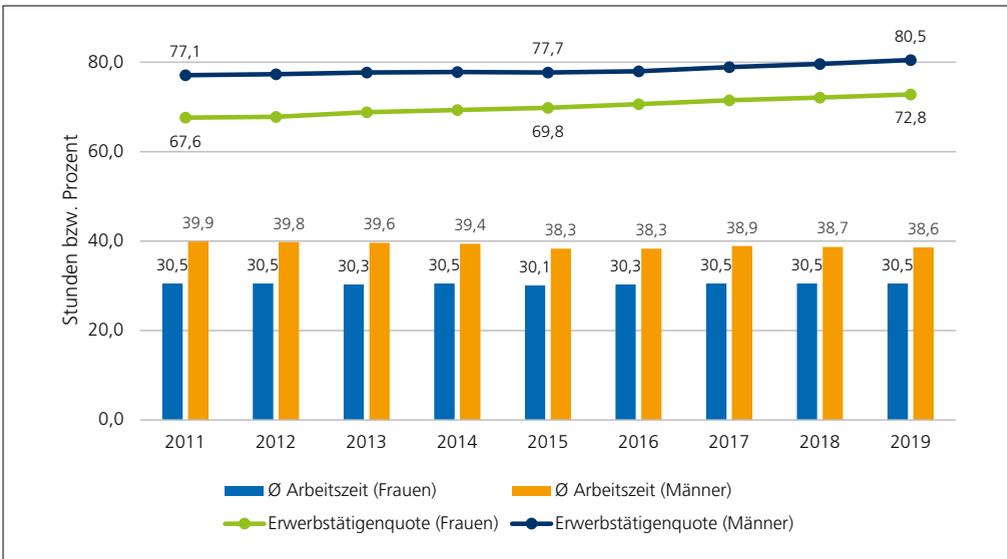
Die Quote der aktiven erwerbstätigen Männer bleibt durch die Geburt des Kindes nahezu unberührt hoch und verändert sich mit dem Alter des Kindes nur marginal (zwischen 81 und 85 %). Auffällig ist, dass die Quote aktiv erwerbstätiger Väter mit 84 Prozent deutlich höher ausfällt als bei den Männern ohne Kinder mit 74 Prozent. Dies spricht im Rahmen traditioneller Arbeitsteilungsmodelle für einen Retraditionalisierungseffekt durch Heirat und Familiengründung, also dass sich geschlechtliche Arbeitsteilungsmuster mit der Hochzeit und Elternschaft nochmals traditionalisiert, also Frauen nochmals vermehrt Care-Arbeit ausüben, während Männer sich auf die berufliche Karriere konzentrieren (Baumann u. a. 2018: 63f.). Dies machen auch Klammer & Motz (2011: 23) deutlich:

„Erwerbsentscheidungen von Frauen und Männern werden nicht losgelöst von partnerschaftlichen und familiären Bindungen getroffen („linked lives“). Dabei setzen die gegenwärtigen institutionellen Bedingungen nach wie vor starke Anreize zu einer ungleichen Verteilung von Erwerbs- und Sorgearbeit zwischen verheirateten Partnern. So kommt es im Eheverlauf mehrheitlich zu einer Re-Traditionalisierung der familiären Arrangements, mit der Folge, dass Frauen

beruflich zurückstecken und dabei die Möglichkeiten, eigenes Einkommen zu erzielen, einbüßen.“

Hinsichtlich gewünschter Arbeitsteilungsmodelle liegen empirische Ergebnisse vor, dass sich im Jahr 2011 zwei Drittel der Paare in Deutschland mit Kindern ein *Dual Breadwinner Model* wünschen und zwei Drittel der Paare ohne Kinder ein *Dual Career Model* (Boll 2016: 15). Dies deutet auf den besonders starken Einfluss von Kindern auf geschlechtliche Arbeitsteilungsmuster hin. Mit Blick auf tatsächliche Arbeitsteilungsmuster in Form der durchschnittlichen Arbeitszeit und der Erwerbstätigenquote von Männern und Frauen ist zu erkennen, dass zwischen 2011 und 2019 die durchschnittliche Arbeitszeit von Frauen konstant bei ca. 30,5 Stunden pro Woche geblieben ist, während sie bei Männern in diesem Zeitraum von 39,9 Stunden auf 38,6 Stunden pro Woche leicht sank (siehe Abbildung 19). Parallel hat sich die Erwerbstätigenquote von Männern und Frauen um 3,4 Prozent bzw. 5,2 Prozent erhöht. Dies verdeutlicht, dass Frauen sich weiterhin stärker in den Arbeitsmarkt integrieren, jedoch vermehrt mit reduziertem Arbeitsumfang. Dies wird zudem auch daran deutlich, dass im Jahr 2019 Männer im Durchschnitt 8,1 Stunden mehr pro Woche arbeiten als Frauen. Zwar hat der Anteil teilzeitarbeitender Männer ebenfalls zugenommen, der Rückgang der wöchentlichen Arbeitszeit fällt jedoch moderater aus im Vergleich zu Frauen, da der Anteil der vollzeitarbeitenden Männer mit langen Arbeitszeiten in den letzten Jahren parallel zugenommen hat (Hobler u. a. 2021d: 3f.).

Abbildung 19: Durchschnittliche Arbeitszeiten sowie Erwerbstätigenquoten von Männern und Frauen im Zeitverlauf



Quelle: eigene Darstellung, Hobler u. a. (2021d)

Althaber & Leuze (2020) können zeigen, dass sich vor allem Normen hinsichtlich beruflicher Arbeitszeitarrangements von Männern und Frauen auf die Übergangswahrscheinlichkeit von einer Vollzeit- in eine Teilzeitbeschäftigung auswirken. Das Ideal des „männlichen Normalarbeitsverhältnisses“ hat hier einen besonderen Einfluss, und Männer, die in Berufen arbeiten, in denen überwiegend Vollzeit gearbeitet wird und häufiger Überstunden geleistet werden, wechseln seltener in Teilzeitarbeit. Das Gegenteil ist bei Frauen der Fall, die in Berufen mit diesen Normen häufiger in Teilzeitbeschäftigung wechseln. Dies weist auf den Einfluss vorherrschender Normen wie Geschlechterstereotype sowie auf strukturelle Bedingungen geschlechtlicher Arbeitsteilungsmodelle hin (siehe auch Bünning u. a. 2020). Ergebnisse von Pedulla & Thébaud (2015) zeigen, dass vor allem institutionelle Beschränkungen am Arbeitsplatz die Diskrepanz zwischen Idealvorstellungen und praktischer Umsetzung geschlechtlicher Arbeitsteilung erklären und unterstützende berufs- und familienpolitische Interventionen seitens des Betriebes oder Staates eine eher egalitäre Arbeitsteilung fördern können. Darauf wird auch explizit im Familienreport des BMFSFJ (2020) hingewiesen. Zwar sind Betriebe sensibler geworden hinsichtlich einer familienorientierten Unternehmenskultur und besonders in den Bereichen flexible Arbeitszeiten, Förderung aktiver Väter und mobiles Arbeiten, jedoch nicht flächendeckend und gleichmäßig. Weiterhin haben Männer häufig die Befürchtung, aufgrund längerer Familienphasen berufliche Nachteile zu erleiden, und lagern Betreuungs- und Sorgepflichten häufiger auf ihre Partnerin aus (BMFSFJ 2020: 10). Wotschack & Solga (2014) können aber auch zeigen, dass benachteiligte Beschäftigtengruppen wie weibliche Beschäftigte mit Betreuungsaufgaben in Betrieben mit starken Solidaritätsnormen, langfristigen Bindungen und engen Kooperationen zwischen Betrieb und Beschäftigten häufiger Zugang zu betrieblichen Weiterbildungsangeboten haben und häufiger an betrieblicher Weiterbildung teilnehmen.

Hinsichtlich der geschlechtlichen Verteilung von Care-Arbeit lassen sich in den letzten Jahren jedoch auch Wandlungsprozesse erkennen. Dies ist u. a. damit in Zusammenhang zu bringen, dass die Ganztagsbetreuungsquote von Kleinkindern in den letzten zehn Jahren deutlich gestiegen ist, was primär Frauen entlastet. Zudem bringen sich Männer stärker in die Angehörigenpflege ein als die Jahrzehnte zuvor, auch wenn die Hauptlast weiterhin von Frauen getragen wird (Hobler u. a. 2020a). Ebenfalls ist die Inanspruchnahme des Elterngeldes seitens der Väter zwischen 2008 und 2017 von 21 auf 40 Prozent gestiegen.⁴⁶ Folglich nehmen mehr als jeder dritte Vater und nahezu alle Mütter das Elterngeld in Anspruch (BMFSFJ 2020: 10) und in Folge der Elterngeldreform im Jahr 2007 unterbrechen Väter sowie Mütter häufiger familienbedingt ihre Erwerbstätigkeit (Frodermann u. a. 2023). Deutliche Unterschiede zeigen sich jedoch im Zeitvolumen der Elternzeit. Väter nehmen häufiger nur die Partnermonate in Anspruch (mindestens zwei Monate), um u. a. die maximal mögliche Bezugsdauer des Elterngeldes von 14 Monaten ausschöpfen zu können. Zudem ist das Zeitvolumen von der Einkommenskonstellation zwischen Mutter und Vater abhängig. Je höher das Erwerbseinkommen der Mutter, umso höher die Wahrscheinlichkeit der Inanspruchnahme der Eltern-

46 Grundsätzlich setzt der Bezug des Elterngeldes nicht zwangsläufig die Inanspruchnahme von Elternzeit voraus, jedoch darf – um den Anspruch aufrechtzuerhalten – nicht mehr als 30 Stunden pro Woche parallel gearbeitet werden, sodass die wöchentliche Arbeitszeit häufig verringert werden muss, vor allem bei Vätern (siehe z. B. <https://familienportal.de/familienportal/familienleistungen/elterngeld/faq> (Zugriff am 04.03.2021)).

zeit seitens der Väter (Hobler u. a. 2017: 17f.). Da Frauen jedoch im Durchschnitt häufiger weniger verdienen als Männer (*gender pay gap*, siehe Kapitel 3.2.4), können sowohl Zeit als auch Geld als individuelle Ressourcen in einer Partnerschaft als Erklärungsfaktoren für die nach wie vor geringere Inanspruchnahme von Elternzeit durch Männer angeführt werden.

3.2.4.2 *Atypische Beschäftigungsverhältnisse*

Mit Blick auf die Arbeitsbedingungen von Männern und Frauen rücke ich folgend atypische Beschäftigungsformen in den Fokus. Atypische Beschäftigungsverhältnisse umfassen Erwerbstätigkeiten von Personen, die weniger als 20 Stunden pro Woche, befristet, geringfügig und/oder als Zeit-/Leih-/Saisonarbeiter/-in beschäftigt sind und stellen somit eine Abkehr vom „Normalarbeitsverhältnis“ dar, um beispielsweise gesetzliche, betriebliche und tarifvertragliche Bestimmungen und somit zumeist höhere betriebliche Kosten zu umgehen (Bellmann & Crimmann 2013).⁴⁷ Auf der einen Seite können Betriebe durch atypische Beschäftigung flexibler auf betriebliche Anforderungsveränderungen reagieren. Zudem gibt es Personen, die – z. B. um Beruf und Familie miteinander vereinen zu können – lediglich in Teilzeit oder geringfügig beschäftigt sind (Bellmann u. a. 2015: 38). Auf der anderen Seite gehen dauerhafte (unfreiwillige) atypische Beschäftigungsformen zumeist mit einem geringeren Einkommen, Rentenansprüchen, sozialer Absicherung und Planungssicherheit sowie einem höheren Arbeitslosigkeitsrisiko einher (Lengfeld & Kleiner 2009), sodass atypische Beschäftigungen häufiger mit prekären Lebenssituationen einhergehen. Im Jahr 2017 waren in Deutschland 30,5 Prozent der Frauen und 12,2 Prozent der Männer atypisch beschäftigt. Bei Frauen ist der hohe Anteil primär auf Teilzeit- bzw. geringfügige Beschäftigungen zurückzuführen, während bei den Männern Befristungen und Leiharbeit einen größeren Einfluss haben. Somit arbeitet fast jede dritte Frau in einer atypischen Beschäftigung und der Trend erweist sich als stabil (Seils & Baumann 2019).

Als Gegenentwurf zur atypischen Beschäftigung wird Erwerbsarbeit primär mit einem „Normalarbeitsverhältnis“ konnotiert, also eine „abhängige, unbefristete, sozial- und arbeitsvertraglich gesicherte Vollzeitwerbstätigkeit, die zugleich einen Existenz sichernden Lohn bringt“ (Gottschall 2018: 372). Zeitgleich sind solche Normalarbeitsverhältnisse männlich konnotiert, was im Gegenzug auch an den häufigeren weiblichen Teilzeitanstellungen deutlich wird. Der ungleiche geschlechtliche Erwerbsumfang ist auf geschlechtliche Arbeitsteilungsmuster zurückzuführen, welche wiederum durch entsprechende Geschlechterstereotype forciert werden (siehe Kapitel 3.2.4.1 & 3.1.4). Darauf aufbauend argumentiere ich, dass aufgrund gesellschaftlicher Abwertungsprozesse, Erwerbsarbeit von Frauen häufiger schlechter entlohnt wird. Unter anderem weisen die Ergebnisse von Hausmann u. a. (2015) darauf hin, dass der Frauenanteil in einem Beruf mit einem sinkenden Einkommen einhergeht. Dies führen sie jedoch nicht darauf zurück, dass die Löhne von Männern und Frauen sinken, sondern vielmehr, dass konstant mehr Frauen mit niedrigem Verdienst in diesen Berufen arbeiten. Auch Lillemeier (2019) weist auf die gesellschaftliche und finanzielle Abwertung von frauen-dominierten Berufen hin, welche ich u. a. auf geschlechterstereotype Überzeugungen über

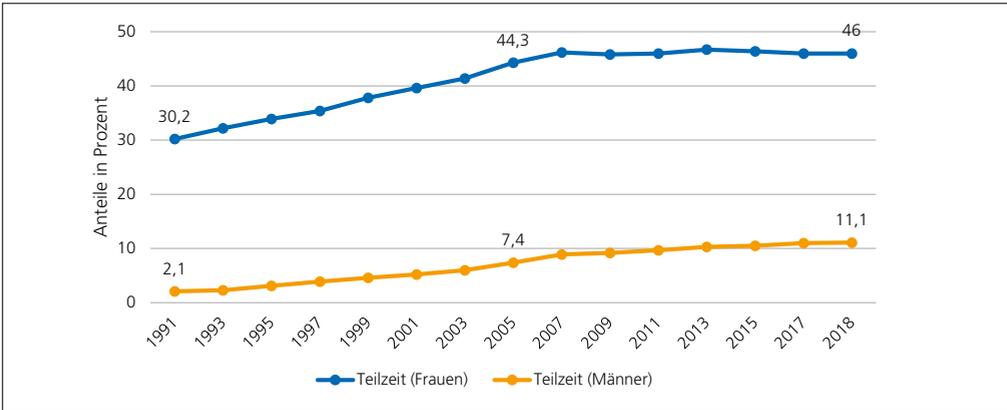
⁴⁷ Für eine detaillierte Definition atypischer Beschäftigung siehe auch <https://www.destatis.de/DE/Themen/Arbeit/Arbeitsmarkt/Glossar/atypische-beschaeftigung.html> (Zugriff am 08.09.2021).

beispielsweise die vermeintlich niedrigere Leistungsfähigkeit von Frauen zurückführe. Dafür sprechen die Ergebnisse, dass Frauen im Vergleich zu Männern in Vollzeitanstellung häufiger ein Bruttoeinkommen von weniger als 2.000 € pro Monat verdienen (Hobler u. a. 2020a: 23). Dies hat u. a. zur Folge, dass Frauen seltener ihren eigenen Lebensunterhalt erwirtschaften können und von ihrem Partner abhängig sind, wenn sie in Teilzeit und besonders, wenn sie nicht erwerbstätig sind (Hobler u. a. 2020a: 24). Fehlanreize des deutschen Steuer- und Transfersystems für die Erwerbstätigkeit von Zweitverdienenden verstärken dies nochmals (Lembcke u. a. 2021). Zudem haben sich sozialstaatliche Maßnahmen in den vergangenen Jahrzehnten vor allem am Ideal der Familie und weniger an den Bedürfnissen und der Absicherung einzelner Individuen orientiert, wodurch der ungleiche geschlechtliche Zugang zum Arbeitsmarkt sowie ungleiche Möglichkeiten zur Sicherung des eigenen Lebensunterhalts gefördert wurden. Auch steuerliche Begünstigungen wie z. B. das Ehegattensplitting fördern geschlechtliche Einkommens- und Absicherungsungleichheiten.⁴⁸ Dies impliziert zeitgleich, dass weibliche Erwerbstätigkeit aus deutscher sozialstaatlicher Perspektive eher als Zuverdienst zum Familieneinkommen gedacht und gestaltet wird (Gottschall 2018: 372). In Conclusio werden Frauen häufiger schlechter entlohnt, weisen im Durchschnitt eine geringere Rente auf und sind bei Erwerbslosigkeit oder einer Beschäftigung von weniger als 15 Stunden pro Woche häufiger auf die Unterstützung vom Partner oder ihren Angehörigen angewiesen (Hobler u. a. 2020a: 20ff.) und befinden sich somit häufiger in prekären Lebenssituationen. Sie befinden sich aber auch häufiger in asymmetrischen Abhängigkeitsstrukturen in Partnerschaften, in denen (finanzielle) Machtungleichheiten in Partnerschaften häufiger zuungunsten von Frauen ausfallen (Lott 2009).

Der Blick auf konkrete Zahlen untermauert diese Argumentation nochmals. In Abbildung 20 werden die Teilzeitquoten von Männern und Frauen zwischen 1991 und 2018/2019 dargestellt. Es zeigt sich, dass zwischen 1991 und 2007 der Anteil der teilzeitbeschäftigten Männer von 2,1 auf 8,9 Prozent und der Anteil der teilzeitbeschäftigten Frauen von 30,2 auf 46,2 Prozent gestiegen ist.

48 Das Ehegattensplitting begünstigt steuerlich die Person in einer Lebenspartnerschaft, welche ein höheres Einkommen als der/die Partner/-in verdient. Dies sind zumeist Männer, was die Erwerbsarbeit für Frauen, als zumeist weniger verdienende Partnerin, unattraktiver macht. Siehe auch <https://www.boeckler.de/de/boeckler-impuls-ehegattensplitting-macht-erwerbsarbeit-fuer-frauen-unattraktiv-10347.htm> (Zugriff am 30.12.2022).

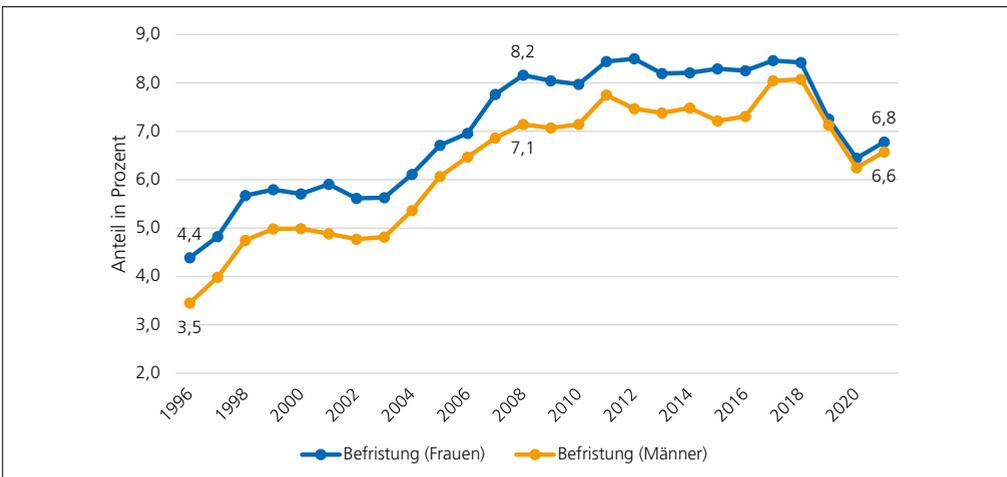
Abbildung 20: Teilzeitanteile abhängig beschäftigter Frauen und Männer in Deutschland im Zeitverlauf



Quelle: eigene Darstellung, Hobler u. a. (2021c)

In den darauffolgenden Jahren stagniert die Teilzeitquote der Frauen um die 46 Prozent bzw. steigt der Anteil der Männer nur noch leicht auf maximal 11,1 Prozent an. Frauen sind somit deutlich häufiger in Teilzeit angestellt als Männer, sodass fast jede zweite Frau und etwas mehr als jeder zehnte Mann mit verringertem Arbeitsumfang arbeitet. Ebenfalls liegt der Anteil der befristet beschäftigten Frauen zwischen 1996 und 2021 dauerhaft über dem Anteil der Männer, auch wenn sich die Anteile ab 2017 tendenziell annähern (siehe Abbildung 21). Zwischen 1996 und 2011 sind die Anteile der befristet beschäftigten Männer und Frauen von 3,5 auf 7,8 Prozent bzw. von 4,4 auf 8,4 Prozent tendenziell gestiegen. Zwischen 2011 und 2018 stagnieren die Anteile tendenziell auf ihrem Niveau, um danach zwischen 2018 und 2020 bei den Männern von 8,1 auf 6,2 Prozent und bei den Frauen von 8,4 auf 6,4 Prozent stark abzufallen.

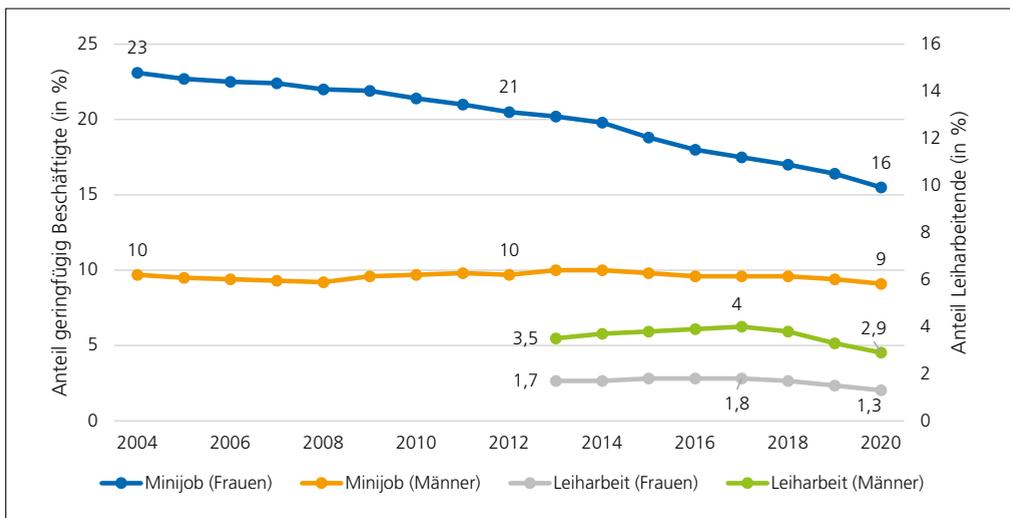
Abbildung 21: Anteil befristet beschäftigter Frauen und Männer in Deutschland im Zeitverlauf



Quelle: eigene Darstellung, Hohendanner (2022)

Frauen sind somit im Durchschnitt häufiger von Befristungen betroffen, auch wenn sich die geschlechtsspezifische Differenz in den letzten Jahren angenähert hat. In diesem Zusammenhang können Morgenroth u. a. (2021) – unter Kontrolle von Haushalts- und Arbeitsmarktfaktoren – zeigen, dass vor allem Frauen durch befristete Beschäftigungsformen häufiger verunsichert sind und um ihren Job fürchten. Verringert werden die Sorgen, wenn in Paarrehaushalten Männer zusätzliche Ressourcen einbringen können und insgesamt eine größere finanzielle Verantwortung tragen. Dies deutet jedoch auch auf die Abhängigkeit von Frauen in Paarbeziehungen und die Hierarchisierung von weiblichen und männlichen Erwerbsverläufen hin. Auch mit Blick auf geringfügig Beschäftigte und in Leiharbeit beschäftigte Männer und Frauen zeigen sich Unterschiede (siehe Abbildung 22).⁴⁹ Während der Anteil der ausschließlich geringfügig beschäftigten Männer zwischen 2004 und 2020 bei ca. zehn Prozent relativ konstant bleibt, sinkt der Anteil der ausschließlich geringfügig beschäftigten Frauen im selben Zeitraum von 23 auf 16 Prozent. Geringfügige Beschäftigungsformen sind also vorwiegend weiblich geprägt, auch wenn der Anteil in den vergangenen Jahren abgenommen hat. Geringfügig Beschäftigte erhalten durchschnittlich einen geringeren Lohn, erwirtschaften dadurch geringere Rentenansprüche und erhalten zudem seltener Zugang zu beruflicher Weiterbildung (Keller & Seifert 2011).

Abbildung 22: Anteil der Leiharbeitenden und geringfügig beschäftigten Männer und Frauen in Deutschland im Zeitverlauf⁵⁰



Quelle: eigene Darstellung, Hobler u. a. (2021e) & Hobler & Pfahl (2021)

49 Unter erwerbstätig werden hier die Kernerwerbstätigen im Alter von 15 bis 64 Jahren verstanden, die sich nicht in Bildung oder Ausbildung befinden.

50 Anteil der Leiharbeitnehmer/-innen an den sozialversicherungspflichtig Beschäftigten und Anteil der ausschließlich geringfügig beschäftigten Frauen und Männer an allen erwerbstätigen Frauen und Männern.

Zudem üben besonders häufig „Hausfrauen“ ausschließlich geringfügige Beschäftigungen aus. Diese benötigen den Zuverdienst häufig, um den eigenen Lebensunterhalt zu erwirtschaften, und können den Arbeitsumfang jedoch aufgrund von Sorge- und Betreuungspflichten häufig nicht erhöhen (Körner u. a. 2013). Im Gegenzug arbeiten Männer zwischen 2013 und 2020 häufiger in Leiharbeit als Frauen. Der Anteil der männlichen Leiharbeiter steigt zwischen 2013 und 2017 auf bis zu vier Prozent und fällt im Anschluss im Jahr 2020 auf 2,9 Prozent ab. Der Verlauf der Anteile weiblicher Leiharbeiterinnen verläuft moderater und sinkt zwischen 2013 und 2020 von 1,7 auf 1,3 Prozent ab. Eher männlich geprägte Leiharbeitsverhältnisse machen somit zwar nur einen geringen Anteil an atypischen Beschäftigungsformen aus. Gottschall (2018: 361) weist aber darauf hin, dass Flexibilisierungen und Deregulierungen des deutschen Arbeitsmarktes in den vergangenen Jahrzehnten dazu geführt haben, dass auch männliche – bis dato zumeist unbefristete und existenzsichernde – Erwerbsformen zunehmend erodieren (siehe z. B. Schürmann 2011).

3.2.4.3 Horizontale und vertikale geschlechtliche Segregationsmuster

Neben atypischen Beschäftigungsverhältnissen spiegeln sich ungleiche geschlechtliche Arbeitsbedingungen auch in der Persistenz horizontaler sowie vertikaler geschlechtlicher Segregationsmuster des Arbeitsmarktes wider. Zum einen durchdringt das Geschlecht als ordnendes Merkmal die Strukturen des (deutschen) Arbeitsmarkts. So ist die Konzentration von Frauen und Männern in einzelnen Berufen hoch (*horizontale Segregation*) (Busch 2013; Hausmann & Kleinert 2014; Malin 2018) und Männer übernehmen häufiger beruflich höhere Positionen im Vergleich zu Frauen (*vertikale Segregation*) (Kutzner & Schnier 2017: 139f.). Dabei gehen die jeweiligen Segregationsmuster mit ungleichen individuellen Ressourcen und Chancen einher, was sich u. a. in geringeren Löhnen von Frauen (*gender pay gap*) (Kutzner 2017: 27ff.) sowie niedrigeren Prestigebewertungen von Frauenberufen niederschlägt (Ebner & Rohrbach-Schmidt 2019).

Horizontale geschlechtsspezifische Segregationsprozesse lassen sich früh im Lebenslauf erkennen, z. B. bei der Wahl von Schulfächern, einer beruflichen Ausbildung oder dem Studienfach. Dabei messen junge Männer und Frauen den verschiedenen (Aus-)Bildungsabschlüssen bereits unterschiedlichen Wert zu und haben unterschiedliche Übergangschancen, was wiederum mit dem entsprechenden Berufsprestige im Zusammenhang steht (Krüger u. a. 2020; Beicht & Walden 2014). Generell wählen junge Männer häufiger naturwissenschaftliche Berufsbereiche, während sich junge Frauen häufiger in soziale Berufsbereiche selektieren. Die zehn von Männern und Frauen am häufigsten gewählten Studienfächer verdeutlichen dies (siehe Tabelle 2). Die meisten männlichen und weiblichen Studierenden studieren Betriebswirtschaftslehre, welches geschlechtlich relativ ausgeglichen belegt ist, ebenso wie Rechts- und Wirtschaftswissenschaften. Daneben wählen weibliche Studierende jedoch häufiger medizinische, soziale und pädagogische Studienfächer, die einen vergleichsweise hohen Frauenanteil aufweisen.

Tabelle 2: Top 10 geschlechtlich geprägter Studienfächer im Wintersemester 2020/21

	männliche Studierende	weibliche Studierende	Frauenanteil
Top 10 Studienfächer (Frauen)			
Betriebswirtschaftslehre	114.157	100.627	46,9%
Psychologie	23.677	69.510	74,6%
Rechtswissenschaft	47.725	62.112	56,5%
Medizin (Allgemeinmedizin)	31.959	56.912	64,0%
Soziale Arbeit	15.916	52.320	76,7%
Germanistik/Deutsch	13.788	49.996	78,4%
Erziehungswissenschaft (Pädagogik)	12.636	44.881	78,0%
Wirtschaftswissenschaften	44.022	33.765	43,4%
Biologie	16.435	30.956	65,3%
Anglistik/Englisch	12.664	30.718	70,8%
Top 10 Studienfächer (Männer)			
Betriebswirtschaftslehre	114.157	100.627	46,9%
Informatik	87.429	18.338	17,3%
Maschinenbau/-wesen	69.710	9.325	11,8%
Rechtswissenschaft	47.725	62.112	56,5%
Wirtschaftsinformatik	46.532	11.179	19,4%
Wirtschaftsingenieur/-in	45.320	12.303	21,4%
Wirtschaftswissenschaften	44.022	33.765	43,4%
Elektrotechnik/Elektronik	39.500	4.909	11,1%
Bauingenieurwesen/Ingenieurbau	32.124	14.087	30,5%
Medizin (Allgemeinmedizin)	31.959	56.912	64,0%

Quelle: eigene Berechnungen, Gesis-Datenbank, Hochschulstatistik, 21311-0003: Studierende: Deutschland, Semester, Nationalität, Geschlecht, Studienfach

Anmerkung: sortiert nach absoluter Anzahl weiblich Studierender, nur Studienfächer mit $n > 10.000$ pro Studienfach

Ein ähnliches Muster zeigt sich bei den männlichen Studierenden, die häufiger technische Studienfächer belegen, welche wiederum durch einen niedrigen Frauenanteil geprägt sind. Ein noch stärker geschlechtlich segregiertes Muster zeigt sich mit Blick auf die Wahl der Ausbildungsberufe von weiblichen und männlichen Auszubildenden im Jahr 2021 (siehe Tabelle 3). Weibliche Auszubildende haben sich im Jahr 2021 vorwiegend für den Beginn einer Ausbildung in Verwaltungs-, Verkaufs- oder medizinischen Berufen entschieden, wobei vor allem die medizinischen Ausbildungsberufe stark geschlechtlich segregiert sind, was am hohen Frauenanteil zu erkennen ist ($>95\%$). Männliche Auszubildende starteten hingegen häufiger in Maschinen- und Fahrzeugtechnik bzw. Mechatronik, Energie- und Elektroberufen eine Ausbildung, welche ebenfalls stark geschlechtlich geprägt sind (Frauenanteil $<10\%$).

Tabelle 3: Top 10 geschlechtlich geprägter Ausbildungsberufe im Jahr 2021

	Neuabschlüsse	Anteil weiblicher Auszubildender
Top 10 Ausbildungsberufe (Frauen)		
Medizinische Fachangestellte	17.154	96,2%
Kauffrau für Büromanagement	16.725	71,4%
Zahnmedizinische Fachangestellte	13.203	97,0%
Verkäuferin	10.389	50,0%
Kauffrau im Einzelhandel	8.985	46,6%
Industriekauffrau	8.088	56,2%
Verwaltungsfachangestellte	4.797	71,4%
Friseurin	4.734	68,2%
Steuerfachangestellte	4.284	64,7%
Kauffrau für Groß-/Außenhandelsmanagement	4.149	37,6%
Top 10 Ausbildungsberufe (Männer)		
Kraftfahrzeugmechatroniker	19.713	4,7%
Fachinformatiker	14.463	9,0%
Anlagenmechaniker für Sanitär-/Heizungs-/Klimatechnik	14.067	1,6%
Elektroniker	13.953	2,6%
Verkäufer	10.374	50,0%
Kaufmann im Einzelhandel	10.281	46,6%
Industriemechaniker	9.183	6,1%
Fachkraft für Lagerlogistik	8.784	11,7%
Tischler	7.098	15,7%
Mechatroniker	7.032	6,1%

Quelle: eigene Berechnungen, Rangliste 2021 der Ausbildungsberufe nach Neuabschlüssen in Deutschland, Bundesinstitut für Berufsbildung, Erhebung: 30. September 2021⁵¹

Anmerkung: sortiert nach Neuabschlüssen, nur Ausbildungsberufe mit n>500

Hinter diesen geschlechtlichen horizontalen Segregationsmustern des Ausbildungsmarktes verstecken sich zwei verschiedene, aber den gesamten Markt prägende Berufsausbildungsformen. Junge Männer absolvieren häufiger eine duale Ausbildung im naturwissenschaftlichen oder technischen Bereich, in der schulischer Unterricht in der Berufsschule und praktisches Lernen im Betrieb verbunden werden. Junge Frauen absolvieren häufiger vollschulische Ausbildungen im sozialen, pädagogischen oder Gesundheitsbereich. Bei Letzterem müssen die entstehenden Ausbildungskosten häufig durch die Auszubildenden selbstgetragen werden.

51 Für die ursprüngliche Datengrundlage siehe auch <https://www.bibb.de/de/141927.php> (Frauen) und <https://www.bibb.de/de/141929.php> (Männer) (Zugriff am 25.02.2022).

Zudem fehlt den Auszubildenden durch die vollschulische Ausbildung häufig eine direkte Verbindung zur betrieblichen Praxis, wodurch eine innerbetriebliche Übernahme nach Ausbildungsabschluss tendenziell nicht erfolgen und auch innerbetriebliche Aufstiegswege nicht eingeschlagen werden können (Gottschall 2018: 373). Männer und Frauen finden somit bereits bei der Wahl des Ausbildungsberufs unterschiedliche Arbeitsbedingungen vor. Der Trend, dass junge Frauen und Männer sich auf ein vergleichsweise enges Berufsspektrum fokussieren und bereits in jungen Jahren dementsprechend ihre Schulfach-, Studienfach- und Ausbildungsberufswahl treffen, ist seit Jahren persistent und zeichnet geschlechtsspezifische Segregationsprozesse auf dem deutschen Arbeitsmarkt vor (Busch 2013: 173ff.; Klammer & Motz 2011: 20). Auch berufliche Mobilitätsprozesse scheinen dies nicht wesentlich zu verändern, sondern – ganz im Gegenteil – horizontale Segregationsstrukturen zu reproduzieren. Denn Männer und Frauen wechseln häufiger aus geschlechtsatypischen Berufe in geschlechtstypische Berufe als umgekehrt (Busch 2013: 300f.). Zudem haben berufsinterne Opportunitätsstrukturen von Erwachsenen in geschlechtstypischen und -atypischen Berufen einen Einfluss auf die Geschlechtersegregation und die Beschäftigungsmuster. So nehmen Männer in geschlechtstypischen Berufen häufiger Vollzeitbeschäftigungen wahr, welches u. a. mit damit verknüpften Normen des männlichen Normalarbeitsverhältnisses in Zusammenhang gebracht werden kann. Väter in weiblich dominierten Berufen weisen hingegen ähnliche Beschäftigungsmuster wie Mütter in geschlechtstypischen Berufen auf, was als ein Bedürfnis und/oder eine Präferenz für eine größere Work-Life-Balance gedeutet werden könnte (Malin 2018: 54ff.). So sind besonders horizontale Segregationsprozesse in Deutschland ein persistentes und ausgeprägtes sozialstrukturelles Phänomen. Dabei arbeiten Männer häufiger in stark segregierten Berufen, nehmen jedoch ein weiteres Berufsspektrum ein, während Frauen in einem insgesamt kleineren Berufsspektrum tätig sind, diese jedoch weniger stark segregiert (Busch 2013: 173f.).⁵² Ähnlich wie bei den Ausbildungsberufen und Studienfächern, sind Männer überwiegend in Berufsgruppen in den Bereichen a.) Feinwerk- und Werkzeugtechnik, b.) Metallbau und Schweißtechnik, c.) Lebensmittel- und Genussmittelherstellung, d.) Metallbearbeitung sowie e.) Fahrzeugführung im Straßenverkehr beschäftigt. Von Frauen dominierte Berufsgruppen sind u. a. Bereiche wie a.) Arzt- und Praxishilfe, b.) Verkauf (von Lebensmitteln), c.) Hauswirtschaft und Verbraucherberatung sowie d.) Reinigung (Seegers 2020; Käpplinger & Kubsch 2015: 15). Mit Blick auf die geschlechtlichen Verteilungen in den jeweiligen Berufsgruppen ist zu erkennen, dass Frauen besonders häufig in sozialen und personenbezogenen Dienstleistungsberufen angestellt sind, während der Anteil in Verwaltungsberufen zwischen 1976 und 2010 konstant blieb und der Anteil in Produktionsberufen sank. Von den weiblichen Beschäftigungszuwächsen konnten besonders Frauen mit höherer bzw. akademischer Bildung profitieren (Hausmann & Kleinert 2014).

Zuletzt werden auch bestimmte Weiterbildungsformate und -inhalte von Männern und Frauen unterschiedlich stark nachgefragt, sodass auch auf dem Weiterbildungsmarkt geschlechtliche horizontale Segregationsmuster erkennbar sind (Käpplinger & Kubsch 2015: 15ff.). Dies erscheint naheliegend, da vergeschlechtlichte Berufe mit unterschiedlichen Ar-

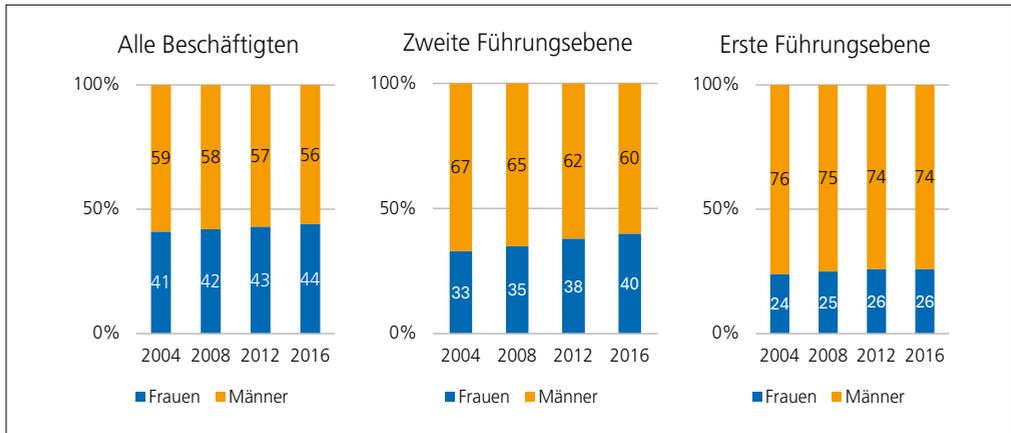
52 Busch (2013: 337) merkt hier jedoch kritisch an, dass die höhere Konzentration von Frauen in wenigen Berufen auch auf die weniger differenzierte Struktur der Klassifikation der Berufe (KIDB) im Vergleich zu Männerberufen zurückzuführen sein könnte.

beitsanforderungen und diese wiederum mit einer spezifischen Weiterbildungsnachfrage einhergehen. Allerdings haben die jeweiligen beruflichen Weiterbildungen in bestimmten Themenbereichen und Formaten (z. B. online oder in Präsenz) einen unterschiedlich großen beruflichen Nutzen, sodass aus der Teilnahme an einer Maßnahme unterschiedliche Erträge (z. B. in Form beruflicher Aufstiege oder eines höheren Lohns) resultieren können, wie in Kapitel 2.5 beschrieben. Kurz gesagt, auch die geschlechtliche horizontale Segregation des Weiterbildungsmarktes scheint mit hierarchischen Auf- und Abwertungsprozessen einherzugehen. Dies wird u. a. beim Blick auf die Themenbereiche non-formaler Weiterbildung deutlich, an denen Männer und Frauen häufiger bzw. seltener teilnehmen. Anhand von AES-Daten aus dem Jahr 2007 zeigt sich, dass Männer häufiger an Weiterbildungen in den eher männlich konnotierten Themenbereichen Wirtschaft/Arbeit/Recht (42 %) und Natur/Technik/Computer (50 %) teilnehmen als Frauen (38 und 32 %).⁵³ Frauen nehmen häufiger an den eher weiblich konnotierten Themenbereichen Sprachen/Kultur/Politik (24 %), Pädagogik/Sozialkompetenz (17 %) sowie Gesundheit/Sport (29 %) teil als Männer (16, 12 und 12 %). Dies ist insofern problematisch, da die männlichen Themenfelder häufiger im Zuge betrieblicher und die weiblichen Themenfelder häufiger in privaten oder berufsbezogenen Weiterbildungen absolviert werden (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010: 137, 301). Daraus lässt sich schließen, dass die männlichen Themenfelder tendenziell eine höhere berufliche Relevanz aufweisen, woraus der Verdacht erwächst, dass die Wahrscheinlichkeit, höhere berufliche Weiterbildungserträge (wie berufliche Aufstiege oder Lohnzuwächse) generieren zu können, aus humankapitaltheoretischer Perspektive für Männer höher sein müsste (siehe auch Kapitel 5.2.2).

Vertikale geschlechtsspezifische Segregation

Besonders in Deutschland weisen frauen- und männerdominierte Berufe unterschiedliche Aufstiegschancen auf. Männer in weiblich dominierten Berufen werden beim beruflichen Aufstieg häufiger bevorzugt im Vergleich zu Frauen in geschlechtstypischen Berufen (Malin 2018: 75ff.). Dieser Trend lässt sich auch in anderen europäischen Ländern zeigen (Dämmrich & Blossfeld 2017). Generell sind Frauen branchenübergreifend seltener in Führungspositionen vertreten als Männer (Kohaut & Möller 2022, 2023), auch wenn es sich um weiblich dominierte Branchen handelt. Beispielsweise sind in der weiblich dominierten Gesundheitswirtschaft nur 29 Prozent der Führungskräfte weiblich und der Trend hin zu mehr weiblichen Führungskräften ist seit 2015 sogar rückläufig (PwC 2020). Generell lässt sich in deutschen Betrieben zeigen, dass der Anteil weiblicher Führungskräfte in der zweiten Führungsebene zwischen 2004 und 2016 um sieben Prozent gestiegen ist, während er auf der ersten Führungsebene bei ca. 26 Prozent stagniert, obwohl der Anteil an Frauen an allen Beschäftigten um drei Prozent zugenommen hat (siehe Abbildung 23).

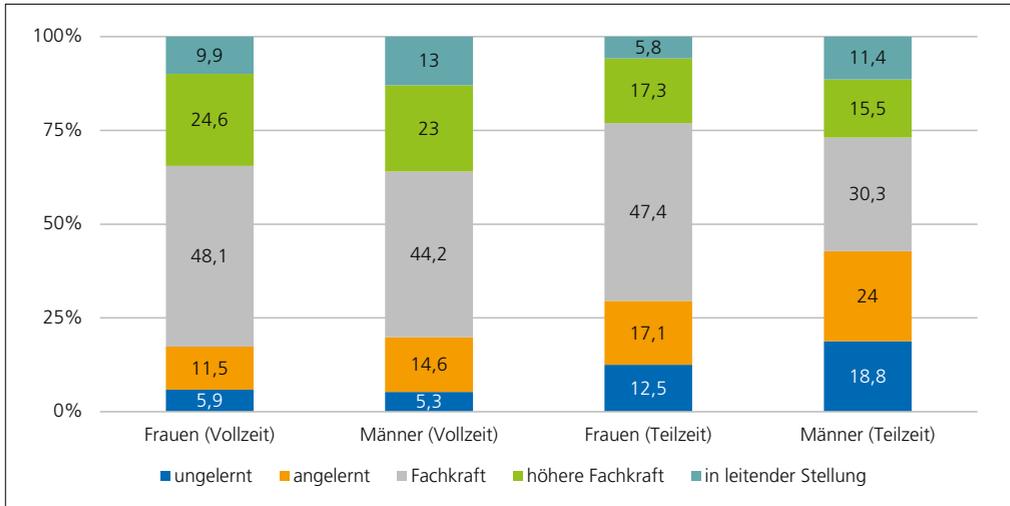
53 Es liegen zu den Themenbereichen keine aktuelleren Daten aus dem AES vor. Die neueren Berichte weisen die Themenbereiche beruflicher non-formaler Weiterbildung nicht aus.

Abbildung 23: Geschlechtlicher Anteil von Beschäftigten in Führungspositionen in Deutschland im Zeitverlauf

Quelle: eigene Darstellung, Hobler u. a. (2020a: 43)

Differenziert nach Leitungsebene und Beschäftigungsform ist zu erkennen (siehe Abbildung 24), dass besonders Frauen in Teilzeitbeschäftigung deutlich seltener leitende Positionen im Betrieb übernehmen. 11,4 Prozent der in Teilzeit angestellten Männer arbeiten in einer leitenden Anstellung und damit mehr als doppelt so häufig wie Frauen mit selbigem Arbeitsumfang. Dies legt nahe, dass neben dem Arbeitsumfang weitere Faktoren einen Einfluss auf die geschlechtsspezifischen Aufstiegschancen haben. Parallel fällt auf, dass fast die Hälfte der Frauen, die in Teilzeit beschäftigt sind, als Fachkraft arbeiten. Männer, die in Teilzeit beschäftigt sind, sind neben der häufigeren Anstellung in leitender Stellung auch häufiger als un- bzw. angelernte Arbeitskräfte beschäftigt als Frauen. Frauen sind in den obersten Führungspositionen somit weiterhin deutlich unterrepräsentiert. Einerseits scheinen strukturelle Gegebenheiten – wie fehlende Karriereoptionen, aber auch Probleme bei der Vereinbarkeit von beruflichen und familiären Anforderungen – vor allem Frauen am beruflichen Aufstieg zu hindern. Andererseits entfalten auch Geschlechterstereotype hier ihre Wirkung, wenn Frauen beispielsweise aufgrund ihrer Geschlechtszugehörigkeit die Kompetenz als Führungsperson abgesprochen wird, wie in Kapitel 3.1.4 dargelegt.

Abbildung 24: Vollzeit- und teilzeitbeschäftigte Frauen und Männer nach Leistungsgruppen in Deutschland



Quelle: eigene Darstellung, Hobler u. a. (2020b)

Dies kann zur Folge haben, dass sie seltener für Führungspositionen beachtet und aus informellen Karrierenetzwerken exkludiert bzw. seltener in diese inkludiert werden (Rastetter & Cornils 2012; Sagebiel 2019). Zuletzt begünstigen auch horizontale geschlechtsspezifische Segregationsmuster vertikale Segregationsprozesse, denn Frauen arbeiten häufiger in Berufen, in denen es weniger berufliche Aufstiegschancen gibt (Hausmann u. a. 2015). So haben Personen mit beruflicher Ausbildung in Gesundheitsberufen nur begrenzte Aufstiegschancen, da höhere Karrierewege häufig Personen mit einem akademischen Abschluss, z. B. approbierten Ärzten und Ärztinnen oder Psychologen und Psychologinnen, vorbehalten sind. Daneben können die selteneren beruflichen Aufstiege von Frauen mit vorherrschenden geschlechtlichen Arbeitsteilungsmodellen in Verbindung gebracht werden (siehe Kapitel 3.2.4.1), da Frauen in größerem Umfang Care-Arbeit ausüben (Wanger 2017: 28). Im Zuge dessen stellen sie häufiger die eigenen Karriereambitionen für die familiären Interessen zurück, reduzieren häufiger ihren Arbeitsumfang und unterbrechen häufiger ihre Karriere, sodass einerseits an sie herangetragene Arbeitsanforderungen (wie Überstunden und permanente Erreichbarkeit) aufgrund von Sorge- und Betreuungspflichten seltener erfüllt werden können (Kohaut & Möller 2019: 6). Andererseits können Frauen dadurch insgesamt weniger Berufserfahrungen sammeln als vollzeitbeschäftigte Männer und als Folge dessen geringere berufliche Aufstiegschancen haben (Wanger 2015: 5; Häfeli u. a. 2015).

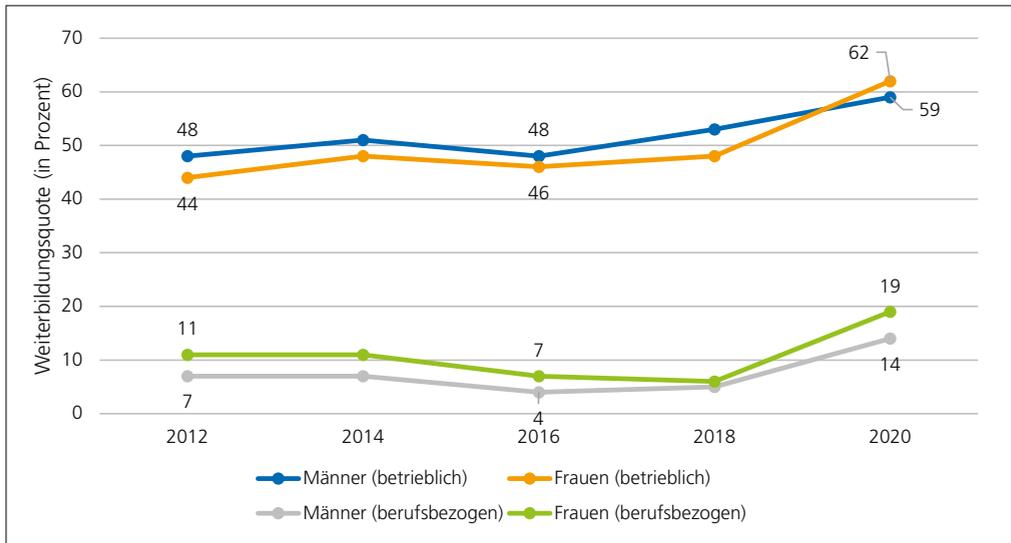
Zusammenfassend und vor dem Hintergrund geschlechtertheoretischer Konzepte zur relationalen Positionierung von Männern und Frauen im Betrieb Acker (1990, 2006) (siehe auch Kapitel 3.1.3) argumentiere ich, dass die Positionierung von Beschäftigten auf dem Arbeitsmarkt und insbesondere im Betrieb mit dem Zugang zu spezifischen Ressourcen (wie Zeit, Geld, Macht & soziales Kapital), aber auch mit Chancen wie dem Zugang zu beruflicher non-formaler Weiterbildung einhergeht.

3.3 Forschungsstand: geschlechtliches Weiterbildungsverhalten

Aufbauend auf dem allgemeinen Forschungsstand zur Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland in Kapitel 2.8 wird im Folgenden der spezifische Forschungsstand zum Weiterbildungsverhalten von Männern und Frauen in Deutschland dargestellt. Dabei wird der Frage nachgegangen, ob sich in den Studien ein *gender training gap* nachweisen lässt, also ob Männer und Frauen ein unterschiedliches Weiterbildungsverhalten aufweisen. Darauf aufbauend wird insbesondere der Einfluss der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung im Kontext von Partnerschaft und Elternschaft fokussiert, um zu evaluieren, ob ein *parenthood training gap* identifiziert werden kann, d. h., ob Elternschaft und die damit verbundenen Betreuungsaufgaben für Väter und/oder Mütter einen Vor- oder Nachteil hinsichtlich der Weiterbildungsteilnahme mit sich bringen (*motherhood/fatherhood training penalty* oder *premium*). Dafür wird zunächst erneut auf die AES-Berichte zurückgegriffen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020; BMBF 2021), wodurch vergleichbare Ergebnisse zum allgemeinen Forschungsstand beruflicher non-formaler Weiterbildung in Kapitel 2.8 entstehen. Die Verfügbarkeit belastbarer Zahlen zur Weiterbildungsbeteiligung aus geschlechtlicher Perspektive ist jedoch stark begrenzt, wie bereits zu Beginn der Ausarbeitung anhand vorhandener Forschungslücken erläutert wurde (siehe Kapitel 1.3). Daher werden die Zahlen aus den AES-Trendberichten durch weitere Studienergebnisse angereichert.

Gibt es Evidenz für einen gender training gap?

In Abbildung 25 ist die Quote erwerbstätiger Männer und Frauen an betrieblicher und berufsbezogener Weiterbildung im Zeitraum von 2012 bis 2020 abgebildet. Es wird deutlich, dass vor allem die Beteiligung an betrieblicher Weiterbildung sowohl bei Männern als auch bei Frauen zwischen 2012 und 2020 kontinuierlich ansteigt (Frauen: 44 auf 62 %, Männer: 48 auf 59 %). Die Beteiligung an berufsbezogener Weiterbildung nimmt zwischen 2012 und 2018 bei Männern und Frauen ab, steigt im Jahr 2020 jedoch deutlich auf 14 Prozent bei den Männern und 19 Prozent bei den Frauen.

Abbildung 25: Betriebliche und berufsbezogene Weiterbildungsbeteiligung erwerbstätiger Männer und Frauen im Zeitverlauf

Quelle: eigene Darstellung, BMBF (2021: 39)

Zudem übersteigt im Jahr 2020 die betriebliche Weiterbildungsquote der Frauen erstmals die der Männer, und Frauen können zwischen 2018 und 2020 einen Zuwachs von 14 Prozentpunkten verzeichnen. Die Ergebnisse bleiben jedoch mit einer gewissen Unsicherheit behaftet, da, wie in Kapitel 2.8 beschrieben, ab 2020 die Auswirkungen der Covid-19-Pandemie in die Befragungen einfließen sowie neue Befragungsmethoden eingesetzt wurden. Somit lässt sich nicht verlässlich evaluieren, worauf der starke Weiterbildungsanstieg zurückzuführen ist, und es bleibt abzuwarten, wie nachhaltig die Veränderungen der Weiterbildungsbeteiligung im Anschluss an Pandemie ausfallen.

Fernab der AES-Trendberichte erweist sich der Forschungsstand zu einem potenziellen *gender training gap* als heterogen (siehe u. a. Wotschack 2018). Dies ist u. a. darauf zurückzuführen, dass die Studien auf unterschiedliche Daten mit unterschiedlichen Operationalisierungen beruflicher non-formaler Weiterbildung zurückgreifen, wie in Kapitel 2.8 bereits erläutert. Darüber hinaus konzentrieren sich einzelne Studien auf unterschiedliche Formen beruflicher non-formaler Weiterbildung wie berufliche Weiterbildung im Allgemeinen und betriebliche und berufsbezogene Weiterbildung im Besonderen, was Vergleiche untereinander und die Einschätzung eines potenziellen *gender training gaps* zusätzlich erschwert. Hinzu kommt, dass zumeist auf die unterschiedlichen Teilnahmequoten von Männern und Frauen abgezielt wird und weniger auf die Anzahl und Dauer der besuchten Maßnahmen. Dies spiegelt das geschlechtliche Weiterbildungsverhalten jedoch nur verkürzt wider und kann zu Fehlschlüssen führen, wie im Zusammenhang mit einer beruflichen Weiterbildungspflicht argumentiert wurde (siehe Kapitel 2.7).

Nichtsdestotrotz soll auf einige Studien eingegangen werden. So können beispielsweise Burgard & Görlitz (2014) keine signifikanten Geschlechterunterschiede hinsichtlich der Teil-

nahme an beruflicher Weiterbildung finden, während sich Geschlechtereffekte bei Görlitz & Tamm (2016) als uneindeutig darstellen. Tuor Sartore & Backes-Gellner (2009) finden ebenfalls keinen signifikanten Einfluss des Geschlechts auf die Teilnahmewahrscheinlichkeit beruflicher Weiterbildung. Becker & Schömann (1996) können für Westdeutschland wiederum zeigen, dass Männer größere Chancen haben, an beruflicher Weiterbildung teilzunehmen, während Gillen u. a. (2010) darauf hinweisen, dass Frauen häufiger an Aufstiegsqualifizierungen teilnehmen als Männer. Burgard (2012) legt wiederum dar, dass Frauen häufiger an selbstinitiiertem Weiterbildung teilnehmen, während Männer häufiger betriebliche Weiterbildungsmaßnahmen absolvieren. Ähnlich konfus erweist sich auch das Bild aus internationaler Perspektive. Knoke & Ishio (1998) sowie Munasinghe u. a. (2008) kommen beispielsweise für die USA zu dem Ergebnis, dass Männer häufiger an betrieblicher Weiterbildung teilnehmen als Frauen, während Simpson & Stroh (2002) darlegen, dass Frauen häufiger an berufsbezogener und betrieblicher Weiterbildung teilnehmen. International vergleichend zeigen Dämmrich u. a. (2015) wiederum, dass Frauen häufiger an berufsbezogener und Männer häufiger an betrieblicher Weiterbildung teilnehmen. Im europäischen Vergleich finden Arulampalam u. a. (2004) keine geschlechtlichen Unterschiede im Weiterbildungsverhalten, während Dieckhoff & Steiber (2011) zu dem Schluss kommen, dass Frauen seltener an beruflicher Weiterbildung teilnehmen. Zuletzt zeigen Boll & Bublitz (2018) für Deutschland, Italien und die Niederlande, dass Frauen häufiger an beruflicher Weiterbildung teilnehmen. Die Studien verdeutlichen somit nochmals den sehr heterogenen Forschungsstand zu einem potenziellen *gender training gap*.

Neben der grundsätzlichen Teilnahme gibt es mit Blick auf die Quantität und Qualität der Maßnahmen sowie die Motivation der potenziellen Teilnehmenden weitere wichtige Dimensionen des Weiterbildungsverhaltens. Offerhaus u. a. (2016) zeigen für Deutschland, dass Frauen eher an zeitlich kürzeren Weiterbildungen teilnehmen als Männer. Auch erfolgen Weiterbildungen von Männern häufiger während der Arbeitszeit und werden häufiger (teil-) finanziert als von Frauen. Zugleich wenden Frauen im Durchschnitt weniger finanzielle Mittel für die Teilnahme auf als Männer (Offerhaus u. a. 2016: 399ff.). Darüber hinaus messen Männer der Weiterbildungsteilnahme eine größere (berufliche) Bedeutung zu als Frauen. Dies zeigt sich u. a. an der unterschiedlichen Anpassungs- und Aufstiegsmotivation. Männer nehmen häufiger mit der Motivation, sich für den beruflichen Aufstieg zu qualifizieren und sich an neue berufliche Entwicklungen anzupassen, teil, während Frauen häufiger angeben, kein generelles Interesse an Weiterbildungen zu haben (Offerhaus u. a. 2016: 397f.).

Geschlechtsspezifisches Weiterbildungsverhalten im betrieblichen und beruflichen Kontext

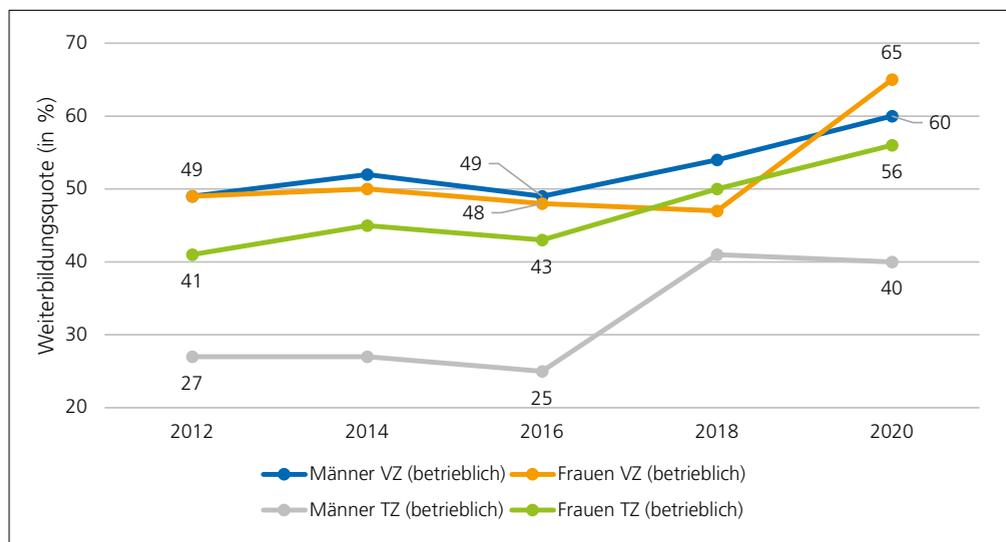
Mit Blick auf betriebliche und berufliche Kontextfaktoren lassen sich weitere Unterschiede des geschlechtsspezifischen Weiterbildungsverhaltens zeigen. Je größer ein Betrieb ist, umso höher ist das Angebot an betrieblicher Weiterbildung. Allerdings ist in großen Betrieben die größte Diskrepanz der weiblichen und männlichen Beteiligung an betrieblicher Weiterbildung zuungunsten von Frauen zu erkennen (Frey 2011; Käpplinger & Kubsch 2015: 6ff.). Durch die seltenere Teilnahme an betrieblicher Weiterbildung ergeben sich weitreichende Nachteile, da betriebliche Weiterbildungsmaßnahmen ein maßgebliches Kriterium für Beschäftigungsstabilität und Aufstiegsmöglichkeiten innerhalb eines Betriebes sind (Klam-

mer & Motz 2011: 20). Unabhängig von den jüngsten Veränderungen ist eine Ursache für eine geringere weibliche Beteiligung an betrieblicher Weiterbildung die Branchenzugehörigkeit. Ebenso kann die Investition seitens der Betriebe in Frauen als weniger lohnend eingeschätzt werden, wenn diese perspektivisch durch eine Mutterschaft ausfallen könnten (BMFSFJ 2013: 99). Dabei ist die in der Vergangenheit seltenere Teilnahme von Frauen an betrieblicher Weiterbildung kein rein deutsches Phänomen, da sich diese Tendenz auch in weiteren modernen und industrialisierten Gesellschaften beobachten lässt. In diesen steigt die weibliche Teilnahme an betrieblicher Weiterbildung jedoch, wenn staatliche Familienpolitik die Erwerbstätigkeit von Frauen aktiv fördert und unterstützt (Dämmrich u. a. 2015). Ebenso macht Wotschack (2018) deutlich, dass die Teilnahmediskrepanz an betrieblicher Weiterbildung zwischen Männern und Frauen geschmälert wird, wenn es im Betrieb eine fördernde Organisationskultur, mehr weibliches Führungspersonal und eine Arbeitnehmervertretung gibt. In dieses Bild passen auch die qualitativen Untersuchungen von Wotschack & Solga (2014), die zeigen, dass weibliche Beschäftigte mit Betreuungsaufgaben neben Geringqualifizierten durchaus eine weiterbildungsrelevante Zielgruppe für Betriebe darstellen, wenn die betriebliche Beschäftigungs- und Weiterbildungspolitik eher langfristig ausgerichtet ist, um die Beschäftigungsfähigkeit im Betrieb zu erhalten.

Des Weiteren hat die horizontale Segregation einen Einfluss auf das Weiterbildungsverhalten, da Frauen häufiger in Berufen mit geringeren Aufstiegschancen arbeiten, was mit weniger Weiterbildungsmöglichkeiten einhergehen kann (Frey 2011: 20f.; Nader 2007: 35f.). Und Weiterbildungen in Berufen mit hohem Frauenanteil werden tendenziell eher privat und/oder öffentlich (ko)finanziert, während Maßnahmen in männlich geprägten Berufen eher durch die Betriebe bezahlt werden (Käpplinger & Kubsch 2015: 6f.). Ein zusätzliches Indiz ist, dass besonders kleinere und mittlere Unternehmen mit hohem Frauenanteil nur selten eine systematische Personalplanung und -entwicklung vorweisen, da entsprechende Ressourcen fehlen (Weusthoff 2018: 43). Wie im Kontext der Weiterbildungspflicht in Kapitel 2.7 erwähnt, gibt es besonders in wissensintensiven Gesundheitsberufen aufgrund entsprechender Arbeitsanforderungen eine ausgeprägte Weiterbildungspflicht, trotz geringerer Aufstiegschancen. Dies führt besonders für Fachkräfte unterhalb der Arzt-/Ärztinnenebene zu geringeren (monetären) Erträgen der einzelnen Maßnahmen (Käpplinger & Kubsch 2015: 15ff.).

Geschlechtsspezifisches Weiterbildungsverhalten im Kontext geschlechtlicher Arbeitsteilung

Hinsichtlich der Beteiligung an betrieblicher Weiterbildung von Vollzeit- und Teilzeiterwerbstätigen lässt sich zeigen, dass die Weiterbildungsquote von Männern sowie Frauen sowohl in Teilzeit als auch in Vollzeit zwischen 2012 und 2020 im Trend zugenommen hat (siehe Abbildung 26). Lediglich die Quote der in Teilzeit arbeitenden Männer fällt im Jahr 2020 wieder ab. Diese Personengruppe stellt parallel jedoch auch die zahlenmäßig kleinste Gruppe dar. Der Verlauf der beiden größten Beschäftigtengruppen, der in Vollzeit arbeitenden Männer und in Teilzeit arbeitenden Frauen, entwickelt sich über die Jahre nahezu parallel und die Unterschiede zuungunsten der in Teilzeit arbeitenden Frauen erweisen sich als persistent. Der zuvor erwähnte starke Zuwachs an betrieblicher Weiterbildung von Frauen ist besonders auf in Vollzeit arbeitende Frauen zurückzuführen.

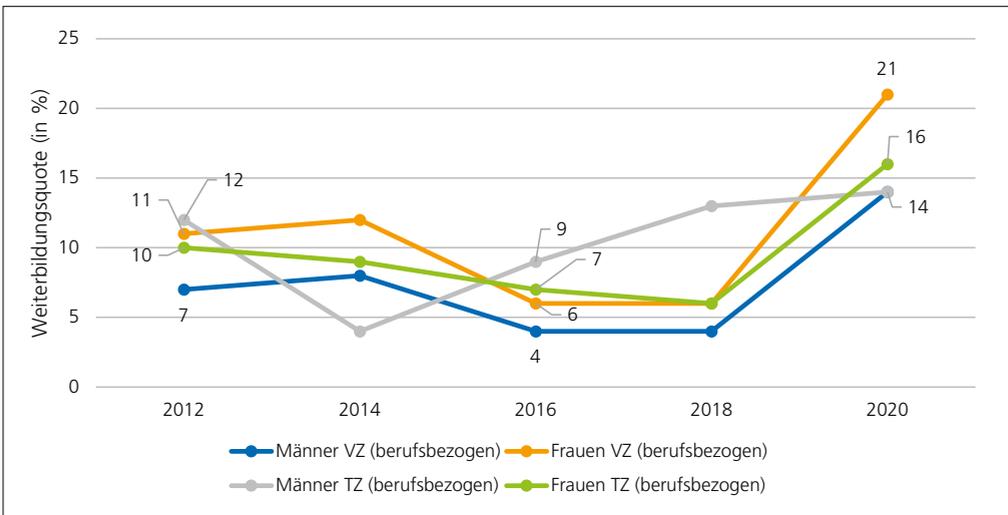
Abbildung 26: Betriebliche Weiterbildungsbeteiligung erwerbstätiger Männer und Frauen nach Erwerbsumfang im Zeitverlauf

Quelle: eigene Darstellung, BMBF (2021: 39)

Anmerkung: Männer TZ im Jahr 2014 = geringe Fallzahl (<80)

Diese können zwischen 2018 und 2020 deutliche Zuwächse von 18 Prozent bei der betrieblichen Weiterbildungsbeteiligung vorweisen. Für die größere Gruppe an Frauen, die in Teilzeit arbeiten, ist dies nicht der Fall. Mit Blick auf die Beteiligung an berufsbezogener Weiterbildung von Vollzeit- und Teilzeiterwerbstätigen Männern und Frauen ist zu erkennen (siehe Abbildung 27), dass die Beteiligungsquote zwischen 2012 und 2018 tendenziell zurückging, mit Ausnahme in Teilzeit arbeitender Männer, wobei die geringen Fallzahlen ($n < 80$) bei der Interpretation zu berücksichtigen sind (BMBF 2021: 39).

Abbildung 27: Berufsbezogene Weiterbildungsbeteiligung erwerbstätiger Männer und Frauen nach Erwerbsumfang im Zeitverlauf



Quelle: eigene Darstellung, BMBF (2021: 39)

Anmerkung: Männer TZ im Jahr 2014 = geringe Fallzahl (<80)

Im Jahr 2020 nehmen Frauen in Vollzeit und Teilzeit mit 21 und 16 Prozent am häufigsten an berufsbezogener Weiterbildung teil. Zwischen 2018 und 2020 konnten alle Beschäftigtengruppen einen Zuwachse verzeichnen. Ähnlich wie bei der Beteiligung an betrieblicher Weiterbildung nehmen Frauen in Vollzeit im Jahr 2020 am häufigsten an berufsbezogener Weiterbildung teil und können von 2018 auf 2020 einen deutlichen Anstieg der Weiterbildungsquote um 15 Prozent vorweisen, gefolgt von in Teilzeit arbeitenden Frauen, die ebenfalls einen deutlichen Zuwachs von zehn Prozent generieren können. 14 Prozent der in Teilzeit als auch in Vollzeit arbeitenden Männern nehmen im Jahr 2020 an berufsbezogener Weiterbildung teil. Folglich scheint der Arbeitsumfang bei Männern einen geringeren Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit, an berufsbezogener Weiterbildung teilzunehmen, zu haben, während sich bei Frauen zwischen in Teilzeit und Vollzeit Beschäftigten deutlichere Unterschiede zeigen lassen.

Gibt es Evidenz für einen *parenthood training gap*?

Neben beruflichen und betrieblichen Faktoren wirkt besonders die Elternschaft als selektiver Faktor für Frauen (insbesondere in den mittleren Lebensjahren). Sowohl Kuwan & Seidel (2011) als auch der Weiterbildungsbericht des Cedefop (2015) weisen grundsätzlich darauf hin, dass familiäre Verpflichtungen insbesondere für Frauen eine zentrale Weiterbildungshürde darstellen. Denn wichtige Karrierephasen im mittleren Alter fallen häufig mit Heirat und Familiengründung zusammen und Frauen stecken mit ihren Karriereambitionen in diesen Phasen häufiger zurück. Auch nach der Familienphase kann die aufgestaute berufliche Diskrepanz von Frauen nicht mehr ausgeglichen werden, was zu einem selektiven und un-

gleichen Lebens- und Erwerbsverlauf von Männern und Frauen (besonders im mittleren Alter) führt (Käpplinger & Kubsch 2015: 12ff.). Somit haben unterschiedliche Erwerbs- und Lebensverläufe auch einen Einfluss auf die Weiterbildungsbeteiligung. Frauen, die sich (zunächst) gegen die Familiengründung und für eine berufliche Karriere entscheiden, nehmen tendenziell häufiger an beruflichen Weiterbildungen teil. Im Zuge der Familiengründung ziehen sich Frauen während der Phasen des Mutterschutzes und der Elternzeit zwangsläufig vom Arbeits- und Weiterbildungsmarkt zurück. Zeitgleich investieren Männer häufiger mehr Zeit und Engagement in die berufliche Karriere und nehmen tendenziell häufiger an beruflicher Weiterbildung teil (Wittpoth 2018: 1161). So ist vor allem die Familiengründung ein einschneidendes Ereignis im weiblichen Lebenslauf mit nachhaltigen negativen Folgen für den beruflichen Erfolg und die Weiterbildungschancen.

In den AES-Berichten der letzten Jahre (2012 bis 2020) wurde leider nicht mehr hinsichtlich der geschlechtsspezifischen Hinderungsgründe an beruflicher Weiterbildung unterschieden. Im Jahr 2010 gaben Männer, die im vergangenen Jahr an keiner beruflichen Weiterbildung teilgenommen haben, jedoch an, dass sie entweder keinen beruflichen Bedarf hatten (22 %) und/oder die beruflichen Belastungen zu hoch waren (13 %). Frauen hingegen gaben am häufigsten an, dass familiäre Verpflichtungen sie von der Teilnahme abhalten (25 %) (Kuwana & Seidel 2011: 168). So weisen die Studien von Leber & Möller (2007), Schiener (2007), Hubert & Wolf (2007a) sowie Tuor Sartore & Backes-Gellner (2009) auf den negativen Einfluss von (Klein-)Kindern auf die Weiterbildungsbeteiligung von Müttern hin. Schröder u. a. (2004) und Gillen u. a. (2010: 36) können zusätzlich zeigen, dass die steigende Anzahl von Kindern im Haushalt einen negativen Einfluss hat. Zuletzt berichten Müller & Wenzelmann (2020: 69), dass Frauen – mit Betreuungspflichten in den vergangenen fünf Jahren – häufiger über längere Zeit weiterbildungsabstinent bleiben als Frauen ohne Betreuungspflichten. Im Vergleich zu den Männern mit Betreuungspflichten gibt es jedoch keine signifikanten Unterschiede zwischen den Geschlechtern.

Neben den meist querschnittlich angelegten Studien lässt sich insbesondere ein *motherhood training penalty* auch in Längsschnittstudien nachweisen. Für Deutschland weist die Studie von Friebel (2007) *motherhood penalty* aber auch einen *fatherhood training premium* hin, also dass Männer durch die Vaterschaft häufiger an beruflicher Weiterbildung teilnehmen. Diesen Trend können Lebert & Antal (2016) auch für die Schweiz bestätigen. Zoch (2022) findet lediglich Evidenz für einen *motherhood training penalty* in Deutschland, aber nicht für einen *fatherhood training premium*. Ebenso kann sie zeigen, dass ein größeres Angebot an Kinderbetreuung den *motherhood penalty* verringert (Zoch 2024). Die Ergebnisse von Dämmrich u. a. (2015) – wiederum in einer Querschnittsbetrachtung – aus internationaler Perspektive, die darauf hinweisen, dass der *parenthood training gap* in Ländern mit egalitäreren Wertvorstellungen und einer egalitäreren Familienpolitik geringer ausfällt, da Frauen häufiger zu einer Vollzeitberufstätigkeit ermutigt und Erwerbsunterbrechungen reduziert werden, passen in dieses Bild.

4 Einfluss der Covid-19-Pandemie

Wie bereits an mehreren Stellen erwähnt, fällt der Ausbruch der globalen Covid-19-Pandemie in den Bearbeitungszeitraum dieser Ausarbeitung sowie in den Erhebungszeitraum der genutzten Daten für die nachfolgenden Analysen (siehe Kapitel 6.1). In einem kurzen Exkurs wird auf die bisherigen weitreichenden sozialen und ökonomischen Folgen eingegangen, die geschlechtliche Arbeits- und Arbeitsteilungsmuster sowie die Möglichkeiten der beruflichen Weiterbildungsteilnahme (temporär) beeinflusst haben. Beginnend ab Februar 2020 verbreitete sich der SARS-CoV-2-Erreger und löste die globale Covid-19-Pandemie aus. Die zur Eindämmung der Infektionen verhängten Lockdowns in Deutschland von März bis Mai 2020 und Dezember 2020 bis Januar 2021 hatten teilweise die flächendeckende Stilllegung des öffentlichen und wirtschaftlichen Lebens sowie weitreichende soziale und ökonomische Einschränkungen zur Folge, wie folgend genauer dargelegt wird. Generell liegen Zusammenfassungen über die Folgen der Pandemie auf u. a. soziale Ungleichheiten (siehe z. B. Stantcheva 2022), geschlechtsspezifische Auswirkungen (siehe z. B. GESIS 2021) und Effekte auf den Arbeitsmarkt vor (siehe z. B. Niehoff u. a. 2022).⁵⁴

Arbeitsmarkt und Homeoffice

Grunau u. a. (2020: 5) zeigen, dass die Covid-19-Pandemie und die Folgen des Lockdowns als Katalysator für den technischen Wandel dienen kann. Vor allem die Notwendigkeit, während der Pandemie im Homeoffice zu arbeiten, hat viele Beschäftigte und Betriebe zur Anschaffung digitaler Endgeräte sowie der Etablierung digitaler Kommunikation und Arbeitsorganisation gezwungen. Es zeigt sich jedoch auch, dass vor allem höhergebildete Personen die Möglichkeit hatten, von zu Hause zu arbeiten. Zudem sind Homeoffice-Möglichkeiten stark berufsabhängig (Bächmann u. a. 2021). Adams-Prassl u. a. (2020) legen dar, dass die deutsche Wirtschaft durch die Covid-19-Pandemie zwar weniger starke Einbrüche zu verzeichnen hatte als die Wirtschaft Großbritanniens und der Vereinigten Staaten, u. a. aufgrund von flächendeckender Kurzarbeitsregelungen. Innerhalb Deutschlands gibt es jedoch große Unterschiede, welche sozialen Gruppen von der Krise wirtschaftlich betroffen waren. Primär waren Beschäftigte, die nicht von zu Hause arbeiten konnten, stärker durch Arbeitslosigkeit bedroht und von fallenden Löhnen betroffen. Dies gilt insbesondere für Niedrigqualifizierte. Frauen mussten sich häufig durch die pandemiebedingten Schulschließungen zu Hause und während des Homeoffices um die Kinder kümmern, u. a. auch in Form von Home-Schooling. Zudem kam es im Zuge der Pandemie und der verhängten Lockdowns vermehrt zu familiären *work-family conflicts* (Reimann u. a. 2021). Im Nachhinein könnten die für das Homeoffice geschaffene Infrastruktur und Arbeitsorganisation jedoch helfen, geschlechtsspezifische Ungleichheiten hinsichtlich des Lohns und des Arbeitsumfangs zu reduzieren (Arntz u. a. 2020). Auch Mergener & Winnige (2021) betonen, dass die geschaffenen Rahmenbedingungen für

54 Zusätzlich sind im Forum des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung in der Serie „Corona-Krise: Folgen für den Arbeitsmarkt“ (2020 bis 2022) relevante wissenschaftliche Ergebnisse zusammengefasst: [Serie „Corona-Krise: Folgen für den Arbeitsmarkt“ \(2020 bis 2022\) Archive - IAB-Forum](#) (Zugriff am 30.01.2023).

die Arbeit im Homeoffice langfristige Potenziale bereithalten. Die Möglichkeit des Arbeitens im Homeoffice hängt in erster Linie jedoch vom Beruf und den damit verbundenen Arbeitsaufgaben ab. Insbesondere Akademiker/-innen mit überwiegend kognitiven Aufgaben können im Vergleich zu beruflich Qualifizierten ins Homeoffice wechseln. Bei den beruflich Qualifizierten waren es vor allem Beschäftigte in Büro- und Dienstleistungsberufen, die während der Pandemie vom Homeoffice Gebrauch machen konnten.

Geschlechtsspezifische Unterschiede

Reichelt u. a. (2021) und Hobler u. a. (2021d) weisen darauf hin, dass durch die Pandemie vor allem Frauen häufiger arbeitslos wurden, ihren Arbeitsumfang reduziert haben oder im Homeoffice arbeiteten. Zudem entwickelte sich die partnerschaftliche Arbeitsteilung egalitärer, wenn Männer durch die Folgen der Pandemie arbeitslos wurden und die Partnerin erwerbstätig war. Gleichzeitig übernahmen Frauen mehr Care-Arbeit, wenn sie arbeitslos wurden und der Partner erwerbstätig blieb. Dies gibt Hinweise, dass geschlechtliche Arbeitsteilungsmuster eng an die jeweiligen Lebensrealitäten gekoppelt sind und Gelegenheitsstrukturen eine wichtige Rolle spielen können. Generell können Zoch u. a. (2020), Hipp & Büning (2021) und Würzen (2020) jedoch darlegen, dass hinsichtlich der partnerschaftlichen Arbeits- und Rollenverteilung geschlechtsspezifische Unterschiede während der Pandemie tendenziell verstärkt wurden. Insbesondere Mütter mussten zusätzliche Betreuungsarbeit bewältigen, waren stärkeren psychischen Belastungen ausgesetzt und verringerten häufiger ihren Arbeitsumfang als Väter. Traditionelle Geschlechterstereotype und Arbeitsteilungsmuster haben sich während der Pandemie somit kaum verändert und – wenn – eher verstärkt (Globisch u. a. 2022). Die Pandemie hat jedoch dafür gesorgt, dass ein zusätzliches Schlaglicht auf ungleiche Arbeitsteilungsmuster und damit einhergehende Belastungen geworfen wurde.

Berufliche Weiterbildung

Wie bereits erwähnt, profitieren vor allem Höherqualifizierte von den Möglichkeiten, im Homeoffice zu arbeiten, insbesondere weil der Beruf und die damit verbundenen Arbeitsaufgaben dies zulassen (Kleinert u. a. 2020). Dos Santos u. a. (2020) warnen jedoch, dass die Coronapandemie langfristig dazu führen kann, dass sich Beschäftigte seltener weiterbilden und die Ungleichheiten beruflicher Weiterbildung zunehmen können. Dies ist in erster Linie darauf zurückzuführen, dass Betriebe und Beschäftigte durch die Krise einer erhöhten wirtschaftlichen Unsicherheit ausgesetzt waren und Investitionen in Weiterbildung häufiger unterließen. Parallel fehlten Ressourcen (in Form von Zeit und Geld) für die Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen, wenn beispielsweise die finanziellen Rücklagen aufgebraucht wurden und/oder der Kinderbetreuungsaufwand aufgrund der pandemiebedingten Schulschließungen gestiegen war. Ehlert u. a. (2020) merken an, dass sich durch vermehrtes Arbeiten in Kurzarbeit und im Homeoffice auch Potenziale für berufliche Weiterbildung ergeben könnten, wenn freigewordene Kapazitäten von Betrieben und Beschäftigte für Lernprozesse genutzt werden. Problematisch erweist sich jedoch die Tatsache, dass in Deutschland vorrangig betriebliche Weiterbildung stattfindet und Betrieben durch die Pandemie häufig die Ressourcen für entsprechende Weiterbildungen fehlten. Dies gilt besonders für kleine und mittelständische Betriebe. Zudem fanden betriebliche Weiterbildungen bisher zumeist in Präsenz

statt, sodass eine flächendeckende Digitalisierung der Weiterbildungsangebote während der Krise eher unwahrscheinlich erschien. Ebenso machen sie deutlich, dass Beschäftigte die entsprechenden Kompetenzen für den Umgang mit digitalen Lernplattformen bräuchten und sich daraus neue Demarkationslinien sozialer digitaler Ungleichheiten hinsichtlich beruflicher Weiterbildung ergeben könnten. Kleinert u. a. (2021) resümieren wiederum, dass während der Covid-19-Pandemie und durch die damit einhergehenden Beschränkungen häufiger digitale und selbstgesteuerte Lernformate genutzt wurden. Davon profitierten jedoch auch wieder eher Höhergebildete, die häufiger im Homeoffice arbeiteten und häufiger Zugang zu digitalen Lernangeboten hatten.

Aufgrund der tiefgreifenden Auswirkungen der Covid-19-Pandemie wird mit Blick auf die Datenanalyse ein Event-Dummy integriert, der die Zeitperiode der Pandemie abdeckt (ab Februar 2020), um etwaige Varianz angemessen zu berücksichtigen (siehe auch Kapitel 6.2.2).

5 Soziale Selektionsmechanismen

Bisher wurde die Relevanz des Untersuchungsgegenstandes u. a. mit dem wachsenden Bedarf an beruflicher Weiterbildung und den geschlechtsspezifischen Forschungslücken begründet, der Begriff der Weiterbildung und des Geschlechts präzisiert und die vorherrschenden geschlechtsspezifischen Arbeits- und Arbeitsteilungsmuster in Deutschland beschrieben. Es fehlt jedoch ein übergeordneter theoretischer Rahmen, der eine Heuristik generiert und die losen Enden der einzelnen Kapitel sinnvoll zusammenführt. Gleichzeitig wurde bereits zu Beginn der Ausarbeitung betont, dass mit einem solchen übergeordneten theoretischen Rahmen eine mechanistische Perspektive eingenommen werden soll, um die interessierenden Selektionsprozesse beruflicher Weiterbildung von Männern und Frauen gezielt als Ergebnis sozialer Selektionsmechanismen zu formulieren und nicht als bloße und voneinander losgelöste Heterogenitäten zu verstehen. Denn ein Blick auf mögliche Mechanismen gibt Aufschluss über die Entstehungsprozesse und -bedingungen sozialer Ungleichheit, so die zugrunde liegende Argumentation. Bevor solch ein metatheoretischer Rahmen jedoch aufgespannt wird, ist zunächst der Begriff der sozialen Ungleichheit zu schärfen, wenn berufliche Weiterbildung in dieser Ausarbeitung als eine Dimension derselben verstanden wird.

5.1 Was sind soziale Ungleichheiten und wie entstehen sie?

Aus ungleichheitstheoretischer Perspektive können soziale Ungleichheiten als Ergebnis sozialer Mechanismen verstanden werden, die sich in Abhängigkeit von bestimmten (sozialen) Merkmalen nachhaltig verfestigen:

„Als soziale Ungleichheit bezeichnet man bestimmte vorteilhafte und nachhaltige Lebensbedingungen von Menschen, die ihnen aufgrund ihrer Positionen in gesellschaftlichen Beziehungsgefügen zukommen.“ (Hradil 2016: 248)

Diese vorteilhaften Lebensbedingungen gehen in der Regel mit dem Besitz von Gütern und Lebenschancen einher, die einen bestimmten Wert haben, begrenzt verfügbar sind und sich in Dimensionen sozialer Ungleichheit widerspiegeln. Als Hauptdimensionen sozialer Ungleichheit werden zumeist finanzielle Ressourcen, Eigentum/Besitz, Macht, Bildung/Wissen, Prestige, Karriere- und Selbstverwirklichungschancen genannt. Soziale Ungleichheit liegt somit vor,

„wenn Menschen (immer verstanden als Zugehörige sozialer Kategorien[/Gruppen]) einen ungleichen Zugang zu sozialen Positionen haben und diese sozialen Positionen systematisch mit vorteilhaften oder nachteiligen Handlungs- und Lebensbedingungen verbunden sind“ (Solga u. a. 2009: 15).

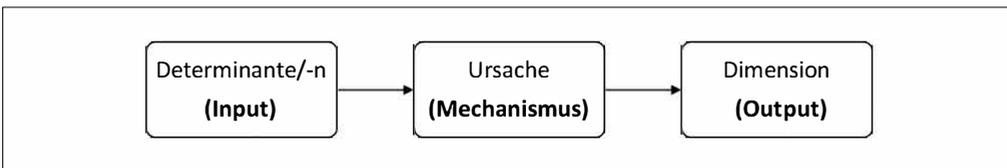
Aus einer normativ geprägten Perspektive gehören Menschen aufgrund persönlicher Merkmale einer sozialen Gruppe an und nehmen damit verbundene soziale Rollen ein, die wiederum

mit benachteiligenden/begünstigenden Lebensbedingungen einhergehen und sich in Form von Dimensionen sozialer Ungleichheit manifestieren.⁵⁵ Soziale Ungleichheit kann neben materiellen Gütern (wie Geld und Besitz) gleichzeitig auch ungleiche Verwirklichungs- bzw. Zugangschancen umfassen, wenn Personen aufgrund bestimmter Merkmale die Verwirklichung privater oder beruflicher Ziele (z. B. beruflicher Aufstieg oder Zugang zu einer bestimmten beruflichen Weiterbildung) verwehrt oder erschwert wird. Sowohl die ungleiche Verteilung materieller Güter als auch die ungleiche Verteilung immaterieller Verwirklichungs- und Zugangschancen (im Folgenden als Arbeits- & Lebenschancen bezeichnet) sind das Ergebnis entsprechender sozialer Mechanismen (Hradil 2016: 248f.), welche wiederum

„regelhafte und damit kausal wirksame Prozesse [sind], aus denen soziale Phänomene hervorgehen. Mechanismenbasierte Erklärungen verweisen typischerweise auf Verkettungen sozialer Handlungen von einzelnen Individuen oder sozialen Gruppen, durch welche das zu erklärende soziale Phänomen ‚produziert‘ wird. Wesentliches Ziel mechanismenbasierter Erklärungen ist die möglichst feinkörnige, d. h. analytisch-präzise Erklärung sozialer Phänomene. Damit ist gemeint, die einzelnen Zwischenschritte aufzudecken, warum und auf welche Weise aus bestimmten sozialen Anfangsbedingungen bestimmte soziale Ereignisse folgen“ (Becker, 2018: 293).

Um den mechanistischen Charakter der Genese sozialer Ungleichheiten zu verdeutlichen, lassen sich soziale Mechanismen generell in verschiedene Strukturebenen (Determinanten, Ursachen, Dimensionen) gliedern (siehe Abbildung 28). Zu den Determinanten sozialer Ungleichheit zählen soziale Merkmale von Individuen, die die Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe definieren, wie auch im Rahmen der Stereotypenbildung beschrieben (siehe Kapitel 3.1.4). Die Zuordnung erfolgt z. B. aufgrund des (biologischen und/oder sozialen) Geschlechts in geschlechtliche soziale Gruppen (z. B. Männer, Frauen, Inter- und Transpersonen). Grundsätzlich kann zwischen erworbenen Merkmalen wie Familienstand und Bildungsabschluss und zugeschriebenen askriptiven Merkmalen wie Geschlecht und Alter unterschieden werden.

Abbildung 28: Strukturebenen und Wirkungskette sozialer Mechanismen der Ungleichheitsgenese



Quelle: eigene Darstellung, in Anlehnung an Solga et al. (2009: 17)

Die Zuordnung zu bestimmten sozialen Gruppen anhand bestimmter Merkmale erfolgt wiederum im jeweiligen sozial-kulturellen Kontext. Beispielsweise wird in Alltagssituationen bei Neugeborenen häufig nach dem Vornamen gefragt, um Rückschlüsse auf die Geschlechtszu-

⁵⁵ Ich nutze hier, angelehnt an die Ausführungen in Kapitel 3.1 zu Geschlechterrollen, den Begriff „soziale Rollen“ anstatt „sozialer Positionen“, in dem Wissen, dass es sich um ähnliche Konzepte aus unterschiedlichen theoretischen Perspektiven handelt.

gehörigkeit zu ziehen. Dabei werden in der Regel (unbewusst) entsprechende Geschlechterstereotype aktiviert. Der jeweilige Vorname kann jedoch je nach sozial-kulturellem Kontext unterschiedlich geschlechtlich konnotiert sein. So müssen z. B. in Deutschland „geschlechtsneutrale“ Vornamen wie Kim oder Alex rechtlich durch einen Zweitnamen konkretisiert werden. Welche Vornamen „geschlechtsneutral“ sind, hängt wiederum vom sozial-kulturellen Kontext ab und kann von Region zu Region unterschiedlich ausfallen, was die Bedeutung des sozial-kulturellen Kontextes nochmals greifbarer macht.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die einzelnen Determinanten sozialer Ungleichheit und die damit verbundene Zugehörigkeit zu bestimmten sozialen Gruppen mit spezifischen Vor- und Nachteilen hinsichtlich der Verfügbarkeit ökonomischer, sozialer und kultureller Ressourcen sowie dem Zugang zu und den Realisierungsmöglichkeiten von Berufs- und Lebenschancen einhergehen. Die jeweiligen Determinanten dienen somit als „sozialer Indikator“ (Solga u. a. 2009: 20) und verweisen Personen in entsprechende soziale Rollen mit damit verbundenen sozialen Ungleichheiten (Solga u. a. 2009: 16f.).

5.2 Geschlechtsspezifische Selektionsmechanismen

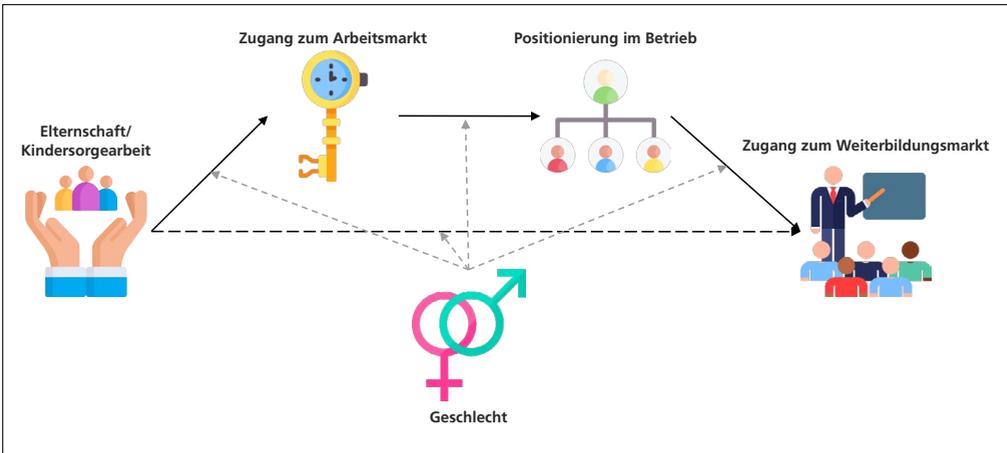
Nach der Erläuterung der Begrifflichkeiten, Strukturebenen und Prozesse sozialer Ungleichheit stelle ich nochmals heraus, warum zur Beantwortung der zugrunde liegenden Fragestellung ein mechanistischer Theorieansatz sinnvoll ist und als Grundlage für die Erklärung sozialer Ungleichheiten in der beruflichen Weiterbildung dienen kann.

Primäres Ziel dieser Ausarbeitung ist es, das ungleiche Weiterbildungsverhalten von Männern und Frauen als soziales Phänomen möglichst detailliert zu analysieren und aus einer mechanistischen Perspektive den Ausgangspunkt sowie die relevanten Zwischenschritte im Rahmen geschlechtsspezifischer Selektionsmechanismen beruflicher non-formaler Weiterbildung aufzuzeigen. Ein ungleiches Weiterbildungsverhalten verstehe ich folglich als Dimension sozialer Ungleichheiten und somit als Endpunkt der betrachteten mechanistischen Wirkungskette. Zentrale Determinante und damit Ausgangspunkt der Wirkungskette sind wiederum die vorherrschenden Arbeitsteilungsmuster. Das Geschlecht als askriptives Merkmal fungiert als Distinktionskriterium der Gruppenzugehörigkeit, um Männer und Frauen als unterschiedliche soziale Gruppen zueinander in Beziehung setzen zu können. Vor diesem Hintergrund argumentiere ich, dass im Rahmen sozialer Mechanismen Personen aufgrund ihres Geschlechts bestimmte soziale Rollen einnehmen, die wiederum mit benachteiligenden/begünstigenden Arbeits-/Lebensbedingungen und -chancen einhergehen. Geschlechtliche Selektionsmuster der beruflichen Weiterbildung entstehen also nicht im luftleeren Raum, sondern sind das Ergebnis konkreter Mechanismen.

Mit Blick auf die einzelnen „Kettenglieder“ der hypothetisierten Wirkungskette gehe ich zunächst davon aus, dass gesellschaftliche Arbeitsteilungsmuster in Form der Differenzierung und Organisation bestimmter Arbeitsaufgaben die (Re-)Produktionsgrundlage und damit den Ursprung sozialer Ungleichheit bilden. Darüber hinaus gehe ich davon aus, dass mit der ungleichen gesellschaftlichen Verteilung von Arbeit auch ein ungleicher Zugang zum Weiterbildungsmarkt der non-formalen beruflichen Weiterbildung einhergeht. Aus einer mechanistischen Perspektive argumentiere ich jedoch, dass es vielmehr die mit der gesellschaft-

lichen Arbeitsteilung verbundenen Arbeits- und Lebensbedingungen sind, die den Zugang zum Arbeitsmarkt bzw. die Positionierung im Arbeitsmarkt und insbesondere im Betrieb prägen. Die verschiedenen Strukturebenen und die vermuteten Wirkungszusammenhänge sind in Abbildung 29 nochmals visualisiert.

Abbildung 29: Strukturebenen und Wirkungskette geschlechtsspezifischer Selektionsmechanismen beruflicher Weiterbildung



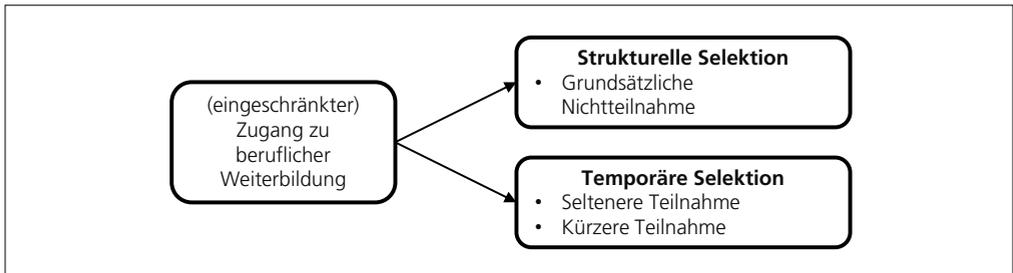
Quelle: eigene Darstellung, Icon made by Freepik from www.flaticon.com

Je nachdem, wo eine Person im Erwerbssystem verortet ist und welche Arbeits- und Lebensbedingungen damit verbunden sind, ergibt sich ein ungleicher, selektiver Zugang zum Weiterbildungsmarkt. Der Zugang zum Arbeitsmarkt bzw. die Positionierung im Erwerbssystem/ Betrieb vermittelt also den Zusammenhang zwischen gesellschaftlicher Arbeitsteilung und dem Zugang zum Weiterbildungsmarkt, so meine Argumentation. Übertragen auf den geschlechtsspezifischen Kontext rücke ich die Verteilung von Care- und Erwerbsarbeit als vergeschlechtlichte Form gesellschaftlicher Arbeitsteilungsmuster in den Fokus, wie in Kapitel 3.1.3 & 3.2.2 beschrieben. Ich argumentiere, dass die Art und Weise, wie Care- und Erwerbsarbeit zwischen Männern und Frauen organisiert ist, den Zugang zum Arbeits- und Weiterbildungsmarkt beeinflusst, was die empirischen Studien in Kapitel 2.8 grundsätzlich stützen. Denn Frauen leisten häufiger und in größerem Umfang Care-Arbeit (*gender care gap*), während Männer häufiger und in größerem Umfang Erwerbsarbeit verrichten (*gender time gap*) (siehe Kapitel 3.2.4.1). Vor diesem Hintergrund gehe ich davon aus, dass Frauen einerseits häufiger einen eingeschränkten Zugang zum Weiterbildungsmarkt haben (*gender training gap*), da Weiterbildungsmaßnahmen u. a. einen erhöhten Organisationsaufwand erfordern, häufiger mit Sorge- und Betreuungspflichten kollidieren und (knapp) finanzielle und zeitliche Ressourcen für die Teilnahme investiert werden müssen. Zum anderen haben Frauen aufgrund der vorherrschenden geschlechtsspezifischen Arbeitsteilungsmuster einen eingeschränkten Zugang zum Arbeitsmarkt und nehmen dort häufiger benachteiligte Positionen ein (z. B. sind sie häufiger atypisch beschäftigt und nehmen seltener eine berufliche Füh-

rungsposition ein, wie in Kapitel 3.2.4 beschrieben). Ich nehme an, dass das Geschlecht in beiden Fällen eine moderierende Funktion innehat (siehe Kapitel 6.2.3) und führe ungleiche geschlechtliche Arbeitsteilungsmuster primär auch auf vorherrschende Geschlechterstereotype zurück. Geschlechterstereotype bilden somit einen normativen Handlungsrahmen, der sich über das Merkmal Geschlecht in nachfolgenden Analysen niederschlägt. Gleichzeitig gehe ich davon aus, dass die jeweiligen Arbeits- und Lebensbedingungen, also der Zugang zum Arbeitsmarkt und die relationale Positionierung im Betrieb, den Zusammenhang zwischen Arbeitsteilung und Zugang zu beruflicher Weiterbildung mediieren, sodass sich letztlich geschlechtsspezifische Selektionsmechanismen der beruflichen non-formalen Weiterbildung ergeben.

Hinsichtlich des Zugangs zum Weiterbildungsmarkt unterscheide ich einerseits, ob Personen grundsätzlich und damit strukturell nicht an Weiterbildungsmaßnahmen teilnehmen (können), z. B. weil Betreuungspflichten sie daran hindern oder weil kein passendes Weiterbildungsangebot zur Verfügung steht. Andererseits ist mit temporärer Selektion gemeint, ob Personen nur zu bestimmten Zeiten keinen Zugang zum Weiterbildungsmarkt haben und deshalb seltener teilnehmen oder ob Personen z. B. aufgrund von Betreuungspflichten nur vormittags, wenn die Kinder in der Kita oder Schule sind, an Weiterbildungsmaßnahmen teilnehmen können und deshalb in geringerem Umfang an Weiterbildungsmaßnahmen teilnehmen (siehe auch Abbildung 30).

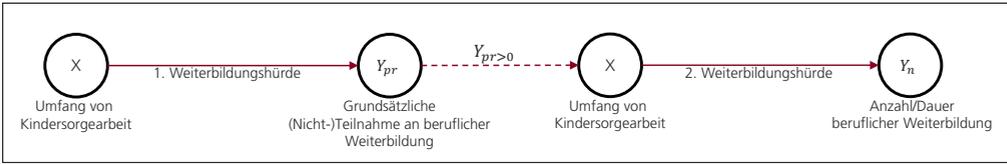
Abbildung 30: Differenzierungsebenen struktureller und temporärer Weiterbildungsselektion



Quelle: eigene Darstellung

Ich artikuliere damit zwei Weiterbildungshürden, wobei die erste Hürde den grundsätzlichen Zugang zum Weiterbildungsmarkt und die zweite Hürde den temporären Zugang zu einzelnen Weiterbildungsmaßnahmen abbildet (siehe auch Abbildung 31).

Abbildung 31: Weiterbildungshürden im Zugang zu beruflicher Weiterbildung

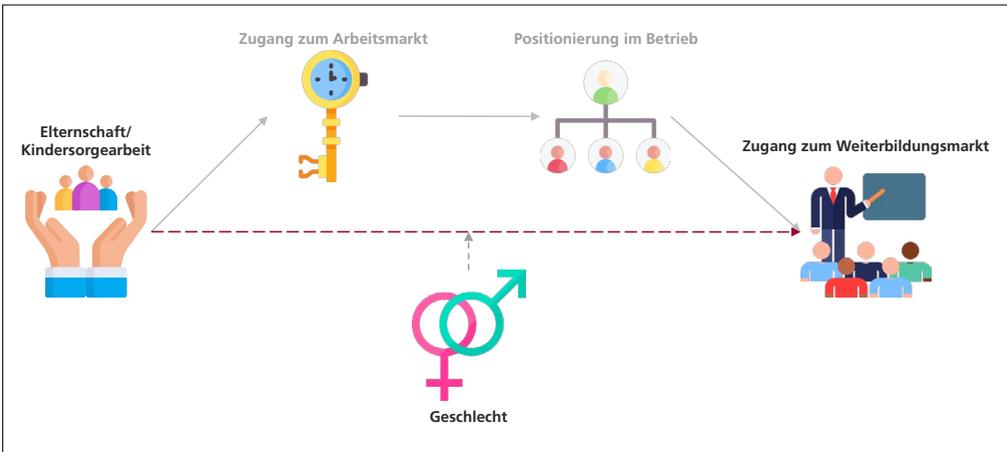


Quelle: eigene Darstellung

Die Überwindung der ersten Barriere stellt somit zwangsläufig die Voraussetzung für die Überwindung der zweiten dar.⁵⁶

Wie bereits in der Einleitung erwähnt, liegt ein besonderer Schwerpunkt der Ausarbeitung auf den vorherrschenden geschlechtsspezifischen Arbeitsteilungsmustern als Ausgangspunkt der mechanistischen Wirkungskette. Frauen üben im Durchschnitt häufiger und in größerem Umfang Care-Arbeit und seltener und in geringerem Umfang Erwerbsarbeit aus als Männer (siehe Kapitel 3.2), worin sich bereits der ungleiche Zugang zum Arbeitsmarkt widerspiegelt. Ich nehme an, dass die ungleiche geschlechtliche Verteilung von Kindersorgearbeit Frauen im Zugang zum Weiterbildungsmarkt negativ beeinflusst, da u. a. die täglichen Zeitressourcen begrenzt sind und Zeit somit zu einer wertvollen individuellen Ressource für berufliche Weiterbildung wird (siehe auch Abbildung 32). Aufgrund dessen sollte sich ein *motherhood training penalty* nachweisen lassen, worauf u. a. auch der aktuelle Forschungsstand hinweist (siehe Kapitel 3.3).

Abbildung 32: Hypothese 1: Motherhood training penalty



Quelle: eigene Darstellung, Icon made by Freepik from www.flaticon.com

⁵⁶ Beim Übergang von der ersten zur zweiten Weiterbildungshürde fällt die Teilnahmechance größer Null aus ($X_{pr} > 0$). Ab wann dies der Fall ist, wird in Kapitel 6.2.1 anhand der zugrunde liegenden statistischen Analyseverfahren detailliert erläutert.

Konkret leite ich daraus ab, dass Frauen umso stärker von beruflicher Weiterbildung selektiert werden, je höher der Umfang der Kindersorgearbeit ist, und zwar unabhängig davon, ob es sich um die grundsätzliche Teilnahme, die Gesamtzahl oder die Gesamtdauer der Maßnahmen handelt:

Hypothese 1: Kindersorgearbeit erschwert für Frauen den Zugang zum Weiterbildungsmarkt (*motherhood training penalty*), während dies für Männer nicht der Fall ist.

5.2.1 Soziale Mechanismen als Erklärungsansatz der Genese sozialer Ungleichheiten

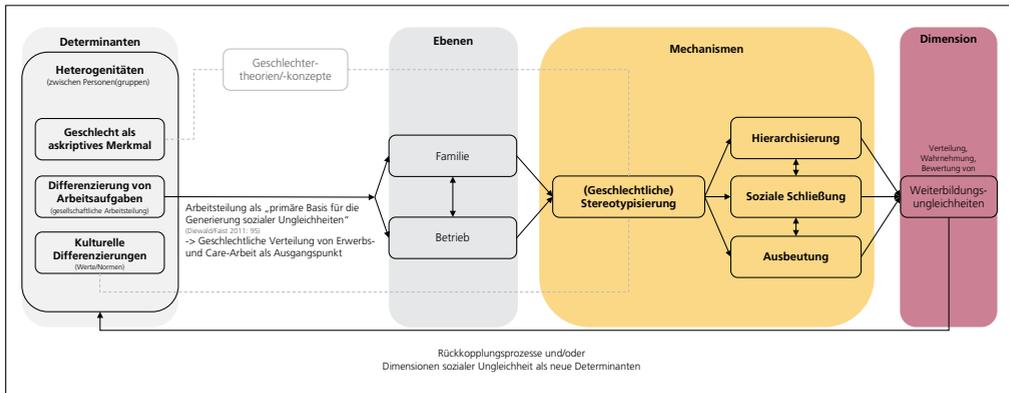
Ausgehend von der ersten Hypothese soll im Folgenden näher erläutert werden, wie im Rahmen einer mechanistischen Wirkungskette der hypothetische *motherhood training penalty* zustande kommt. Denn ich argumentiere, dass es weniger die Kinderbetreuungsarbeit selbst ist, die den Zugang zum Weiterbildungsmarkt beeinflusst, als vielmehr der eingeschränkte Zugang zum Arbeitsmarkt und die nachteilige Positionierung im Erwerbssystem bzw. im Betrieb.

Als grundlegende Heuristik greife ich auf den metatheoretischen Rahmen von Diewald & Faist (2011) zurück, in dem die Autoren systematisch zwischen Heterogenitäten als Ausgangspunkt und sozialen Ungleichheiten als Endpunkt sozialer Ungleichheitsmechanismen unterscheiden. Dies hat den Vorteil, dass soziale Ungleichheiten als Ergebnis sozialer Mechanismen entlang bestimmter Merkmale konzipiert werden. Dabei werden Stereotypisierungsmechanismen von Diewald & Faist als vorgelagerter Mechanismus der Genese sozialer Ungleichheiten eingeführt, was es ermöglicht, die geschlechtertheoretischen Ausführungen zu Geschlechterstereotypen aus Kapitel 3.1.4 direkt an den metatheoretischen Rahmen anzuschließen.

Prinzipiell stellen Heterogenitäten für Diewald & Faist (2011: 95) die zunächst wertfreie Verschiedenheit von Personengruppen anhand bestimmter Merkmale dar, welche askriptive Merkmale (z. B. physische Unterschiede, Alter, Geschlecht), kulturelle Prägungen (wie Lebensformen, Werte und Normen), Kompetenzen/Qualifikationen und die gesellschaftliche Arbeitsteilung umfassen (siehe auch Abbildung 33).⁵⁷ Entsprechend meiner Forschungsfrage konzentriere ich mich zunächst auf das Zusammenspiel von Geschlecht als askriptivem Merkmal und gesellschaftlicher Arbeitsteilung. Letztere stellt für Diewald und Faist die Grundlage für die Generierung sozialer Ungleichheiten in einer Gesellschaft dar (Diewald & Faist 2011: 95), wie ich ebenfalls in Kapitel 5.1 argumentiert habe.

57 Neben den für Diewald und Faist relevanten Merkmalen lässt sich darüber diskutieren, ob diese Liste vollständig ist. Denkbar wären weitere Heterogenitäten wie das ökonomische Kapital als das Resultat „vorangegangener“ sozialer Ungleichheitsmechanismen. Diese Frage geht jedoch über den Rahmen der in dieser Ausarbeitung bearbeiteten Fragestellung hinaus und wird nicht weiter diskutiert.

Abbildung 33: Mechanistisches Modell der Genese sozialer Ungleichheiten



Quelle: eigene Darstellung, in Anlehnung an Diewald & Faist (2011: 104)

Unter gesellschaftlicher Arbeitsteilung verstehen Diewald & Faist die Differenzierung und Organisation von Arbeitsaufgaben in einer Gesellschaft. Dies kann die Ausübung unterschiedlicher Arbeitsaufgaben im beruflichen Kontext sein, umfasst aus meiner Sicht aber auch die Differenzierung und Organisation von Erwerbs- und Care-Arbeit, wie ich sie in Kapitel 3.2.1 definiere. Als Kombination von Geschlecht und gesellschaftlicher Arbeitsteilung rücken damit geschlechtsspezifische Arbeitsteilungsmuster, d. h. die Verteilung von Care- und Erwerbsarbeit zwischen Männern und Frauen, in den Fokus. Kulturelle Differenzierung sind für die Analyse insofern relevant, als dass sich auf Deutschland mit seinen spezifischen Werten und Normen konzentriert wird, die durch entsprechende Sozialisationsprozesse vermittelt werden, sich u. a. in Geschlechterstereotypen ausdrücken und geschlechtsspezifische Arbeitsteilungs- und Arbeitsmuster prägen, wie grundlegend in Kapitel 3.1 und 3.2 argumentiert. Die auf Personengruppen aggregierten individuellen Kompetenzen und Qualifikationen kommen wiederum dann zum Tragen, wenn Männer und Frauen im Durchschnitt unterschiedliche Qualifikations- und Kompetenzmuster aufweisen, weil sie sich z. B. aufgrund der horizontalen Segregation des Arbeitsmarktes in unterschiedliche Bildungs- und Ausbildungszweige bzw. Berufe und Branchen selektieren (siehe Kapitel 3.2.4.3). Darüber hinaus wurde in Kapitel 3.1.4 beschrieben, dass Männern und Frauen als soziale Gruppen im Rahmen von Geschlechterstereotypen unterschiedliche Persönlichkeitsmerkmale und Kompetenzen zugeschrieben werden, aufgrund derer sie u. a. besser für Erwerbs- oder Care-Arbeit geeignet seien. Diewald & Faist (2011: 97) weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass Kompetenzen, Qualifikationen und (vermeintliche) Persönlichkeitsmerkmale in der Regel als gesellschaftlich legitimierte Kriterien für die Zuweisung von Ressourcen und Chancen herangezogen werden, was für askriptive Merkmale wie Geschlecht oder soziale Herkunft tendenziell nicht der Fall ist. Kurz gesagt: Wenn Personen über die „richtigen“ Persönlichkeitsmerkmale, Kompetenzen und/oder Qualifikationen verfügen bzw. ihnen diese zugeschrieben werden, dann sind die Verfügbarkeit über ökonomische, soziale und kulturelle Ressourcen und die Realisierungsmöglichkeiten von Berufs- und Lebenschancen umso wahrscheinlicher und beides wird gesellschaftlich häufiger als gerecht bewertet. So formiert sich z. B. gesellschaftlich

wenig Widerstand, wenn höher Gebildete ein höheres Einkommen erzielen, während das Geschlecht als Legitimationskriterium für ein höheres oder niedrigeres Einkommen eher nicht anerkannt wird, wie Debatten über den *gender pay gap* verdeutlichen.⁵⁸

Darauf aufbauend lassen sich die auf Heterogenität basierenden Mechanismen auf verschiedenen Kontextebenen unterscheiden. Diewald & Faist unterscheiden zwischen der informellen Netzwerkebene, der formellen Organisationsebene und der gesellschaftlichen Institutionsebene. Die Ebenen bilden damit u. a. den Familien- und Freundeskreis, den betrieblichen Kontext sowie übergeordnete politische, rechtliche und normative Einflüsse ab und spiegeln relevante Beziehungsverflechtungen bei der Genese sozialer Ungleichheiten auf den verschiedenen Kontextebenen wider. Übertragen auf mein Forschungsanliegen konzentriere ich mich auf die informelle Netzwerkebene, insbesondere auf Paar- und Familienbeziehungen, in denen die Verteilung von Care- und Erwerbsarbeit primär ausgehandelt wird. Ob eine Person in einer Partnerschaft lebt, alleinerziehend ist oder Unterstützung durch Familienangehörige erhält, hat demnach Einfluss auf geschlechtsspezifische Arbeitsteilungsmuster und die damit verbundenen Arbeits- und Lebensbedingungen, wie u. a. in Kapitel 3.2 dargelegt. Auf formeller Organisationsebene kann wiederum argumentiert werden, dass betriebliche Rahmenbedingungen die Organisation und Differenzierung von Erwerbs- und Care-Arbeit zwischen Männern und Frauen beeinflussen. Entsprechende Rahmenbedingungen können betriebliche Arbeitszeitmodelle, Kinderbetreuungsangebote, Homeoffice-Möglichkeiten sowie Angebote der betrieblichen Weiterbildungsunterstützung sein. Wie in Kapitel 3.1.3 erläutert, verstehe ich Betriebe als „*gendered organizations*“ (Acker 1990) sowie „*inequality regimes*“ (Acker 2006), welche auf die (Re-)Produktion sozialer geschlechtsspezifischer Ungleichheiten einwirken, da sie vergeschlechtliche Strukturen aufweisen und betriebliche Ressourcen im Durchschnitt ungleich an Männer und Frauen verteilen. Auf gesellschaftlicher Institutionsebene haben u. a. die Institutionen des Bildungs-, Arbeitsmarkts- und Beschäftigungssystems sowie des Sozialstaates einen Einfluss auf die Organisation und Differenzierung der geschlechtlichen Arbeitsteilung, z. B. in Form unterschiedlicher Ausbildungswege für weiblich und männlich dominierte Berufe (siehe Kapitel 3.2.4.3). Aber auch ein Mangel staatlicher Kinderbetreuungsangebote sowie gesetzliche Regelungen zum Elterngeld und Ehegattensplitting nehmen auf institutioneller Ebene Einfluss auf geschlechtliche Arbeitsteilungsmuster (siehe Kapitel 3.2.3 & 3.2.4.2). Im Sinne eines Dualismus von Handlung und Struktur (siehe Kapitel 3.1.3) sind die drei Kontextebenen jedoch wechselseitig miteinander verknüpft. So hat z. B. das familiäre Netzwerk einen Einfluss darauf, ob und in welchem Umfang eine Person erwerbstätig sein kann, wenn Familienmitglieder (wie Oma oder Opa) in Notfällen die Kinderbetreuung übernehmen. Der Ausbau von Kindertagesstätten durch den Staat kann wiederum auf institutioneller Ebene Einfluss darauf nehmen, in welchem Umfang eine Person erwerbstätig ist. Schließlich können auch flexible Arbeitszeitregelungen des beschäftigenden Betriebes den Umfang der Erwerbstätigkeit von Personen beeinflussen, sodass sich komplexe Beziehungsgeflechte auf informeller, formeller und institutioneller Kontextebene ergeben. Im Folgenden konzentriere ich mich auf die informelle Netzwerk- und die formelle

58 Was nicht bedeutet, dass es nicht weiterhin zu geschlechtlichen Lohnungleichheiten kommt, wie u. a. in Kapitel 3.2.4. beschrieben.

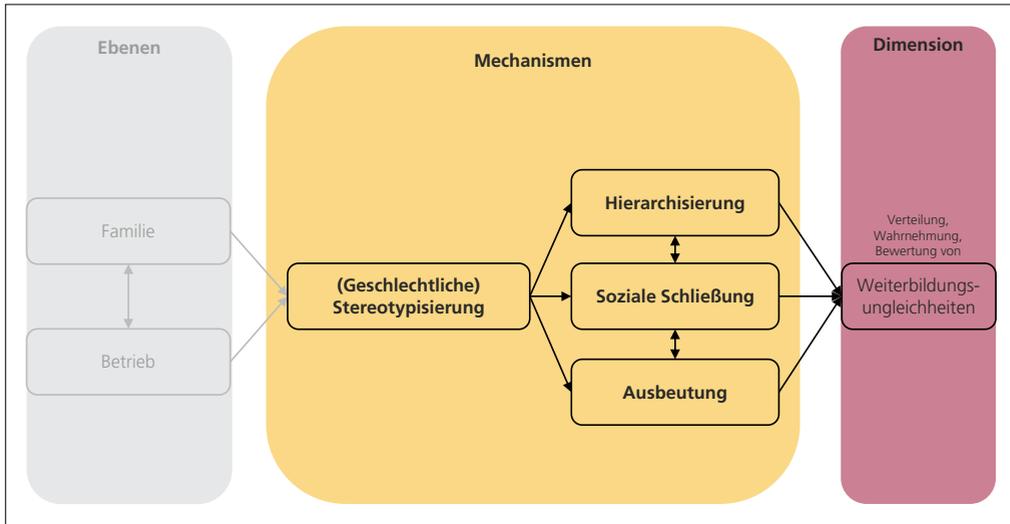
Organisationsebene. Denn ich gehe davon aus, dass geschlechtsspezifische Arbeitsteilungsmuster, Arbeits- und Lebensbedingungen sowie der Zugang zu beruflicher Weiterbildung vor allem das Ergebnis von Aushandlungsprozessen auf diesen beiden Ebenen sind, während die Einflüsse auf der gesellschaftlichen Institutionsebene eher grundlegende Rahmenbedingungen betreffen. Die institutionelle Ebene steht daher nicht im Mittelpunkt der Analysen, wird in Form von Kontrollvariablen aber in die Analysen einbezogen (siehe Kapitel 6.2.2).

Wie zu Beginn des fünften Kapitels am Beispiel „geschlechtsneutraler“ Vornamen schon angedeutet, müssen soziale Ungleichheiten im sozial-kulturellen Kontext gedeutet werden (Diewald & Faist 2011: 96). Dies wird u. a. an sich wandelnden Geschlechterstereotypen und Rollenbildern von Männern und Frauen deutlich, wie in Kapitel 3.1.4 beschrieben. Somit werden für die Interpretation sozialer Ungleichheiten normative Überzeugungen wie Geschlechterstereotype und die Anerkennung kultureller Verschiedenheiten einbezogen (Diewald & Faist 2011: 97ff.). Inwiefern soziale Ungleichheiten ihre Wirkung entfalten und auch als solche wahrgenommen werden, hängt beispielsweise von individuellen Arbeits- und Lebensbedingungen sowie deren Deutung ab. So können sich eröffnende Karrierechancen aufgrund damit einhergehender psychischer und/oder physischer Belastungen als unattraktiv empfunden, abgelehnt und nicht als verwehrt Chance aufgefasst werden. Die jeweilige Interpretation hängt wiederum mit normativen Überzeugungen, wie gesellschaftlichen Gerechtigkeitseinstellungen, zusammen.⁵⁹ Beispielsweise empfinden Frauen in Doppelverdiener-Ehen geringere Gehälter häufiger als gerecht im Vergleich zu ihren männlichen Partnern (Sauer u. a. 2016; Valet 2018). Ebenso bewerten sowohl Männer als auch Frauen niedrigere Löhne für Frauen häufiger als gerecht (Adriaans u. a. 2020). Und zuletzt geben sich weibliche Studierende potenziell mit deutlich niedrigeren Einstiegsgehältern zufriedener als ihre männlichen Kommilitonen (Setzepfand & Yükselen 2023). Dies verneint nicht die Tatsache, dass geschlechtsspezifische Lohnunterschiede eine relevante Dimension sozialer Ungleichheit darstellen. Es verdeutlicht jedoch, dass ebensolche Lohnunterschiede nicht von jeder Person als ungerecht empfunden und somit als soziale Ungleichheit interpretiert werden müssen. Darüber hinaus kann der sozial-kulturelle Kontext mit geschlechtsspezifischen Arbeitsteilungsmustern über das Konzept der Geschlechterstereotype in Verbindung gebracht werden. Wie in Kapitel 3.2 ausführlich ausgeführt, erscheint es in einer hypothetischen Gesellschaft ohne vorherrschende Werte und Normen erklärungsbedürftig, warum Frauen häufiger und in größerem Umfang Care-Arbeit und Männer häufiger und in größerem Umfang Erwerbsarbeit leisten, ohne sich an Opportunitätsstrukturen und ökonomischen Argumenten abzuarbeiten.

Mit Blick auf die konkreten einzelnen Mechanismen unterscheiden Diewald & Faist (2011: 101) zwischen vier abstrakten Hauptmechanismen: Stereotypisierung, die den folgenden Mechanismen vorgeschaltet ist, Hierarchisierung, soziale Schließung sowie Ausbeutung (siehe Abbildung 34).⁶⁰

59 Für detaillierte Ausführungen zur Akzeptanz sozialer Ungleichheiten siehe auch Lang (2017).

60 Ursprünglich unterscheiden Diewald und Faist fünf Hauptmechanismen. Die Mechanismen der sozialen Schließung – in Form von Exklusion/Inklusion und Chancenhortung – betrachte ich aufgrund der Ähnlichkeiten folgend gemeinsam.

Abbildung 34: Mechanismen der Genese sozialer Ungleichheiten

Quelle: eigene Darstellung, in Anlehnung an Diewald & Faist (2011: 104)

Ich argumentiere, dass die jeweiligen Mechanismen nicht getrennt voneinander, sondern vielmehr komplementär zueinander verstanden werden sollten. So lege ich im Folgenden dar, dass Geschlechterstereotypisierung die Grundlage für darauf aufbauende Hierarchisierungsmechanismen bildet, die wiederum eng mit sozialen Schließungs- und Ausbeutungsmechanismen verknüpft sind.

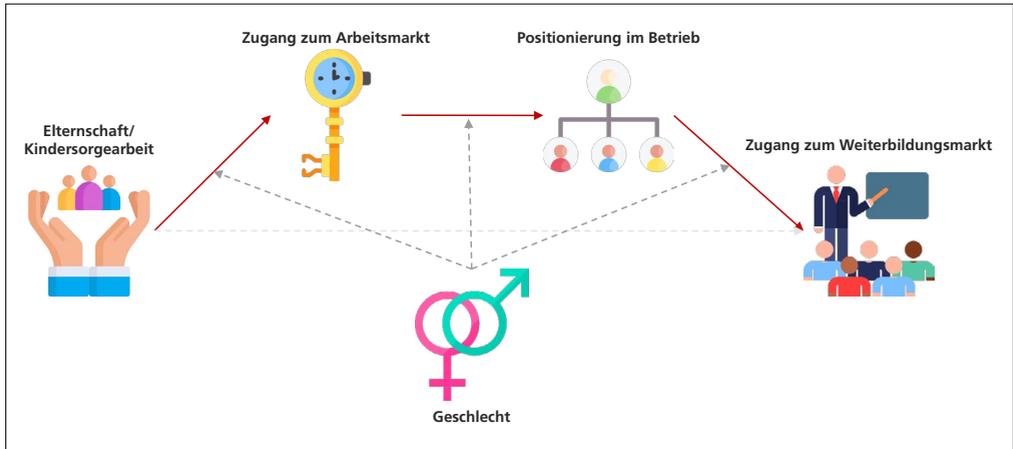
Mit Stereotypisierung ist einerseits die Wahrnehmung und Bewertung von Heterogenitäten durch eine „kulturell geprägte Brille“ gemeint. Andererseits sind Stereotype das Ergebnis kognitiver Wahrnehmungs- und Kategorisierungsprozesse und umfassen Überzeugungen hinsichtlich der Attribute einer sozialen Gruppe bzw. ihrer Mitglieder (siehe Kapitel 3.1.4). Wie in Kapitel 3.1 grundsätzlich beschrieben, argumentiere ich, dass Geschlechterstereotype durch Sozialisationsprozesse re/produziert werden und es im Zuge von Geschlechterstereotypisierungsmechanismen zu einer Naturalisierung vermeintlich geschlechtsspezifischer Eigenschaften und Erwartungen kommt. Dies zeigt sich dann u. a. in Form von Auto- und Metastereotypen, dass Frauen besser für Care-Arbeit und Männer besser für Erwerbsarbeit geeignet seien. Und aus einer interaktionistischen Perspektive kann die Übernahme von Care- bzw. Erwerbsarbeit dann als geschlechtliche Selbstbestätigung gedeutet werden. Diese Argumentation wird von mir als Hauptgrund dafür angeführt, dass geschlechtsspezifische Arbeitsteilungsmuster zuungunsten von Frauen organisiert sind. Daraus abgeleitet bilden Geschlechterstereotypisierungsmechanismen die Grundlage für darauf aufbauende Hierarchisierungs-, soziale Schließungs- und Ausbeutungsmechanismen (siehe Kapitel 5.2.3 bis 5.2.5).

Bis hierhin zusammengefasst liegt dem metatheoretischen Ansatz von Diewald und Faist ein bestimmtes Maß an Offen- und Differenziertheit zugleich inne. Verschiedene soziale Mechanismen sind hier nicht an bestimmte Theorien oder Methoden gebunden, sodass im vor-

liegenden Fall geschlechtertheoretische Ansätze mit Theorien sozialer Ungleichheit und der Weiterbildungsselektion in dieser mechanistischen Metatheorie zusammengeführt werden können. Konkret werden im Folgenden vorliegende Befunde der geschlechtsbezogenen sozialen Ungleichheitsforschung, in diesem Fall geschlechtsspezifische „Ungleichheitsmomente“ (*gender care/time/pay gap* sowie vertikale und horizontale geschlechtsspezifische Segregationsmuster), in einer mechanistischen Argumentation zusammengeführt, systematisiert und zur Erklärung geschlechtsspezifischer Selektionsmechanismen beruflicher non-formaler Weiterbildung herangezogen und empirisch geprüft. Dies stellt aus theoretischer Sicht den zentralen Mehrwert der Dissertation dar. Parallel weist der Ansatz von Diewald & Faist eine bestimmte Regelmäßigkeit auf und bezieht sich auf konkrete Sachverhalte unter spezifizier- und überprüfbareren Bedingungen. Dies hat den Vorteil, dass soziale Mechanismen und somit Ursache-Wirkungs-Beziehungen auf Grundlage empirischer Beobachtungen in den Blick genommen werden können. Dadurch wird eine Verbindung zwischen theoretischer Abstraktion und Empirie möglich, welche die Verallgemeinbarkeit der resultierenden Ergebnisse bestärkt, wenn aus dem metatheoretischen Rahmen abgeleitete Hypothesen durch konkrete Ergebnisse geprüft und an die Theorie rückgekoppelt werden (Diewald & Faist 2011: 99f.). Konkret spiegelt sich dies im zugrunde liegenden Untersuchungsdesign der Analysen wider, in dem die hypothetisierten Mechanismen anhand von Mediationsanalysen empirisch untersucht werden, was wiederum aus empirischer Sicht den zentralen Mehrwert der Dissertation darstellt.

Bisher wurden vor allem die Wirkungszusammenhänge zwischen geschlechtlicher Arbeitsteilung, insbesondere Kindersorgearbeit, und dem Zugang zum Weiterbildungsmarkt thematisiert. Inwieweit der Zugang zum Arbeitsmarkt und die betriebliche Positionierung den Zugang zum Weiterbildungsmarkt selektieren, blieb bislang unterbelichtet. Daher werde ich im Folgenden einerseits etablierte Theorien zur Weiterbildungsselektion einführen, um diese im Rahmen der Mechanismen an den bisher entwickelten metatheoretischen Rahmen anzuschließen. Zum anderen werden – anknüpfend an die Herleitung der Mechanismen der Geschlechterstereotypisierung – die darauf aufbauenden spezifischen Selektionsmechanismen (Hierarchisierung, soziale Schließung und Ausbeutung) inhaltlich ausgeführt. Es wird also erläutert, inwiefern der selektive Zugang zum Arbeitsmarkt und die ungleiche betriebliche Positionierung von Männern und Frauen zu einem ungleichen Zugang zum Weiterbildungsmarkt führen und im Rahmen der oben genannten Mechanismen interpretiert werden können (siehe auch Abbildung 35).

Abbildung 35: Hypothese 2 & 3: *Parenthood training gap* über Zugang zum Arbeitsmarkt und Positionierung im Betrieb (Mediationshypothese)



Quelle: eigene Darstellung, Icon made by Freepik from www.flaticon.com

Im Zuge dessen wird die Argumentation für folgende Hypothesen abgeleitet:

Hypothese 2: Ein besserer Zugang zum Arbeitsmarkt bzw. eine bessere Positionierung im Betrieb ermöglicht/vereinfacht für Männer und Frauen den Zugang zum Weiterbildungsmarkt.

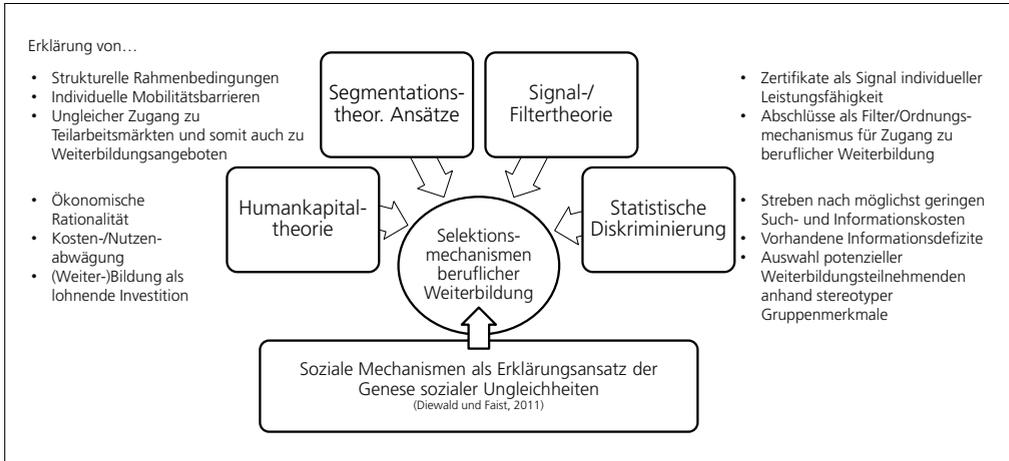
Hypothese 3 (Mediation): Der für Frauen negative Einfluss zu erledigender Kindersorgearbeit auf den Zugang zum Weiterbildungsmarkt (*motherhood training penalty*) wird durch den Zugang zum Arbeitsmarkt bzw. die Positionierung im Betrieb mediiert.

5.2.2 Arbeitsmarktorientierte Theorien zur Weiterbildungsselektion

Ich konzentriere mich auf arbeitsmarktorientierte Theorieansätze, da der Fokus dieser Ausarbeitung auf beruflichen non-formalen Weiterbildung liegt, durch die das Ziel verfolgt wird, berufliche Kompetenzen und Qualifikationen zu erwerben, die zur Festigung, Vertiefung oder Erweiterung des Arbeitspotenzials beitragen, wie in Kapitel 2.3 definiert. Ich nehme an, dass vor allem arbeitsmarktorientierte Theorieansätze dafür geeignet sind, Erklärungsansätze für ungleiche Weiterbildungschancen im beruflichen Kontext zu generieren. Die einzelnen arbeitsmarktorientierten Ansätze haben wiederum unterschiedliche inhaltliche Schwerpunkte

(siehe auch Abbildung 36) und greifen durch ihren spezifischen Fokus bestimmte Aspekte der Weiterbildungsselektion auf (z. B. im Betrieb oder aufgrund bestimmter Merkmale, wie dem Qualifikationsabschluss).

Abbildung 36: Arbeitsmarktorientierte Theorien zur Weiterbildungsselektion



Quelle: eigene Darstellung

Die abgebildeten Theorieansätze ließen sich noch um beispielsweise das Arbeitsplatzwettbewerbsmodell (Thurow 1975, 1978), die Transaktionskostentheorie (Williamson 1985) oder theoretische Überlegungen zum Matthäus-Effekt (Merton 1968) erweitern. Dies würde jedoch den Rahmen dieser Arbeit sprengen, sodass der Fokus auf den folgenden theoretischen Ansätzen liegt, welchen jedoch häufig eine geschlechtersensible Perspektive fehlt, sodass ich die Ansätze auf die vorliegenden Fragestellungen hin ausrichte und mit den geschlechtertheoretischen Überlegungen aus Kapitel 2.8 verknüpfe. Zunächst führe ich das Konzept der statistischen Diskriminierung ein, da es Anknüpfungspunkte zu theoretischen Ansätzen der Stereotypenbildung bietet. Gleichzeitig schaffe ich damit argumentativ eine geschlechtlich-normative Basis.

Statistische Diskriminierung

Im Konzept der statistischen Diskriminierung (Phelps 1972; Arrow 1973) wird zusammengefasst davon ausgegangen, dass Betriebe möglichst geringe Such- und Informationskosten bei der Rekrutierung von Beschäftigten für Arbeitsplätze anstreben. Zur Minimierung der Kosten werden neben Bildungs- und Berufsqualifikationen auch stereotype Gruppenmerkmale (wie dem Geschlecht) herangezogen. Im Rahmen von Stereotypisierungsprozessen werden Personen vermeintliche Verhaltensmuster und -erwartungen (wie z. B. eine bestimmte Leistungsfähigkeit) zugeschrieben. Ich argumentiere, dass dieser Ansatz neben der Rekrutierung von Beschäftigten für Arbeitsplätze auch auf betriebliche Entscheidungen über Weiterbildungsmaßnahmen von Beschäftigten angewendet werden kann. Demnach entscheiden Betriebe unter der Annahme möglichst geringer Such- und Informationskosten häufiger anhand ste-

reotyper Gruppenmerkmale, ob Personen Zugang zu bestimmten Weiterbildungsmaßnahmen erhalten oder nicht (z. B. weil sich betrieblich Verantwortliche größere Vorteile durch die Teilnahme erhoffen). Wie in Kapitel 3.1.4 erläutert, existieren in den meisten Fällen jedoch keine klaren Kriterien, sei es für die Zuordnung zu einer sozialen Gruppe oder der Zuschreibung entsprechender Attribute, was Stereotype schwer greifbar macht und sich in einer schwierigen wissenschaftlichen Operationalisierung widerspiegelt (Straub u. a. 2011: 69). Generell werden Stereotype umso unspezifischer, je mehr Personen der zugrunde liegenden sozialen Gruppe angehören. Oder anders ausgedrückt: je größer die Vorstellungen über bestimmte Attribute einer sozialen Gruppe, umso mehr spezifische Informationen über einzelne Individuen der Gruppe gehen verloren (Petersen & Six-Materna 2006: 430f.). Dadurch führen Stereotype häufig zu Übergeneralisierungen, also vereinfachenden Überzeugungen über die Attribute von Personen einer sozialen Gruppe und können in diskriminierende Überzeugungen und Handlungen münden (Heilman 2012). Zeitgleich haben Stereotype eine gesellschaftliche Funktion, stellen eine sozialpsychologische Strategie der Komplexitätsreduktion dar und leiten Verhaltensorientierungen und Urteilsfindungen, besonders bei Informationsdefiziten oder Informationsüberschuss.

Hier knüpft auch das Konzept der statistischen Diskriminierung an. Auf Grundlage stereotyper Überzeugungen werden Schlüsse hinsichtlich der zu erwartenden Leistungsfähigkeit und Arbeitsproduktivität gezogen. Betriebliche Rekrutierungs- bzw. Investitionsentscheidungen aufgrund von Geschlechter-/Stereotypen kommen beispielsweise häufiger vor, wenn betriebliche Informationsdefizite vorliegen, da die Beschaffung der Informationen zumeist zeit- und kostenintensiv ist. Dann greifen betrieblich Verantwortliche häufiger auf Gruppenmerkmale und damit verbundene Stereotype zurück, um entsprechende betriebliche Entscheidungen zu treffen (Heilman 2012). In der Konsequenz werden bestimmte soziale Gruppen strukturell benachteiligt und z. B. von beruflicher Weiterbildung ausgegrenzt und somit selektiert (Becker & Hecken 2008: 141; Hummelsheim 2010: 57f.). Beispielsweise könnten Männer Frauen mit gleicher Qualifikation bei der Auswahl für eine Weiterbildungsmaßnahme seitens des Betriebs vorgezogen werden. Dies wäre der Fall, wenn seitens der betrieblichen Verantwortlichen auf Grundlage von geschlechtlichen Metastereotypen erwartet wird, dass Frauen weniger leistungsfähig und kompetent seien (siehe Kapitel 3.1.4). Durch den häufig größeren Umfang an Care-Arbeit und geringeren Erwerbsumfang (siehe Kapitel 3.2.4.1) kann ihnen zusätzlich unterstellt werden, dass sie weniger mobil, flexibel und verfügbar seien. Dann würden Frauen aufgrund von Geschlechterstereotypen und ungleicher geschlechtlicher Arbeitsteilung häufiger durch Betriebe fremdselektiert werden. Umgekehrt könnten Frauen selbst von einer geringeren Leistungsfähigkeit und Kompetenz überzeugt sein und sich von beruflichen Weiterbildungen selbstselektieren. In diesem Fall ist es jedoch schwierig zwischen Fremd- und Selbstselektion zu unterscheiden, wie auch schon in Kapitel 1.3 darauf hingewiesen. Denn Frauen wird aufgrund von Geschlechterstereotypen die Übernahme von Care-Arbeit häufiger zugeschrieben bei zeitgleich nicht ausreichenden Supportstrukturen (wie z. B. Kitas, Kindergärten und Pflegeplätzen siehe Kapitel 3.2.3). Daher bleibt die Frage, ob sich Frauen von beruflicher Weiterbildung selbstselektieren oder durch die strukturellen Defizite fremdselektiert werden, aufgrund fehlender Informationen weiterhin eine Frage der Perspektive. Anknüpfend an den metatheoretischen Rahmen im

vorigen Kapitel können (benachteiligende) Geschlechterstereotype auch als Grundlage für weitere (Re-)Produktionsprozesse sozialer Ungleichheiten angeführt werden, sodass zirkulär ein ungleichheitsreproduzierender Kreislauf in Gang gesetzt wird. Dies ist beispielsweise der Fall, wenn Männer gegenüber Frauen aufgrund von Geschlechterstereotypen häufiger als leistungsfähiger, kompetenter, mobiler, flexibler und verfügbar eingeschätzt werden und dies zu weiteren benachteiligenden geschlechtlichen Arbeits- und Lebensbedingungen führt (wie einem geringen Einkommen und selteneren beruflichen Aufstiegschancen, siehe Kapitel 3.2.4). In der Konsequenz kann diese Benachteiligung dazu führen, dass Frauen seltener an beruflicher Weiterbildung teilnehmen, da beispielsweise Personen mit Führungsverantwortung häufiger an beruflicher Weiterbildung teilnehmen (siehe Kapitel 2.8). Somit entstehen auf Grundlage vorherrschender normativer Geschlechterstereotype und ausgehend von spezifischen Mustern der geschlechtlichen Arbeitsteilung – mediiert über den Zugang zum Arbeitsmarkt und der Positionierung im Arbeitsmarkt bzw. Betrieb – Selektionsmechanismen der beruflichen non-formalen Weiterbildung.

Humankapitaltheorie

Dass Personen häufiger an beruflicher Weiterbildung teilnehmen, wenn sie beispielsweise eine Führungsposition im Betrieb innehaben, kann u. a. durch individuelle und betriebliche Nutzenerwartungen im Rahmen der Humankapitaltheorie erklärt werden. Primäre Annahme der ökonomischen Humankapitaltheorie (Becker 1964) ist, dass Individuen ausschließlich rational handeln, mit dem Ziel der eigenen Nutzenmaximierung (im Sinne des Homo oeconomicus), um die individuelle Arbeitsproduktivität zu erhöhen (Becker 1964). So können Individuen als (potenzielle) Weiterbildungsteilnehmende, aber auch der beschäftigende Betrieb bestimmte Nutzenerwartungen (wie die Qualifizierung für höherwertige Aufgaben oder die Anpassung an betriebliche Umwelteinflüsse) an die Teilnahme bzw. Förderung von beruflichen Weiterbildungen haben, wie in Kapitel 2.5 beschrieben. Grundlegend wird unter Humankapital „das individuelle, personengebundene Repertoire an Können und Wissen verstanden“ (Sesselmeier u. a. 2010: 74f.; zitiert nach Kaufmann 2012: 104). Die Attraktivität in Humankapital zu investieren, steigt, wenn die (antizipierten) Erträge (z. B. ein höheres Einkommen oder ein erweitertes Kompetenzrepertoire) die Investitionskosten (z. B. anfallende zeitliche und finanzielle Weiterbildungskosten) übersteigen. Dies gilt sowohl für Beschäftigte als auch für Betriebe (Kaufmann 2012: 104), wie in Kapitel 2.6 erläutert. Zugleich kann es Ziel von Beschäftigten sein, Humankapital in Form spezifischer Kompetenzen präventiv gegen Dequalifizierung, Konkurrenz und Ausbeutung ihrer Arbeitskraft auszubilden (Bauer 2000: 173; Beck u. a. 1980: 40f.). Becker (1964: 8ff., 18ff.) unterscheidet generell zwischen allgemeinem und betriebsspezifischen Humankapital. Dabei wird angenommen: Je größer und allgemeiner die Humankapitalakkumulation einer Person ausfällt, umso größer ist der individuelle Nutzen auf dem Arbeitsmarkt. Auf der einen Seite umfasst spezifisches Humankapital spezialisiertes Wissen bzw. Kompetenzen, welche stark betriebs- und kontextabhängig sind und sich nicht auf andere Arbeitsaufgaben und Berufe transferieren lassen. Aus humankapitaltheoretischer Perspektive lohnen sich betriebliche Investitionen in die Weiterbildung von Beschäftigten eher, wenn diese das individuelle und/oder betriebsspezifische Humankapital vermehren und Betriebe hieraus einen Produktivitätsvorteil generie-

ren können (Scherer 1996). Auf der anderen Seite können bestimmte Personengruppen wie z. B. Führungskräfte einen größeren Produktivitätsvorteil generieren, sodass Betriebe diesen den Zugang zu beruflicher Weiterbildung häufiger gewähren bzw. diese häufiger betrieblich fördern. Parallel nehmen Beschäftigte eher an Weiterbildung teil, wenn die zu erwartenden Bildungserträge größer sind als die anfallenden Kosten (Franz 1999). Antizipieren Beschäftigte durch die Teilnahme an einer bestimmten Weiterbildung beispielsweise einen beruflichen Aufstieg, können die Weiterbildungserträge die anfallenden Kosten (z. B. in Form von Zeit, Geld und Anstrengungen) übersteigen. Weiterbildungsmaßnahmen, die das allgemeine Humankapital akkumulieren, sind tendenziell für Beschäftigte lohnenswert. Für Betriebe gilt dies eher, wenn anfallende Kosten von den Beschäftigten selbst übernommen werden, beispielsweise im Rahmen berufsbezogener non-formaler Weiterbildungen. Denn dabei erworbene Kompetenzen sind in der Regel auf dem Arbeitsmarkt universell verwendbar und das betriebliche Risiko einer Fehlinvestition steigt (z. B. im Falle einer Kündigung). Betriebe können einerseits die Kosten einer Weiterbildungsmaßnahme übernehmen, um so auch die Attraktivität betriebsspezifischer Humankapitalakkumulationen zu erhöhen. Andererseits können sie Weiterbildungsteilnahmen mit Anreizen (wie höherem Lohn oder beruflichen Aufstieg) vergüten und somit durch die Teilnahme ausgelöste betriebliche Produktivitätszuwächse (teilweise) an die Beschäftigten zurückgeben. Dadurch können Betriebe das Interesse der Beschäftigten steigern, in betriebsspezifisches Humankapital zu investieren, welches auf dem Arbeitsmarkt nicht universell verwertbar ist (Becker 1964: 40; Kaufmann 2012: 104).

Zusammengefasst trifft Becker (1964) jedoch eine Reihe kritisch anzumerkender Annahmen. Zum einen stoßen die Annahmen „vollständiger Konkurrenz in vollkommenen Kapitalmärkten“ (Kaufmann 2012: 105) bei gänzlich informierten Individuen auf Kritik, da diese unrealistisch scheinen (Acemoglu & Pischke 1999). Zum anderen sei die Annahme des ausschließlich rational handelnden Subjekts – sei es für die Betriebe als auch für die Beschäftigten – kritisch zu betrachten (Hubert & Wolf 2007b: 8), da individuelle, organisationale und institutionelle Kontextbedingungen unberücksichtigt blieben (Kaufmann 2012: 101f.). Aber auch der nicht monetäre Nutzen einer Humankapitalakkumulation (wie erhöhte Arbeitszufriedenheit, Absicherung des Arbeitsplatzes oder Streben nach Macht) werde von Becker nur zweitrangig herangezogen (Käpplinger 2018: 685). Daneben machen Blossfeld & Huinink (1991) darauf aufmerksam, dass Humankapitalakkumulationen dem Lebensverlauf dynamisch angepasst werden. So nehmen beispielsweise Personen in verschiedenen Lebensphasen häufiger oder seltener an beruflicher Weiterbildung teil und Weiterbildungskosten und -erträge variieren dabei zeitlich. Zudem sind betriebsspezifische und allgemeine Humankapitalakkumulationen empirisch kaum trennscharf voneinander zu separieren (Käpplinger 2018: 685). So können private Weiterbildungen einen beruflichen Nutzen generieren, genauso wie berufliche Weiterbildungen im Privaten. Des Weiteren bildet eine verengte Sicht auf den rein ökonomischen Nutzen die Realität nicht vollends ab. Empirische Ergebnisse zeigen, dass die Verbesserung der beruflichen Position und/oder Einkommensanstiege im Nachgang von Weiterbildungsmaßnahmen nur von einer Minderheit realisiert werden können. Der Nutzen der Teilnahme resultiert häufiger in Form einer verbesserten Handlungs- und Leistungsfähigkeit und/oder der Absicherung des eigenen Arbeitsplatzes (Weiß 2018: 579f.). In eine ähnliche Richtung weisen auch die Ergebnisse von Ebner & Ehlert (2018), dass betriebliche

Weiterbildungsmaßnahmen die Mobilität der Beschäftigten häufiger reduzieren, individuelle Karrierestabilität erzeugen und beruflichen Abstiegen vorbeugen (Ebner & Ehlert 2018).

Aus geschlechtlicher Sicht fehlt dem Humankapitalansatz eine geschlechtssensible Perspektive. „Frauen und deren Lebenswirklichkeiten, das Verhältnis zwischen Frauen und Männern sowie die Konstruktion und diskursive Reproduktion der Kategorie Geschlecht“ (Yollu-Tok & Rodríguez Garzón 2019: 726) werden nicht miteinbezogen, sodass geschlechtsspezifische Ungleichheiten nur mangelhaft erklärt bzw. auf die geringere Ausbildung von Humankapital reduziert werden. Yollu-Tok & Rodríguez Garzón (2019: 732f.) kritisieren, dass ökonomische Positionierungen von Frauen im Lebensverlauf generell in ökonomischen Ansätzen nicht ausreichend berücksichtigt werden. Dies passt mit voriger Kritik zusammen, dass Humankapitalakkumulationen dem Lebensverlauf dynamisch angepasst werden und Personen in verschiedenen Lebensphasen häufiger oder seltener an beruflicher Weiterbildung teilnehmen. Hier lässt sich gedanklich eine Brücke zu den diskontinuierlicheren Erwerbsverläufen und zum steigenden Umfang an Care- und sinkenden Umfang an Erwerbsarbeit von Frauen während der Phase der Familiengründung schlagen. So ist anzunehmen, dass Weiterbildungskosten aufgrund geringerer verfügbarer Ressourcen (wie Zeit) in diesen Phasen tendenziell steigen, während zu erwartende Weiterbildungserträge (wie ein höheres Einkommen oder berufliche Aufstiege) durch Phasen des Mutterschutzes, der Elternzeit oder Teilzeitarbeit eher sinken. Daher nehme ich folgend an, dass die Verfügbarkeit ökonomischer, sozialer und kultureller Ressourcen einen Einfluss auf die Realisierungsmöglichkeiten von Berufs- und Lebenschancen und diese wiederum auf die Teilnahmemöglichkeiten an beruflicher Weiterbildung haben. Zugleich sind Ressourcen (wie Geld, Zeit und Macht) zwischen Männern und Frauen häufiger ungleich verteilt (siehe Kapitel 3.2). Dies zeigt sich nicht nur in vertikalen und horizontalen Segregationsmustern des Arbeitsmarktes, sondern auch im durchschnittlich geringeren Einkommen von Frauen im Vergleich zu Männern (*gender pay gap*, siehe z. B. Schrenker & Wrohlich 2022; Bächmann u. a. 2021; Klünder 2017). Ebenso stehen Frauen aufgrund des größeren Umfangs an Care-Arbeit weniger Zeitressourcen zur Verfügung (siehe Kapitel 3.2.4.1). Die Verfügbarkeit von Zeit und Geld als individuelle und wertvolle Ressourcen stellen wiederum die Grundvoraussetzung für die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung dar und sind somit selektive Faktoren, insbesondere in einem privat-kommerziellen deutschen Weiterbildungsmarkt (siehe Kapitel 2.6). Aufgrund dessen ist zu erwarten, dass die relativen Kosten für berufliche Weiterbildungen für Frauen höher ausfallen, wenn diese weniger zeitliche und monetäre Ressourcen zur Verfügung haben als Männer. Auch aus betrieblicher Perspektive kann die durch Sorge- und Betreuungspflichten eingeschränkte Verfügbarkeit und Flexibilität der weiblichen Arbeitskraft den betrieblichen Nutzen von beruflichen Weiterbildungen schmälern, da sich die aufgebrachten Kosten weniger amortisieren im Vergleich zu vollumfänglichen (männlichen) Arbeitskräften. Auf der Gegenseite kann auch der beruflich-individuelle Nutzen von Weiterbildungsmaßnahmen für Frauen geringer ausfallen als für Männer, da diese aufgrund des häufig geringeren Erwerbsumfangs weniger Möglichkeiten haben, durch etwaige Weiterbildungen erworbene Kompetenzen in ihre Erwerbstätigkeit einzubringen und daraus entsprechende Erträge zu erwirtschaften (wie z. B. ein höheres Einkommen). Somit würden auf individueller sowie betrieblicher Seite erwarteter Nutzen, Instrumentalität und Valenz beruflicher Weiterbildungs-

gen tendenziell häufiger zugunsten von Männern ausfallen, sodass im Umkehrschluss Frauen häufiger von beruflicher Weiterbildung selektiert werden bzw. sich häufiger selbstselektieren.⁶¹ Zuletzt wurde ein weiterer Kritikpunkt hinsichtlich der Annahme des Homo oeconomicus geäußert. Diese halte nur für normative Geschlechterstereotype des westlich-modernen, weißen und männlichen Bürgers stand (Yollu-Tok & Rodríguez Garzón 2019: 734f.). Ebenfalls blendet die Annahme vollständig informierter Individuen den Einfluss von Geschlechter-/Stereotypen auf soziale Handlungen bei Informationsdefiziten aus, welches im Konzept der statistischen Diskriminierung im vorigen Kapitel eingeführt wurde. In Conclusio fehlt eine intersektionale und insbesondere weibliche Perspektive auf Selektionsprozesse beruflicher Weiterbildung aus humankapitaltheoretischer Sicht. Zwar hat Becker (1981) mit dem *New-Home-Economics*-Ansatz als Erweiterung der Humankapitaltheorie und Teil der Familienökonomie versucht, geschlechtsspezifische Lebensumstände durch die Verknüpfung von Produktions- und Reproduktionssphäre zu berücksichtigen. Aus geschlechtsökonomischer Perspektive weist Ott (1993) jedoch darauf hin, dass langfristig eine Asymmetrie und Dependenz für diejenige Person eintritt, die vermehrt Care-Arbeit verrichtet, was zumeist Frauen betrifft (siehe Kapitel 3.2). Diese erfahren durch die vermehrte Ausübung von Care- und geringere Ausübung von Erwerbsarbeit eine stetige Entwertung ihres Humankapitals, wodurch sich die partnerschaftliche Verhandlungsposition verschlechtert. Zugleich reproduzieren und verfestigen sich Ungleichheitsstrukturen im Zeitverlauf, was sich u. a. in einem geringeren erwerblichen Arbeitsumfang, Einkommen, beruflichen Prestige, Aufstiegschancen und subjektiven Wohlbefinden widerspiegelt (Yollu-Tok & Rodríguez Garzón 2019: 753).

Zusammengefasst liefert die Humankapitaltheorie – auf Grundlage individueller und betrieblicher Nutzeneinschätzungen – Erklärungsansätze, warum bestimmte Personengruppen häufiger von beruflicher Weiterbildung selektiert werden.

Segmentationstheoretische Ansätze

Im Rahmen segmentationstheoretischer Ansätze wird weniger auf Individuen und ihre Handlungsmotive (wie die Nutzenbewertung) abgezielt. Vielmehr stehen strukturelle Rahmenbedingungen und die Wertschöpfungslogik des Arbeitsmarktes im Fokus, die den Zugang zu bestimmten (Teil-)Arbeitsmärkten und somit auch zu bestimmten Weiterbildungsangeboten selektieren (Kaufmann 2012: 102f., 108). Die unterschiedlichen segmentationstheoretischen Ansätze teilen grundsätzlich die Annahme, dass verschiedene und relativ stabile Teilarbeitsmärkte (Segmente) existieren.⁶² Personen die einem Segment angehören, können z. B. nicht unabhängig in berufliche Weiterbildung in einem anderen Segment investieren und unterliegen Mobilitätsbarrieren (Kaufmann 2012: 109; Becker & Hecken 2008). In den jeweiligen Segmenten herrschen wiederum unterschiedliche Arbeits- und Lebensbedingungen. Je nach segmentabhängigen Arbeits- und Lebensbedingungen und Mobilitätshür-

61 Nutzen, Instrumentalität und Valenz beruflicher Weiterbildungen werden grundlegend in Kapitel 2.5 erläutert.

62 Die Ansätze stellen keine einheitliche Theorie dar. Vielmehr gibt es unterschiedliche Ansätze, die die Grundannahme teilen, dass verschiedene und relativ stabile Teilarbeitsmärkte bzw. Segmente existieren. Für einen Überblick der segmentationstheoretischen Ansätze siehe Georg & Sattel (2018: 4ff.) und Kaufmann (2012: 4ff.).

den werden Personen von beruflicher Weiterbildung selektiert bzw. selektieren sich selbst (Georg & Sattel 2018: 4). Lutz & Sengenberger (1974) bzw. Sengenberger (1978) knüpfen sowohl an die Humankapitaltheorie als auch an segmentationstheoretische Überlegungen zu dualen Arbeitsmärkten von Doeringer & Piore (1971) an und übertragen die Ideen auf den deutschen Arbeitsmarkt. Sie argumentieren, dass bestimmte Qualifikationen und Kompetenzen in bestimmten Segmenten des Arbeitsmarktes gehandelt werden und mit den speziellen Interessen der in die Weiterbildung investierenden Personen einhergehen (Lutz & Sengenberger 1974: 50). Dabei unterteilen sie den Arbeitsmarkt idealtypisch in drei Segmente: unspezifisches, fachliches und betriebliches Segment.⁶³ Die Segmente unterscheiden sich durch unterschiedliche Mobilitätsprozesse, geforderte Arbeits- und Qualifikationsanforderungen sowie etwaige Bindungen zwischen Individuum, Beruf und/oder Betrieb (Lutz & Sengenberger 1974: 50ff.).

Das unspezifische Segment spiegelt eine Art „Jedermann-Arbeitsmarkt“ mit unspezifischen Arbeits- und Qualifikationsanforderungen wider. Dadurch können Beschäftigte ihre Arbeitskraft ohne Einschränkungen anbieten und Betriebe mit nur geringen Kosten neues Personal rekrutieren. Daher entsteht eine hohe Personalfuktuation am Arbeitsmarkt und lose Bindungen zwischen Beschäftigten auf der einen und Betrieben bzw. dem ausgeübten Beruf auf der anderen Seite. Idealisiert herrscht in dem Segment die Logik des freien Marktes, in Form von Wettbewerb und Konkurrenz (Kaufmann 2012: 110ff.; Georg & Sattel 2018: 6). Betrieben wird aufgrund der hohen Personalfuktuation und schwachen Betriebsbindung jedoch ein nur geringes Interesse an der Weiterbildung ihrer Beschäftigten unterstellt, da die Realisierung der Weiterbildungserträge, wie sie zuvor schon im Rahmen der Humankapitaltheorie beschrieben wurde, nicht gesichert ist. Zeitgleich fallen die Rekrutierungskosten für neues Personal aufgrund der geringen Arbeits- und Qualifikationsanforderungen niedrig aus. Zudem ist durch die geringen Arbeits- und Qualifikationsanforderungen auch aufseiten der Beschäftigten die Nachfrage nach beruflicher Weiterbildung verringert (Kaufmann 2012: 113f.).

Zum fachlichen Segment haben ausschließlich Beschäftigte mit fachspezifischen Qualifikationen Zugang. Dadurch werden niedriger Qualifizierte selektiert, das Arbeitskräfteangebot verkleinert und die Rekrutierungskosten erhöht. Fachspezifische Qualifikationen werden hauptsächlich überbetrieblich oder staatlich erworben und zertifiziert (z. B. im Rahmen einer dualen Ausbildung). Die Zertifikate dienen als Nachweis für die erlernten Inhalte einer Qualifikationsmaßnahme. Dies vereinfacht Allokationsprozesse zwischen potenziellen Beschäftigten und Betrieben (Kaufmann 2012: 110ff.). Dadurch entstehen jedoch primär Bindungen zwischen Individuum und Beruf und weniger zwischen dem Betrieb, indem die Person den Beruf ausübt. Durch diese Berufsbindung sind Arbeitsplatzwechsel ohne Qualifikationsverluste innerhalb eines Berufs möglich und die zwischenbetriebliche horizontale Mobilität der Beschäftigten wird erhöht (Georg & Sattel 2018: 5). Fachliche berufliche Weiterbildungen sind in erster Linie für Beschäftigte lohnenswert, da fachspezifische Qualifikationen auf dem Arbeitsmarkt durch die überbetriebliche oder staatliche Zertifizierung universell anwendbar

⁶³ Die Autoren weisen jedoch darauf hin, dass es sich bei den Teilarbeitsmärkten lediglich um idealtypische Abstraktionen handelt und die jeweiligen Qualifikationen und Strukturen ineinander verschwimmen können und nicht trennscharf sind.

und transferierbar sind. Dadurch ist der Arbeitsplatzwechsel mit vergleichsweise geringen Kosten verbunden, wohingegen das betriebliche Risiko einer Fehlinvestition durch die Förderung beruflicher Weiterbildungen hoch ist (Kaufmann 2012: 113f.).

Im betrieblichen Segment arbeiten Beschäftigte mit betriebspezifischen Qualifikationen, die nicht auf andere Arbeitsbereiche und/oder Betriebe übertragbar sind. Frei werdende Stellen im Betrieb werden in der Regel an Betriebsangehörige mit passender Qualifikation bzw. passenden Kompetenzen vergeben (Blossfeld & Mayer 1988: 264). Dadurch entstehen eine vergleichsweise hohe Betriebsbindung und geringe zwischenbetriebliche horizontale Mobilität. Dieser betriebliche Arbeitsmarkt ist gegenüber anderen Segmenten stark selektiv und zeichnet sich durch höhere Löhne, bessere Aufstiegschancen und Arbeitsbedingungen aus (Kaufmann 2012: 110ff.). Parallel haben die Betriebe ein hohes Interesse an der betrieblichen Weiterbildung ihrer Beschäftigten, da die vermittelten Kompetenzen auf die betrieblichen Arbeitsanforderungen abgestimmt und zwischenbetrieblich schlecht transferierbar sind. Dies erhöht die Betriebsbindung zusätzlich. Dementgegen wird Beschäftigten ein eher geringeres Interesse an betrieblicher Weiterbildung unterstellt, da sie die vermittelten Kompetenzen nur im Rahmen der derzeitigen Erwerbstätigkeit einbringen und schlechter auf zukünftige Erwerbstätigkeiten transferieren können (Kaufmann 2012: 113f.; Lutz & Sengenberger 1974: 62).

Als eine spezifische Erweiterung segmentationstheoretischer Ansätze hat sich die SegmentationsThese zur strukturellen Spaltung der Weiterbildung als Gelegenheitsstruktur (Friebel 1993b, 1993a) herausgebildet. In dieser wird die Logik der Segmente auf den Weiterbildungsmarkt übertragen. Dabei ist der Zugang zu den jeweiligen Weiterbildungsangeboten selektiv und die Selektivität differenziert sich je nach Regionalität, Fachspezifität, Zielgruppe, Funktionalität und Finanzierung. Dabei entstehen Selektionsmuster, die in erster Linie strukturell geprägt sind. Der Einfluss individueller Faktoren wie soziodemografische Merkmale spielen somit nur eine indirekte Rolle (Friebel 1993a: 10f.; Kaufmann 2012: 116). Betriebliche Weiterbildungen sind demnach der qualifizierten Stammebelegschaft vorbehalten (Kruppe u. a. 2019: 30f.) und somit Medium eines geschlossenen, betriebsinternen Weiterbildungsmarktes, während beispielsweise berufsbezogene Weiterbildungen prinzipiell jedem offenstehen (Friebel 1993a: 17; Kaufmann 2012: 116). Dadurch wird der fremdselektive Charakter betrieblicher Weiterbildungen nochmals betont. Welchem Personenkreis bestimmte Weiterbildungsangebote offenstehen, kann jedoch durch „Supportstrukturen [...] als institutionalisierte Hilfen“ (Kaufmann 2012: 116; Friebel 1993b: 475f.), z. B. in Form von Beratungsangeboten, finanzieller Förderung, Gesetzesgrundlagen, aber auch Kinderbetreuungsangeboten, beeinflusst werden. Solchen institutionellen Unterstützungsmaßnahmen wohnt somit das Potenzial inne, die Selektivität des Zugangs zum Weiterbildungsmarkt zu mindern (Kaufmann 2012: 116f.), sodass sich hier Brücken zur institutionellen Kontextebene bei der Genese sozialer Ungleichheiten in Kapitel 5.2.1 schlagen lassen.

Elementarer Kritikpunkt segmentationstheoretischer Ansätze ist jedoch die fehlende Trennschärfe zwischen den jeweiligen Segmenten. Da es sich bei den Segmenten um idealtypische Abstraktionen handelt, die in der Praxis jedoch ineinander verschwimmen, ergeben sich forschungspraktische Konsequenzen. So lassen sich die Segmente nur schwierig operationalisieren (Lutz & Sengenberger 1974: 51). Zudem wird im Rahmen des Ansatzes

argumentiert, dass die Beschäftigten primär durch die Rahmenbedingungen der jeweiligen Segmente geprägt werden. Folglich wiegen die in einem Segment erwarteten gegenüber den tatsächlichen Qualifikationen, Kompetenzen und Aufgaben der Beschäftigten schwerer und auch dynamische Veränderungen werden nur unzureichend abgebildet. So können Beschäftigte mit fachspezifischen Qualifikationen beispielsweise auch im unspezifischen Segment beschäftigt sein. Schließlich eignen sich segmentationstheoretische Ansätze aufgrund dieser rigiden Querschnittsbetrachtung nur bedingt als Analysegrundlage, besonders im Rahmen von Längsschnittanalysen (Tiemann 2013: 27). Kritisch weist auch Kaufmann (2012: 127) darauf hin, dass quantitativ-empirisch nur schwer festzustellen ist, inwiefern Beschäftigte bei einer Neueinstellung einem bestimmten Segment zugeordnet werden können, da sich die Zuteilung häufig erst retrospektiv validieren lässt. Dies spiegelt sich auch in teils konträren Aussagen wider. Empirische Ergebnisse von Kalina (2012: 115f.) zeigen, dass Frauen häufiger im unspezifischen Segment arbeiten als Männer. Gottschall (2018: 366) weist wiederum darauf hin, dass im Kontext segmentationstheoretischer Ansätze das Geschlecht als einzelner Erklärungsfaktor nicht ausreicht. So ließe sich empirisch nicht zeigen, dass Frauen überwiegend auf dem unspezifischen Arbeitsmarkt tätig seien. Frauen seien häufiger im berufsfachlichen Segment vorzufinden und aufgrund der starken Segregationsmuster des deutschen Arbeitsmarktes auch häufiger in höheren beruflichen Positionen als Teil der Stammebelegschaft, vor allem in weiblich dominierten Berufen (siehe auch Kapitel 3.2.4.3). Aufgrund dessen reichen segmentationstheoretische Ansätze als alleinige Erklärung geschlechtsspezifischer Ungleichheitsmuster am Arbeitsmarkt nicht aus, so Gottschall. Georg und Sattel (2018: 7ff.) merken wiederum an, dass vor allem Frauen auf dem Arbeitsmarkt strukturell benachteiligt werden, was sich in entsprechenden Segmentationsprozessen widerspiegeln. Demnach separieren sich Frauen und Männer innerhalb der jeweiligen Segmente, was mit vielfältigen Benachteiligungen einhergeht:

„Qua Geschlecht werden den Frauen Tätigkeiten zugeordnet, die durch niedrigeren Verdienst bei oft verhältnismäßig langen Qualifizierungszeiten, durch geringere Aufstiegsmöglichkeiten, höheres Arbeitsplatzrisiko und mangelnde Zukunftsperspektiven gekennzeichnet sind. Frauen wird eine vorrangige Familien- oder zumindest Doppelorientierung auf Familie und Beruf unterstellt, die mit Unterbrechungen der Erwerbstätigkeit, Teilzeitarbeit, häufigeren Fehlzeiten wegen Familienpflichten, vermindelter beruflicher Leistungsfähigkeit wegen Doppelbelastung, geringerer Mobilität einhergeht. Daher gelten Frauen den Betrieben als nur begrenzt nutzbare Arbeitskräfte, die von betrieblicher Förderung und Weiterbildung und von der Übernahme verantwortungsvoller Positionen häufiger ausgeschlossen bleiben.“ (Georg & Sattel 2018: 7)

Trotz der unklaren Verteilung von Männern und Frauen in den jeweiligen Segmenten und genannten Operationalisierungsdefiziten lassen sich Hinweise für etwaige geschlechtsspezifische Selektionseffekte ableiten. Unabhängig davon, ob Frauen häufiger dem unspezifischen oder fachlichen Segment zugeordnet werden können, könnte argumentiert werden, dass Frauen seltener Zugang zum betrieblichen Segment bekommen als Männer. Dafür spricht, dass Männer häufiger höhere Löhne, bessere Aufstiegschancen und Arbeitsbedingungen aufweisen als Frauen, was Merkmale des betrieblichen Segments sind. In Anlehnung an das Konzept der statistischen Diskriminierung könnten Geschlechterstereotype den Eindruck gerin-

gerer weiblicher Leistungsfähigkeit, Verfügbarkeit, Mobilität, Flexibilität sowie Kompetenz fördern, sodass Frauen seltener Zugang zum betrieblichen Segment erhalten. Diese Selektion könnte durch den größeren Umfang an Care- und geringeren Umfang an Erwerbsarbeit bei Frauen zusätzlich getrieben werden. Dass Frauen seltener Zugang zu Weiterbildungen im betrieblichen Segment erhalten, könnte ein Erklärungsansatz sein, warum Frauen in den vergangenen Jahren seltener an betrieblicher Weiterbildung teilgenommen haben als Männer, und der erhöhte weibliche Anteil an berufsbezogener Weiterbildung könnte entsprechend als Ausgleichsreaktion gedeutet werden, wie in Kapitel 3.3 dargestellt. Daraus ableitend sollte ein selektiver Zugang zum betrieblichen Segment mit einer geringeren betrieblichen Weiterbildungsunterstützung einhergehen, da eine betriebliche Förderung bei gleichzeitiger Selektivität sich widersprechen würde. Empirische Ergebnisse stützen dies und weisen darauf hin, dass Frauen seltener Weiterbildungen während der Arbeitszeit absolvieren (Offerhaus u. a. 2016: 401f.), seltener vom Betrieb finanzielle Unterstützung erhalten (Ebner & Bausbacher 2008) und sich häufiger eigeninitiativ um Weiterbildungen bemühen müssen (Faulstich-Wieland 2018: 1228). Darüber hinaus arbeiten Frauen häufiger in Berufen mit geringeren Aufstiegschancen, was mit weniger Weiterbildungsmöglichkeiten einhergehen kann (Frey 2011: 20f.; Nader 2007: 35f.). Und Weiterbildungen in Berufen mit hohem Frauenanteil werden tendenziell eher privat und/oder öffentlich (ko)finanziert, während Maßnahmen in männlich geprägten Berufen eher durch die Betriebe bezahlt werden (Käpplinger & Kubsch 2015: 6f.). Ein zusätzliches Indiz ist, dass besonders kleinere und mittlere Unternehmen mit hohem Frauenanteil nur selten eine systematische Personalplanung und -entwicklung vorweisen, da entsprechende Ressourcen fehlen (Weusthoff 2018: 43). Diese empirischen Befunde können durchaus als Hinweise auf ein geringeres betriebliches Angebot an Weiterbildungsunterstützung für Frauen interpretiert werden, u. a. weil diese häufiger in Branchen tätig sind, in denen solche Angebote weniger ausgeprägt sind oder fehlen. Auf der Gegenseite führt die Verfügbarkeit betrieblicher Unterstützungsangebote zu einer höheren Weiterbildungsbeteiligung (siehe Kapitel 2.8).

Signal- und Filtertheorie

In der Signal- und Filtertheorie (Arrow 1973; Spence 1973) wird die Annahme der Humankapitaltheorie, dass Personen über vollständige Informationen des Arbeits- und Weiterbildungsmarkts verfügen und die zu erwartenden Bildungserträge antizipieren können, angezweifelt. Ähnlich wie im Rahmen des Konzepts der statistischen Diskriminierung entscheiden Personen und Betriebe unter Unsicherheit und einer gewissen Marktintransparenz. Jedoch werden nicht Geschlechter-/Stereotype in den Fokus gestellt, sondern vorhandene Bildungs- und Weiterbildungsabschlüsse von Beschäftigten, die als Signal der individuellen Leistungsfähigkeit für rekrutierende Betriebe dienen und die Versicherung für eine bestimmte Form von Arbeitskraft und Kompetenzen sein sollen. Dies ermögliche zugleich eine effektive Arbeitskraftallokation auf dem Arbeitsmarkt und vereinfache betriebliche Rekrutierungsprozesse. Dabei erfüllen Berufe und die mit ihnen einhergehenden Kompetenz- und Qualifikationsanforderungen aus betrieblicher Perspektive eine „funktionale Voraussetzung“ (Beck u. a. 1980: 91) zur Personalrekrutierung, um die Arbeitskraft der (potenziell) Beschäftigten zu instrumentalisieren und die daraus nötige Arbeitsorganisation innerhalb der Organisa-

tion zu koordinieren. Wie in Kapitel 2.2 beschrieben, schaffen Berufsmuster dabei generelle Transparenz für Erwerbstätige sowie Betriebe, da bestimmte Qualifikations- und Kompetenzanforderungen in einem Berufsbild gebündelt werden. Beschäftigte erwarten für bestimmte berufsrelevante Qualifikationen und Kompetenzen Gegenleistungen z. B. in Form eines bestimmten Gehaltsniveaus, einer besonderen Arbeitsausstattung oder dem Zugang zu exklusiven Weiterbildungsmaßnahmen. Die jeweiligen Berufsbilder versichern zugleich Betrieben die vorhandenen Kompetenzen der Erwerbstätigen und dienen als Orientierungshilfe. Zudem werden Betriebe durch die Standardisierung von Berufsausbildungen und teilweise auch -weiterbildungen entlastet, da diese (vor allem in Deutschland) öffentlich definiert und geordnet werden, welches die Such- und Ausbildungskosten von Erwerbstätigen für Betriebe schmälert (Beck u. a. 1980: 91f.; Voß 1997: 206).

Übertragen auf den Bereich der Weiterbildung, lautet eine implizite Annahme der Signal- und Filtertheorie: je leistungsfähiger bzw. kompetenter die Person, umso wahrscheinlicher, dass diese Weiterbildungsmaßnahmen erfolgreich abschließt und umso höher der betriebliche Nutzen und umso geringer das betriebliche Risiko einer Fehlinvestition. Folglich werden (vermeintlich) weniger leistungsfähige Personen herausgefiltert bzw. selektiert. Dabei dienen primär Qualifikationsnachweise als Signal der Leistungsfähigkeit und Filterkriterium. Aus individueller Perspektive haben Personen mit höheren Qualifikationen bzw. Zertifikaten höhere Chancen, neue bzw. hochwertigere Aufgaben, Positionen oder Weiterbildungsmaßnahmen wahrzunehmen und sich von anderen sozialen Gruppen abzugrenzen. Aus betrieblicher Perspektive werden Beschäftigte weitergebildet, um Unsicherheiten über deren Kompetenzen zu beseitigen und die Kompetenzen der Beschäftigten den betrieblichen Anforderungen anzupassen (Becker & Hecken 2008: 139ff.; Hummelsheim 2010: 57; Kaufmann 2012: 106ff.). Betriebe werden jedoch – aufgrund der Signalwirkung – eher besser qualifizierte Beschäftigte weiterbilden, da diese über ein vermeintlich größeres Leistungs- und Bildungspotenzial verfügen, sodass höher gebildete Personen bei der Teilnahme an beruflicher Weiterbildung (vor allem betrieblicher) überrepräsentiert sind, wie anhand des Matthäus-Effekts in Kapitel 2.8 verdeutlicht.

Aber auch im Rahmen der Signal-/Filtertheorie bleiben geschlechtliche Ungleichheiten ein blinder Fleck. Dabei liefert die Tatsache, dass besonders junge Frauen im Vergleich zu jungen Männern mittlerweile höhere formale Qualifikationsabschlüsse mit entsprechender Signalwirkung aufweisen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020: 67f.) und sich die Weiterbildungsbeteiligung von Männern und Frauen in den letzten Jahren angenähert hat (siehe Kapitel 3.3), interessante Anknüpfungspunkte. Nichtsdestotrotz lässt sich die Annahme des Konzepts der statistischen Diskriminierung, dass bei fehlenden Informationen und wegen möglichst geringen Such- und Informationskosten auf stereotype Gruppenmerkmale wie dem Geschlecht zurückgegriffen wird, in die Signal-/Filtertheorie einflechten. Denn wenn man von Unsicherheiten und einer gewissen Markttransparenz bei individuellen und betrieblichen Weiterbildungsentscheidungen ausgeht, können auch das Geschlecht bzw. damit verknüpfte Stereotype als Filter bzw. Signal für den Betrieb bei entsprechenden Weiterbildungsentscheidungen dienen. Dies ist beispielsweise der Fall, wenn Geschlechterstereotype die Bewertung der individuellen Leistungsfähigkeit und Kompetenz von Frauen negativ beeinflussen (siehe Kapitel 3.1.4). In Anlehnung an die Humankapitaltheorie könnte der

betriebliche Nutzen durch eine potenzielle Weiterbildungsteilnahme geringer ausfallen, das betriebliche Risiko einer Fehlinvestition würde steigen und Frauen häufiger von beruflicher Weiterbildung selektiert werden. Aber auch ein geringerer Erwerbsumfang könnte als Signal für betrieblich Verantwortliche dienen. Dann würden Personen, sowohl Männer als auch Frauen, die häufiger Care- und seltener Erwerbsarbeit ausüben, häufiger selektiert werden.

Zusammengefasst bündeln Signal- und Filtertheorie nochmals die zuvor formulierten Annahmen und Implikationen der Humankapitaltheorie und des Konzepts der statistischen Diskriminierung. Unter der Annahme, dass die Geschlechtszugehörigkeit bzw. damit verknüpfte Geschlechterstereotype ein Signal bzw. Filterkriterium für Betriebe sein können, könnten Frauen häufiger von beruflicher Weiterbildung selektiert werden, wenn diese beispielsweise die Bewertung der individuellen Leistungsfähigkeit und Kompetenz von Frauen negativ beeinflussen und den subjektiven Nutzen schmälern.

5.2.3 Hierarchisierungsmechanismen

Mit Hierarchisierung ist in diesem Kontext die unterschiedliche Ausstattung mit Rechten, Pflichten, Ressourcen innerhalb von Netzwerken, Organisationen und Institutionen gemeint. Konkret wird der Frage nachgegangen, ob und inwiefern Geschlechterstereotype Männer und Frauen als soziale Gruppen in Betrieb und Familie in ein hierarchisches Verhältnis setzen und hieraus ein selektiver Zugang zum Weiterbildungsmarkt resultiert.

Wie in Kapitel 2.8 bereits angeführt, ist sowohl die geschlechtliche Differenzierung und Organisation von Arbeit als auch die Verteilung von Ressourcen und Chancen zwangsläufig mit hierarchischen Machtgefällen und Abgrenzungsprozessen zwischen Männern und Frauen als soziale Gruppen verbunden. Bolte (1988: 52) legt beispielsweise dar wie gesellschaftliche Arbeitsteilung und eine entsprechende (hierarchische) Berufsgliederung zu sozialer Ungleichheit führen. Demnach mündet die Zuteilung von Arbeit und Kompetenzen zu einzelnen Personen in Kompetenz- und Abhängigkeitsbeziehungen. Die jeweilige Arbeit positioniert die Erwerbstätigen durch unterschiedliche Belastungsmomente sowie Vor- und Nachteile im Rahmen sozialer Kooperationen in einem hierarchischen Gefüge, welches sie je nach Ausprägung in Über- bzw. Unterordnungsverhältnisse setzt. Dies hat zur Folge, dass bestimmte Berufe mit spezifischen Kompetenzanforderungen und Arbeitsaufgaben eine strategische Position innerhalb der Berufsgliederung einnehmen, welches die Durchsetzung von beispielsweise Entlohnungsansprüchen, die Mitgestaltung von Arbeitsbedingungen, aber auch die Möglichkeiten zur Teilnahme an beruflicher Weiterbildung maßgeblich bestimmen kann.

Übertragen auf das vorliegende Forschungsanliegen argumentiere ich, dass „Positionen in hierarchisch strukturierten Positionssystemen der Erwerbsarbeit“ (Diewald & Faist 2011: 98) durch Geschlechterstereotype maßgeblich geprägt sind. So können geschlechtliche Meta- und Autostereotype ein hierarchisierendes Momentum erzeugen, wenn z. B. Männer und Frauen davon überzeugt sind, dass Männer eher für die Erwerbsarbeit geeignet seien und die Aufgabe hätten, die Familie zu ernähren, während Frauen eher für die Care-Arbeit zuständig seien, weil sie emotionaler und fürsorglicher seien (siehe Kapitel 3.1.4). Dabei werden Männer und Frauen als soziale Gruppen zueinander ins Verhältnis gesetzt und aufgrund der ihnen zugeschriebenen Attribute kommt es zur Auf- bzw. Abwertung der jeweiligen Gruppen (Mitglieder). Parallel wird deutlich, dass es eine hierarchische Trennung zwischen informeller

Reproduktions- und formeller Produktionsarbeit gibt und dass Care-Arbeit in der Regel nicht entlohnt wird und unter einem Anerkennungsdefizit leidet, wie in Kapitel 3.2.2 & 3.2.3 beschrieben. Dies spiegelt sich z. B. in asymmetrischen Dependenzstrukturen in Partnerschaften wider, d. h., es bestehen häufiger (finanzielle) Machtungleichheiten in Partnerschaften zuungunsten von Frauen (Lott 2009).

Anknüpfend an diese grundlegenden Gedanken zu Hierarchisierungsmechanismen lege ich folgend genauer dar, inwiefern ungleiche geschlechtlich und hierarchisch geprägte Arbeitsteilungsmodelle in ungleichen Arbeits- und Lebensbedingungen von Männern und Frauen resultieren können, was wiederum den Zugang zum Weiterbildungsmarkt beeinflusst. Im Zuge dessen führe ich konkret die vertikale Segregation des Arbeitsmarktes, in Form der Übernahme beruflicher Führungspositionen, sowie die partnerschaftliche Arbeitsspezialisierung als potenzielle Mediatoren hierarchischer Selektionsmechanismen an.

Vertikale Segregation

Folgend umfasst die vertikale geschlechtliche Segregation des Arbeitsmarktes die ungleiche geschlechtliche Besetzung von beruflichen Führungspositionen. Wie in Kapitel 3.2.4.3 dargelegt, haben Männer und Frauen unterschiedliche berufliche Aufstiegschancen und Frauen sind in Führungspositionen in Deutschland deutlich unterrepräsentiert. Vertikale Segregationsmuster spiegeln folglich eine geschlechtliche Hierarchisierung beim Zugang zu bestimmten Bereichen im Arbeitsmarkt bzw. hinsichtlich der vertikalen Positionierung im Betrieb wider. Den ungleichen geschlechtlichen und hierarchisch geprägten Zugang zur beruflichen Führungsebene führe ich primär auf geschlechtliche Arbeitsteilungsmuster und dahinterliegende Geschlechterstereotype zurück, wie bereits im Rahmen des Konzepts der statistischen Diskriminierung angeführt.

Beispielsweise werden Männer häufiger als dominanter und zielstrebig attrahiert, was mit dem Stereotyp der Führungspersönlichkeit größere Übereinstimmungen aufweist als vorherrschende weibliche Geschlechterstereotype (Heilman 2001, 2012). Parallel üben Frauen häufiger und in größerem Umfang Care-Arbeit und seltener und geringerem Umfang Erwerbsarbeit aus als Männer, was aus humankapitaltheoretischer Perspektive zu einer stetigen Entwertung ihres Humankapitals führt (siehe Kapitel 5.2.2). Hierdurch verfestigen sich soziale Ungleichheitsstrukturen, was sich mittel- und langfristig u. a. in geringeren Aufstiegschancen für Frauen widerspiegelt (Yollu-Tok & Rodríguez Garzón 2019: 753). In Kombination prägen geschlechtsspezifische Arbeitsteilungsmuster und damit verbundene Geschlechterstereotype Leistungs-, Mobilitäts-, Flexibilitäts- und Verfügbarkeitserwartungen von Männern und Frauen (Wilz 2010: 514), was dazu führen kann, dass Frauen häufiger als weniger leistungsfähig, mobil, flexibel und verfügbar eingeschätzt und von Führungspositionen exkludiert werden können (Ridgeway 2001). Hierfür spricht, dass prägende organisationale Selektionsfaktoren für den verwehrten Zugang in berufliche Führungspositionen unstrukturierte Personalauswahlpraktiken, Rekrutierungsprozesse über persönliche Netzwerke und ungleiche Leistungsbeurteilungen sind, wodurch Frauen häufiger benachteiligt werden (Hentschel u. a. 2019: 998ff.). Aus individueller Perspektive prägen Auto-Geschlechterstereotype auch die Selbstwahrnehmung von Frauen. Diese bewerben sich seltener auf Führungspositionen, da sie häufiger zum Schluss kommen, dass sie den Ansprüchen einer (hohen) Führungsposition nicht

gerecht werden können (Hentschel u. a. 2014). Zudem definieren Männer und Frauen Karriereerfolge unterschiedlich. So ist die Motivation von Männern häufiger ein hohes Gehalt und ein hoher beruflicher Status, während Frauen häufiger eine höhere Arbeitszufriedenheit und anspruchsvolle Arbeitsaufgaben verfolgen (Sturges 1999).

Daher argumentiere ich, dass Frauen grundsätzlich eine geringere Chance haben, eine berufliche Führungsposition einzunehmen. Parallel resultieren aus einem größeren Umfang an Erwerbsarbeit und einem geringeren Umfang an Care-Arbeit höhere Chancen für die Übernahme einer Führungsposition, unabhängig vom Geschlecht. Aufgrund vorherrschender Geschlechterstereotypen wird Frauen jedoch häufiger Care-Arbeit zugeschrieben bzw. sie übernehmen diese häufiger „freiwillig“. Die Übernahme von Care-Arbeit erzeugt wiederum Opportunitätskosten, sodass dies häufig mit einem reduzierten Erwerbsumfang einhergeht. Aufgrund des daraus resultierenden selektiven Zugangs zum Arbeitsmarkt gelangen Frauen seltener in berufliche Führungspositionen als Männer.

Mit Blick auf die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung wurde in Kapitel 2.8 empirische Evidenz angeführt, dass Personen in Führungspositionen häufiger an beruflicher Weiterbildung teilnehmen. Aus humankapitaltheoretischer Perspektive lässt sich argumentieren, dass aus beruflichen Weiterbildungen von Führungskräften einerseits ein größerer Produktivitätsvorteil und somit betrieblicher Nutzen resultiert. Andererseits, dass Führungskräften größere (Macht-)Ressourcen und persönliche Netzwerke zur Verfügung stehen und Ansprüche beruflicher Weiterbildung aufgrund der hierarchischen Position häufiger durchgesetzt werden können. Zugleich lassen sich Anknüpfungspunkte zu segmentationstheoretischen Ansätzen und Parallelen hinsichtlich sozialer Schließungsmechanismen erkennen, die nachfolgend in Kapitel 5.2.4 im Detail erläutert werden. So kann die Vergabe beruflicher Führungspositionen aufgrund unstrukturierter Rekrutierungspraktiken über persönliche Netzwerke auch als soziale Schließung gedeutet werden. Aus segmentationstheoretischer Perspektive erhalten Personen dann häufiger Zugang zum betrieblichen Segment, welches sich durch höhere Löhne, bessere Aufstiegschancen und Arbeitsbedingungen auszeichnet, deren Zugang jedoch hoch selektiv ist. Freiwerdende Führungspositionen werden dann häufiger an Personen aus dem betrieblichen Segment vergeben und betrieblich Verantwortliche agieren durch die Rekrutierungsentscheidungen als *gate keeper*. Diese Logik lässt sich auch auf den Zugang zum (betrieblichen) Weiterbildungsmarkt übertragen, wenn betrieblich Verantwortliche den Zugang zu betrieblichen Maßnahmen selektieren bzw. die Förderung von beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen einstellen. Hierarchisierungsmechanismen kommen somit durch den Zugang zum Arbeitsmarkt und dem Zugang zu bestimmten Bereichen des Arbeits- und Weiterbildungsmarktes zum Ausdruck und soziale Schließungsmechanismen nehmen zusätzlichen Einfluss auf diese Dynamik. Aufgrund dessen nehme ich an, dass für Männer und Frauen die Chance sinkt, eine berufliche Führungsposition zu übernehmen, wenn sie in größerem Umfang Care- bzw. in geringerem Umfang Erwerbsarbeit übernehmen. Eine berufliche Führungsposition geht wiederum aufgrund größerer (Macht-)Ressourcen und persönlicher Netzwerke mit größeren Weiterbildungschancen einher.

Werden die Wirkungszusammenhänge zwischen (geschlechtlicher) Arbeitsteilung, Arbeitsmarktzugang, Positionierung auf dem Arbeitsmarkt bzw. im Betrieb und Zugang zu beruflicher Weiterbildung zusammengeführt, so sollte die vertikale geschlechtsspezifische

Segregation des Arbeitsmarktes den Einfluss geschlechtlicher Arbeitsteilungsmuster auf die grundsätzliche Teilnahme, die Anzahl und die Dauer für Frauen, nicht aber für Männer mediiieren.

5.2.4 Soziale Schließungsmechanismen

Mit sozialer Schließung, im Sinne gesellschaftlicher Exklusion und als Antagonismus zu gesellschaftlicher Partizipation, wird folgend der selektive Zugang zu und die Behandlung innerhalb von Netzwerken und Organisationen thematisiert. Soziale Schließung liegt somit vor, „wenn es eine Regel gibt, durch die Akteuren aufgrund der Zugehörigkeit zu einer Gruppe für eine spezifische Ressource ein exklusiver Zugriff ein[ge]räumt [...]“ (Haupt 2012: 733) bzw. verwehrt wird. Durch Grenzziehungen anhand bestimmter Kriterien wird der Gruppenzugehörigkeitsstatus festgelegt. Inkludierte sind in der Regel privilegierte Mitglieder einer sozialen Gruppe, die versuchen, finanzielle, soziale und/oder kulturelle Ressourcen zu erhalten sowie Berufs- und Lebenschancen zu verbessern und gegen exkludierte Konkurrenten und Konkurrentinnen zu verteidigen. Soziale Schließung ist somit „ein Mittel zur Durchsetzung eigener Ziele in Konkurrenzsituationen“ (Wilz 2004: 216).

Wie zuvor bereits erwähnt, beinhalten soziale Schließungsmechanismen ein hierarchisches Momentum und sind mit Hierarchisierungsmechanismen verknüpft. Denn der Zugang zu Netzwerken und/oder Organisationen wird meist durch *gate keeper* kontrolliert (z. B. einflussreiche Mitglieder). Folglich entsteht ein dynamisches und kompetitives soziales Umfeld im Kampf um den Zugang und damit verknüpften Ressourcen und Chancen. Dieser Kampf geht mit dem Narrativ einher, dass diejenigen, die die Zugangskriterien erfüllen (z. B. in Form bestimmter Kompetenzen), auf den privilegierten Zugang hoffen dürfen. Folglich werden diejenigen ausgeschlossen, die sich aufgrund nicht ausreichender oder falscher Merkmale (wie zu niedrigen Bildungsabschlüssen oder der Geschlechtszugehörigkeit) und damit verknüpften (Verhaltens-)Erwartungen disqualifizieren. Dieses Narrativ wird u. a. genutzt, um soziale Schließungsmechanismen und daraus resultierende soziale Ungleichheiten politisch, wirtschaftlich und/oder gesellschaftlich zu legitimieren (Wilz 2004: 215f.; Steinert 2004: 193ff.).

In Bezug auf das Konzept der statistischen Diskriminierung nehme ich an, dass soziale Schließungsmechanismen u. a. auf Geschlechter-/Stereotypen beruhen, wenn es um die Beurteilung von nicht ausreichenden oder falschen Merkmalen und damit verknüpften (Verhaltens-)Erwartungen geht. Einerseits liegen tendenziell immer Informationsdefizite über die einzelnen Mitglieder einer sozialen Gruppe vor und andererseits kommt es durch Übergeneralisierungen zu vereinfachenden Überzeugungen über die Attribute ebenjener Mitglieder. Demnach haben die soziale Gruppenzugehörigkeit sowie damit verbundene Stereotype einen Einfluss auf den selektiven Zugang zu bestimmten Ressourcen und Chancen in Netzwerken und Organisationen, so meine Argumentation. Dies kann beispielsweise den Zugang zu Angeboten der betrieblichen Weiterbildungsunterstützung umfassen, wie weiter ausgeführt wird.

Betriebliche Weiterbildungsunterstützung

Angebote der betrieblichen Weiterbildungsunterstützung können u. a. Betriebsvereinbarungen, eine regelmäßige betriebliche Weiterbildungsplanung, zuständige Ansprechpersonen

im Betrieb sowie betriebliche Angebote beruflicher Weiterbildungen und deren Finanzierung umfassen (siehe z. B. Eisermann u. a. 2013: 498). Im Kontext sozialer Schließung stellt sich die Frage, ob es eine Regel gibt, die Personen den Zugang zu solchen Angeboten der betrieblichen Weiterbildungsunterstützung aufgrund ihrer Geschlechtszugehörigkeit bzw. damit einhergehenden Geschlechterstereotype sowie geschlechtlichen Arbeitsteilungsmustern gänzlich verwehrt oder erschwert. Ich argumentiere, dass der ungleiche geschlechtliche Zugang zu betrieblicher Weiterbildungsunterstützung in erster Linie aufgrund zweier struktureller Gegebenheiten resultiert:

1.) Der Betrieb ist in Deutschland der primäre Ort, an dem berufliche Weiterbildung stattfindet (siehe Kapitel 2.6). So sind betriebliche Weiterbildungen in der Regel der qualifizierten Stammbeslegschaft eines Betriebes vorbehalten (Kruppe u. a. 2019: 30f.) und somit Medium eines geschlossenen, betriebsinternen Weiterbildungsmarktes, während berufsbezogene Weiterbildungen prinzipiell jedem offenstehen (Friebel 1993a: 17; Kaufmann 2012: 116). Zugleich sind betrieblich verantwortliche Personen als *gate keeper* in ihrem Handeln durch geschlechtlich organisationale Strukturen geprägt, wie im Rahmen von „*gendered organizations*“ und „*inequality regimes*“ in Kapitel 3.1.3 erläutert. Demnach können vorherrschende Geschlechterstereotype die Entscheidungen von betrieblich Verantwortlichen über Einkommen, beruflichen Aufstieg, aber auch den Zugang zu Angeboten betrieblicher Weiterbildungsunterstützung beeinflussen. Soziale Schließungsprozesse würden dann die häufigere Öffnung ebenjener Angebote für Männer bedeuten, während Frauen der Zugang häufiger verwehrt wird. Empirische Evidenzen zur betrieblichen Weiterbildungsunterstützung von Frauen und Männern zielen jedoch häufig auf die Tatsache ab, ob betriebliche Weiterbildungsangebote grundsätzlich verfügbar sind und ob diese vom Betrieb finanziert werden. Informationen zur Verfügbarkeit weiter greifender Supportstrukturen, z. B. Betriebsvereinbarungen, regelmäßige betriebliche Weiterbildungsplanung und zuständige Ansprechpersonen im Betrieb, liegen nach Geschlecht differenziert nur partiell vor. Die im Forschungsstand beschriebenen empirischen Ergebnisse weisen jedoch darauf hin, dass Männer eher an zeitlich längeren Weiterbildungen teilnehmen, die häufiger (teil)finanziert werden. Parallel bringen Frauen durchschnittlich weniger finanzielle Mittel für die Teilnahme auf als Männer. Ebenso erhalten Frauen seltener vom Betrieb finanzielle Unterstützung und müssen sich häufiger eigeninitiativ um Weiterbildungen bemühen. Auch arbeiten Frauen durch die vertikale geschlechtliche Segregation des Arbeitsmarktes vermehrt in Berufen, welche häufiger geringere Aufstiegschancen und Weiterbildungsmöglichkeiten aufweisen. Zuletzt werden Weiterbildungen in Berufen mit hohem Frauenanteil tendenziell eher privat und/oder öffentlich (ko) finanziert, während Maßnahmen in männlich dominierten Berufen eher durch die Betriebe finanziert sind. Ein zusätzliches Indiz ist, dass besonders kleinere und mittlere Unternehmen mit hohem Frauenanteil nur selten eine systematische Personalplanung und -entwicklung vorweisen, da entsprechende Ressourcen fehlen. Unter der Annahme, dass Frauen als Anpassungsstrategie hinsichtlich der Vereinbarkeit von Beruf und Familie häufiger weiblich dominierte Berufe wählen, ergeben sich strukturelle Nachteile, wenn Angebote der betrieblichen Weiterbildungsunterstützung häufiger in männlich dominierten Berufen zur Verfügung stehen.

2.) Ist für Frauen von Nachteil, dass diese häufiger Care- und seltener Erwerbsarbeit ausüben und somit als Arbeitskraft in geringerem Umfang zur Verfügung stehen als Männer. Aus humankapitaltheoretischer Perspektive ist zu argumentieren, dass betriebliche Investitionen in Förderungsmaßnahmen von Frauen mit verringertem Erwerbsumfang geringer ausfallen im Vergleich zu Männern (siehe Kapitel 5.2.2). So stehen Männer in größerem Umfang als Arbeitskraft zur Verfügung und der mögliche Amortisierungszeitraum einer Weiterbildungsmaßnahme und somit auch mögliche betriebliche Weiterbildungserträge fallen größer aus. Zugleich könnten betrieblich Verantwortliche die Tatsache, dass Frauen häufiger in geringerem Arbeitsumfang arbeiten, als Signal bzw. Filter für eine geringere Leistungsbereitschaft und Produktivität deuten, sodass der betriebliche Nutzen von Förderungsmaßnahmen für Frauen mit geringerem Erwerbsumfang geringer eingeschätzt werden könnte.

Mit Verweis auf den Forschungsstand in Kapitel 2.8 & 3.3 wurde gezeigt, dass Erwerbstätige häufiger an beruflicher Weiterbildung teilnehmen, wenn diese vom Betrieb finanziell unterstützt werden, die aufgebrauchte Zeit als Arbeitszeit angerechnet wird oder auf strukturierte Beratungsangebote zurückgegriffen werden kann. Ebenso sinkt die Teilnahmediscrepanz an betrieblicher Weiterbildung zwischen Männern und Frauen, wenn es im Betrieb eine fördernde Organisationskultur, mehr weibliches Führungspersonal und eine Arbeitnehmervertretung gibt. So ist anzunehmen, dass Betriebe mit Angeboten der Weiterbildungsunterstützung grundsätzlich das Ziel verfolgen, dass ihre Beschäftigten, unabhängig vom Geschlecht, strukturell sowie temporär häufiger an beruflicher Weiterbildung teilnehmen. Denn oberstes betriebliches Ziel sollte sein, den Qualifikationsbedarf zu decken, die Produktivität zu steigern, personelle Engpässe zu lösen und/oder die Attraktivität des Arbeitsplatzes zu erhöhen, wie in Kapitel 2.5 beschrieben. Aufgrund dessen sollten sowohl Männer als auch Frauen von Angeboten der betrieblichen Weiterbildungsunterstützung profitieren, sei es sowohl hinsichtlich der grundsätzlichen Teilnahme als auch der Anzahl und Gesamtdauer beruflicher Weiterbildungsmaßnahmen.

Zusammengefasst argumentiere ich, dass Männer aufgrund struktureller Gegebenheiten des Arbeitsmarktes wie der Berufswahl grundsätzlich häufiger betriebliche Weiterbildungsunterstützung zur Verfügung steht als Frauen. Zugleich geht mit steigendem Umfang an Care- bzw. sinkendem Umfang an Erwerbsarbeit der seltenere Zugang zu Angeboten der betrieblichen Weiterbildungsunterstützung einher. Erhalten Männer und Frauen Zugang zu solchen Angeboten, profitieren beide Geschlechtsgruppen davon und nehmen grundsätzlich und insgesamt häufiger und länger an beruflicher Weiterbildung teil. Da Frauen jedoch grundsätzlich und durch geschlechtliche Arbeitsteilungsmuster seltener Zugang zu Angeboten der betrieblichen Weiterbildungsunterstützung haben, sind nur für diese entsprechende Mediationseffekte zu finden, so meine Annahme.

5.2.5 Ausbeutungsmechanismen

Im Rahmen von Ausbeutungsmechanismen diskutiere ich, inwiefern geschlechtsspezifische Arbeitsteilungsmuster im Zusammenspiel mit entsprechenden Arbeits- und Lebensbedingungen als Ausbeutung gedeutet werden können und ob dies den Zugang zu beruflicher Weiterbildung selektiert.

Ausbeutung definiere ich als Monopolisierung limitierter, gesellschaftlich wertvoller Ressourcen und/oder Chancen sowie als einseitige Wertabschöpfung durch eine soziale Gruppe. Limitierte Ressourcen und Chancen können beispielsweise begehrte Arbeitsplätze, ein hohes Einkommen oder auch relevante Weiterbildungen sein. Die Konsequenz solcher Ausbeutungsmechanismen ist wiederum die einseitige und überproportionale Wertabschöpfung ebenjener Ressourcen und Chancen, was wiederum zu asymmetrischen Dependenzstrukturen zwischen kooperierenden und zugleich konkurrierenden sozialen Gruppen führen kann (Diewald & Faist 2011: 103; Haubner 2017). Hier ergeben sich also direkte Verbindungen zu Hierarchisierungsmechanismen, da die Monopolisierung primär auf hierarchischen Machtverhältnissen zwischen sozialen Gruppen – in diesem Fall Männern und Frauen – beruht (siehe beispielsweise Haubner 2017). Ich argumentiere, dass die asymmetrische Dependenz u. a. eine Folge der ungleichen geschlechtlichen Verteilung von Erwerbs- und Care-Arbeit ist, wenn in Paarbeziehungen nur eine Person (freien) Zugang zum Arbeitsmarkt erhält, ein entsprechendes Einkommen bezieht und den eignen Lebensunterhalt erwirtschaften kann und der/die Partner/-in in Abhängigkeit gerät, wie dies in Kapitel 5.2.3 dargelegt wurde. Hinzukommt, dass Care- und Erwerbsarbeit komplementär zueinander und abhängig voneinander sind, Care-Arbeit jedoch unzureichend anerkannt und im Privaten nicht entlohnt wird (siehe Kapitel 3.2.2). Geschlechtsspezifische Ausbeutung erfolgt somit primär über die Verteilung von Care- und Erwerbsarbeit, an die Erwerbsarbeit geknüpfte Arbeitsbedingungen und die Verfügbarkeit wertvoller Ressourcen und Chancen (wie Geld und Zeit). Denn aus Ungleichheitstheoretischer Perspektive hängt die Ausbildung spezifischer Kompetenzen unmittelbar mit der Verfügbarkeit von Weiter- und Ausbildungsmitteln, also Ressourcen zur Aneignung von Kompetenzen, zusammen. Der ungleiche Zugang zu diesen Ressourcen führt somit zwangsläufig zu einer Ungleichverteilung spezifischer Kompetenzen zuungunsten bestimmter sozialer Gruppen bzw. Erwerbstätigengruppen (Beck u. a. 1980: 52ff.). Dies können beispielsweise Personen aus einkommensschwachen Schichten und/oder in atypischer Beschäftigung sein.

Zusammengefasst argumentiere ich, dass Männern und Frauen als soziale Gruppen – aufgrund vorherrschender Geschlechterstereotype – unterschiedliche Rechte und Pflichten in der Reproduktions- bzw. Produktionssphäre zugewiesen werden und diese unterschiedlichen Zugang zu limitierten und wertvollen Ressourcen und Chancen (wie Geld und Zeit) haben, wodurch zugleich eine Hierarchiestruktur etabliert wird. Aufgrund dessen kann eine Partei einseitig und überproportional resultierende Vorteile abschöpfen, z. B. durch die Erhebung des Anspruchs, sich primär auf bezahlte Erwerbsarbeit zu konzentrieren, wodurch asymmetrische Dependenzen entstehen. Je nach individueller Ressourcenausstattung nehmen Personen in partnerschaftlichen Aushandlungsprozessen über die geschlechtliche Verteilung von Care- und Erwerbsarbeit innerhalb der Familie entsprechende hierarchische Positionen ein. Die Verrichtung von Care-Arbeit kann dann beispielsweise aufgrund metastereotypischer Überzeugungen Frauen zugeschrieben werden. Oder aber Frauen übernehmen aufgrund autostereotypischer Überzeugungen häufiger Care-Arbeit, wenn sie entsprechende normative Zuschreibungen in ihr Selbstbild integrieren (siehe Kapitel 3.1.4). Für die Untersuchung von Ausbeutung als erklärender Mechanismen für geschlechtsspezifische Selektionsmechanis-

men beruflicher Weiterbildung ziehe ich folgend das individuelle Erwerbseinkommens als potenziellen Mediator heran.

Erwerbseinkommen

Wie in Kapitel 3.2.4 beschrieben, führt die Phase der Familiengründung bei Frauen häufig zu Brüchen in der Erwerbsbiografie und zu Gehaltseinbußen, wofür als Hauptursache die ungleiche geschlechtliche Aufteilung von Care- und Erwerbsarbeit angeführt wird (Schrenker & Wrohlich 2022) und maßgeblich durch Geschlechterstereotype beeinflusst ist (siehe Kapitel 3.1.4). Die vermehrte Ausübung von Care- und geringere Ausübung von Erwerbsarbeit kann als stetige Entwertung des weiblichen Humankapitals gedeutet werden, wodurch sich die partnerschaftliche Verhandlungsposition verschlechtert und u. a. ein geringeres Einkommen resultiert (Yollu-Tok & Rodríguez Garzón 2019: 753). Daran anknüpfend argumentiere ich, dass – wenn Frauen (selektiven) Zugang zum Arbeitsmarkt erhalten – ungleiche geschlechtliche Bezahlungspraktiken durch Geschlechterstereotype geprägt sind, welche wiederum auf betrieblicher Ebene ausgehandelt werden. Denn Aushandlungsprozesse des Einkommens finden in der Regel zwischen potenziellen Arbeitnehmern und Arbeitnehmerinnen und betriebliche Verantwortlichen statt.⁶⁴ Auch hier sind betriebliche Entscheidungsträger/-innen durch geschlechtlich geprägte betriebliche Strukturen beeinflusst, wie im Zuge von „gendered organizations“ in Kapitel 3.1.3 beschrieben. Daneben handeln Frauen häufiger niedrigere Einkommen bei Vorstellungsgesprächen aus als Männer (siehe u. a. Wüst & Burkart 2012). Zudem empfinden Frauen in Doppelverdiener-Ehen geringere Gehälter häufiger als gerecht im Vergleich zu ihren männlichen Partnern, und sowohl Männer als auch Frauen bewerten niedrigere Löhne für Frauen häufiger als gerecht, wie in Kapitel 5.2.1 bereits erwähnt. Beides führe ich wiederum auf entsprechende Auto- und Metastereotype über männliche und weibliche Leistungs-, Kompetenz-, Mobilitäts-, Flexibilitäts- und Verfügbarkeitserwartungen, aber auch geschlechtliche Gerechtigkeitsvorstellungen zurück. Ungleiche geschlechtliche Arbeitsteilungsmuster betrachte ich somit als eine der Hauptursachen für geschlechtliche Lohnungleichheiten (*gender pay gap*), was wiederum einen negativen Einfluss auf die Weiterbildungsteilnahme von Frauen haben sollte.

Denn die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung geht mit physischen, psychischen, zeitlichen und/oder monetären Kosten einher, was ein zentrales Selektionskriterium für Männer und Frauen darstellt, wie Kapitel 2.6 erläutert. Vor allem monetäre Ressourcen sind die Grundlage für die Teilnahme an kostenpflichtigen beruflichen Weiterbildungen, wenn die Kosten beispielsweise selbstgetragen und nicht vom Betrieb übernommen und/oder durch staatliche Maßnahmen gefördert werden. Aber auch indirekt können monetäre Ressourcen das Weiterbildungsverhalten beeinflussen, wenn beispielsweise monetäre Ressourcen durch zeitliche Ressourcen substituiert werden (z. B. durch den Einkauf externer Pflege- und Betreuungsleistungen). Dabei gehe ich davon aus, dass häufigere und längere Weiterbildungsteilnahmen größere Kosten verursachen: Je höher also die individuellen Ressourcen, umso größer die Chance, grundsätzlich sowie insgesamt häufiger und länger an beruflicher Weiterbildung teilzunehmen.

⁶⁴ Ausnahmen bilden Aushandlungsprozesse in tariflich organisierten Strukturen.

Zusammengefasst argumentiere ich grundsätzlich, dass Frauen im Durchschnitt ein geringeres Einkommen verdienen als Männer. Einerseits belegt dies die weitreichende Forschung zum *gender pay gap* (siehe u. a. Schrenker & Wrohlich 2022; Schrenker & Zucco 2020; Bächmann u. a. 2021; Busch & Holst 2010; Escher 2019), andererseits wird die Annahme zusätzlich durch Forschungen gestützt, dass mit steigendem Frauenanteil im Beruf ein niedriges Einkommen einhergeht, was einerseits für die gesellschaftliche und finanzielle Abwertung weiblicher Arbeit per se spricht (Hausmann u. a. 2015; Lillemeier 2019). Parallel nehme ich an, dass Frauen ein geringeres Erwerbseinkommen beziehen, wenn sie in größerem Umfang Care-Arbeit bzw. in geringerem Umfang Erwerbsarbeit ausüben. Denn aufgrund der anfallenden Sorge- und Betreuungspflichten sinkt zum einen der Erwerbsumfang, was mit einem geringeren Erwerbseinkommen einhergeht. Zudem nehme ich an, dass Frauen häufiger in Berufen arbeiten, in denen die Vereinbarkeit von Beruf und Familie (besser) zu gewährleisten ist. Dies sind häufiger weiblich dominierte Berufe, welche wiederum im Durchschnitt schlechter entlohnt werden als männlich dominierte Berufe (Hausmann u. a. 2015).

Demnach wird Frauen häufiger Care-Arbeit zugewiesen, welche Zeit und Anstrengung erfordert, jedoch nicht entlohnt wird. Die aufgebrauchte Zeit kann nicht für Erwerbsarbeit genutzt werden, sodass als Folge Frauen im Durchschnitt weniger verdienen als Männer. Geld und Zeit sind jedoch zentrale Teilnahmevoraussetzungen beruflicher non-formaler Weiterbildung, sodass ich die ungleiche geschlechtliche Teilnahme als Dimension von Ausbeutung deute.

6 Daten und Methodik

Um die zugrunde gelegten Forschungsfragen zu untersuchen und die aufgestellten Hypothesen zu prüfen, werden folgende Daten, Operationalisierungen und Analysemethoden gewählt. Dabei hängt die Methodenwahl vom Untersuchungsgegenstand ab und hat das resultierende Forschungsdesign geprägt, um möglichst valide Untersuchungsergebnisse zu generieren, wie es auch Spöttl (2020: 698) grundsätzlich empfiehlt.

6.1 Nationales Bildungspanel

Als Datensatz nutze ich das Nationale Bildungspanel (engl.: National Educational Panel Study (NEPS)), welches Daten zu individuellen Bildungsphasen aus Lebenslaufperspektive über einen längeren Zeitraum bereitstellt (NEPS-Netzwerk 2022). Dadurch lassen sich beispielsweise Bildungsübergänge in den Blick nehmen, um individuelle Bildungsentscheidungen – wie die (Nicht-)Teilnahme an beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen – zu analysieren. Im Gegensatz zu anderen Datensätzen – wie dem AES oder der PIAAC-Studie – ist der NEPS grundsätzlich im Längsschnittdesign angelegt, wird jährlich erhoben und erfasst Bildungsprozesse ganzheitlich und im Zeitverlauf.^{65,66} Thematisch werden im NEPS fünf Hauptdimensionen thematisiert: 1.) Kompetenzentwicklungen, 2.) Lernumwelten, 3.) soziale Ungleichheiten und Bildungsentscheidungen, 4.) Bildungsprozesse von Migranten und 5.) Bildungsrenditen. Zudem ist die Panelstudie in einem Multi-Kohorten-Sequenz-Design angelegt, sodass in der ersten Erhebungswelle 60.000 Personen in fünf unterschiedlichen Startkohorten befragt wurden: 1.) frühe Kindheit, 2.) Kindergartenkinder, 3.) Fünftklässler/-innen, 4.) Neuntklässler/-innen, 4.) Studienanfänger/-innen und 5.) Erwachsene. Dies hat den Vorteil, dass interessierende Bildungsprozesse in verschiedenen Lebensphasen analysiert werden können.

Folgend nutze ich die Daten aus 13 Erhebungswellen der Erwachsenenkohorte (SC6, 13-0-0). Nach dem Zusammenspielen der einzelnen Teildatensätze umfasst der Datensatz 121.387 Befragungszeitpunkte von 17.129 befragten Personen. Die Zielpopulation der Kohorte beinhaltet Personen, die in privaten Haushalten in Deutschland leben und zwischen 1944 und 1989 geboren wurden. Die Kohorte altert somit mit jeder Erhebungswelle, sodass in der Welle 2020/2021 Personen im Alter zwischen 31 und 76 Jahren die entsprechende Stichprobe bilden.

Aufbauend auf der „Arbeiten und Lernen im Wandel“ (ALWA)-Befragung aus dem Jahr 2007/08 (Antoni u. a. 2010) wurde die Gesamtstichprobe um eine Auffrischungs- und Erweiterungsstichprobe in der Welle 2009/10 und nochmals durch eine Auffrischungsstichprobe in der Welle 2011/12 ergänzt (Landrock 2020; Hammon u. a. 2016; Hammon 2018,

65 Für weitere Informationen zur PIAAC-Studie siehe <https://www.gesis.org/piaac/piaac-home> (Zugriff am 06.02.2023).

66 Für weitere Informationen zur AES-Studie siehe https://search.gesis.org/research_data/ZA7573?doi=10.4232/1.13461 (Zugriff am 06.02.2023).

2019).⁶⁷ Methodisch erfolgten die Befragungen durch computergestützte persönliche und/oder Telefoninterviews (CAPI und CATI). Die Befragten werden kontextgestützt nach allen relevanten Lebens- und Bildungsereignissen seit ihrer Geburt gefragt und die Ereignisse werden mit jeder neuen Befragungswelle geprüft, aktualisiert und/oder erweitert.

Mit Blick auf non-formale Weiterbildungen weisen Forschungsergebnisse darauf hin, dass sich Personen tendenziell besser an formale als an non-formale Weiterbildung erinnern (Dürnberger u. a. 2011). Im NEPS werden die jeweiligen Weiterbildungsereignisse jedoch jährlich, modular und in Episoden abgefragt, um Erinnerungslücken zu vermeiden und die Lebensläufe möglichst vollständig und stringent abzubilden. Widersprüchliche Angaben werden ggf. im Nachhinein durch ein Prüfmodul korrigiert. So soll ein möglichst vollständiger und stringenter Lebenslauf der Befragten sichergestellt werden (Hess u. a. 2012). Vorteile des NEPS und insbesondere der Erwachsenenkohorte sind die ausführlichen Informationen zur (Nicht-)Teilnahme beruflicher Weiterbildung einzelner Personen über einen langen Zeitraum. Ergänzend stehen über die reine Teilnahme hinweg, Informationen zu u. a. Anzahl, Dauer, Rahmenbedingungen und Inhalt der jeweiligen Maßnahmen zur Verfügung. Dies ermöglicht, unterschiedliche Weiterbildungsformen voneinander zu unterscheiden und separiert zu analysieren (siehe auch Bäumler u. a. 2012).

Zur Darstellung des aktuellen Forschungsstands beruflicher Weiterbildung wurden in Kapitel 2.8 und 3.3 die Trendberichte des AES herangezogen, da diese über einen bestimmten Zeitraum konsistente und vergleichbare Ergebnisse bereitstellen. Der AES und das NEPS nutzen jedoch grundsätzlich unterschiedliche Grundgesamtheiten, was zu Vergleichbarkeitsdefiziten zwischen diesen beiden führt (BMBF 2021: 5ff.; Hammon u. a. 2016; Antoni u. a. 2010).⁶⁸ Daneben weichen Definitionen und Operationalisierungen beruflicher Weiterbildung voneinander ab. Nichtsdestotrotz richten beide Studien ihren Fokus auf erwerbsfähige Personen in Deutschland, wobei der AES als Querschnitts-/Trendstudie und der NEPS als Längsschnittstudie unterschiedliche Alterskriterien zur Ziehung der Stichprobe nutzen. Zudem werden im NEPS Personen auch auf Türkisch und Russisch befragt, während im AES nur deutschsprachige Personen in die Stichprobe einfließen (Hartmann u. a. 2013). Im AES – als Nachfolgerstudie des „Berichtssystems Weiterbildung“ (BSW) – werden non-formale Weiterbildungen in Form von Bildungsaktivitäten erfasst, die „in ein organisiertes Lehr-/Lernarrangement im Sinne einer Lehrer-Schüler-Beziehung eingebettet sind“ (BMBF 2021: 6). Darunter fallen 1.) Kurse oder Lehrgänge in der Arbeits- oder Freizeit, 2.) kurzzeitige Bildungs- oder Weiterbildungsveranstaltungen (Vorträge, Schulungen, Seminare oder Workshops), 3.) Schulungen am Arbeitsplatz (z. B. geplante Unterweisungen oder Trainings durch Vorgesetzte, Kolleginnen und Kollegen, durch Trainer und Trainerinnen oder Teletutoren und Tutorinnen) und 4.) Privatunterricht in der Freizeit (z. B. Führerschein, Sporttraining, Musikunterricht, Nachhilfestunden) (BMBF 2021: 10). Zusammengefasst fließen im AES Personen in die Weiterbildungsquote ein, die in den letzten zwölf Monaten an mindestens einer dieser vier Weiterbildungsformen teilgenommen haben. Der NEPS fokussiert sich wiederum auf Lernphasen nach Abschluss einer Erstausbildung sowie auf Kurse und Lehrgänge im

67 Die Ergänzungen erfolgten unter Anwendung einer zweistufigen Stratifizierung anhand von regionalen Merkmalen (Bundesland, Landkreis und Urbanisierungsgrad) und der jeweiligen Bevölkerungsanzahl.

68 Für einen älteren Vergleich der beiden Datensätze siehe auch Hartmann u. a. (2013).

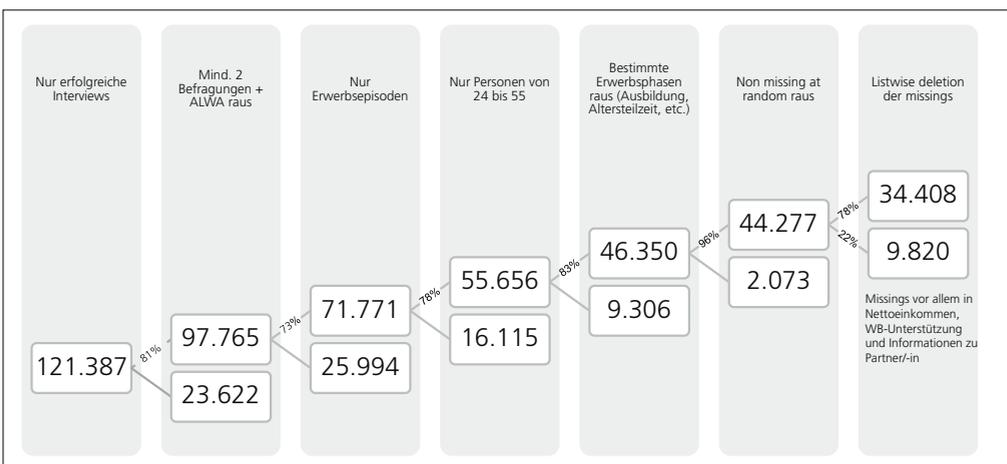
beruflichen und privaten Kontext. Anhand miterhobener Kontextfaktoren können berufliche und private sowie formale, non-formale (betrieblich) und informelle Weiterbildungen voneinander unterschieden werden. Je nach Definition der unterschiedlichen Weiterbildungsformen verändern sich die entsprechenden Weiterbildungsquoten, wofür das unterschiedliche Untersuchungsdesign des NEPS und des AES sowie unterschiedliche Definitionen der verschiedenen Formen non-formaler beruflicher Weiterbildung als Erklärung herangezogen werden können. Dies ist ursächlich für mögliche Abweichungen der Weiterbildungszahlen aus dem dargestellten Forschungsstand in Kapitel 2.8 und 3.3 und den folgenden Analysen.

6.1.1 Untersuchungsstichprobe

Die Untersuchungsstichprobe umfasst abhängig beschäftigte Männer und Frauen (mit regelmäßiger Arbeitszeit) im Alter von 24 bis 56 Jahren. Mit dieser Altersgrenze wird zum einen auf die für Elternschaft und Weiterbildung relevanten Erwerbs- und Lebensphasen fokussiert. Zum anderen orientiert sich die Altersgrenze an vorhandenen empirischen Studien zum Thema und auf Basis des NEPS (siehe z. B. Zoch 2022).

Darüber hinaus sind mehrere Schritte der Stichprobenselektion erfolgt (siehe Abbildung 37). Unter anderem wurde die erste Welle des NEPS (2007/08), welche die ursprüngliche ALWA-Welle darstellt, aus der Untersuchungsstichprobe ausgeschlossen, da hier noch nicht die nötigen Informationen zu beruflicher Weiterbildung erhoben wurden. Zudem werden aus der Welle 2009/10 nur Informationen zur geschlechtlichen Arbeitsteilung, zu Mediatoren und zeitveränderlichen Kontrollvariablen (*confounder*) als *lagged variables* genutzt, um zeitliche Wirkrichtungen sicherzustellen (dazu mehr in Kapitel 6.2). Dabei werden Fälle aus der Welle 2009/10 sowie Personen, bei denen relevante Informationen aus der Vorwelle nicht bekannt sind, aus der Analyse ausgeschlossen, sodass Informationen aus mindestens zwei aufeinanderfolgenden Wellen vorhanden sind.

Abbildung 37: Stichprobenselektion



Quelle: eigene Darstellung

Zusätzlich aus der Stichprobe ausgeschlossen wurden Personen in bestimmten Erwerbsphasen, beispielsweise Personen über 56 Jahre und Pensionäre, also Personen, die sich regulär, wegen verminderter Erwerbsfähigkeit oder durch die passive Phase der Altersteilzeit in Rente befinden. In beiden Fällen gehe ich davon aus, dass sie zeitnah in die Rente oder Altersteilzeit übertreten bzw. dies schon sind und grundsätzlich zwar noch an beruflichen Weiterbildungen teilnehmen können, dies jedoch eher aus privatem Interesse als aus beruflichen Gründen geschieht. Zusätzlich wurden Nichterwerbstätige, Studierende, Auszubildende, Selbstständige, freie Mitarbeitende, Soldaten und Soldatinnen, mithelfende Familienangehörige und gleichgeschlechtliche Paare ausgeschlossen. Bei Studierenden und Auszubildenden unterstelle ich, dass sich diese in Lebensphasen befinden, in denen sie in der Regel nicht an beruflicher Weiterbildung teilnehmen. Zudem zielt der NEPS auf Lernphasen nach Abschluss einer Erstausbildung ab, wie im vorigen Kapitel erläutert. Für Selbstständige und freie Mitarbeitende unterstelle ich, dass sie im Rahmen der unternehmerischen Freiheit über eine etwaige Weiterbildungsteilnahme selbst entscheiden können; sie weisen somit eine andere Selektionslogik auf als abhängig Beschäftigte, weshalb ich diese Gruppe nicht mitberücksichtige. Die Berufsgruppe der Soldaten und Soldatinnen und mithelfende Familienangehörige weisen eine zu geringe Fallzahl auf und stehen nicht im Fokus der Ausarbeitung, sodass ich sie aus den Analysen ausschließe. Gleichgeschlechtliche Paare werden ebenfalls nicht in die Analyse mitaufgenommen, da ich annehme, dass die interessierenden Rollenverteilungen und Geschlechterstereotype primär heteronormativ geprägt sind und Analysen gleichgeschlechtlicher Paarkonstellationen in einer gesonderten Auswertung untersucht werden sollten. Nichterwerbstätige bzw. Phasen, in denen Personen nicht erwerbstätig waren, werden ausgeschlossen, da meine Definition von beruflicher Weiterbildung in Kapitel 2.4 auf Weiterbildungsmaßnahmen abzielt, die berufsrelevante Kompetenzen kontinuierlich präzisieren, aktualisieren und/oder erweitern. Weiterbildungsmaßnahmen außerhalb einer Erwerbstätigkeit (z. B. in Arbeitslosigkeits- und Elternzeitphasen, um sich beispielsweise auf einen neuen/anderen Job vorzubereiten) werden somit ausgeschlossen und stehen nicht im primären Forschungsinteresse.

Neben der gezielten Selektion bestimmter Erwerbsphasen oder Personengruppen fallen Fälle aufgrund fehlender Informationen (*missings*) aus der Untersuchungsstichprobe heraus. Hierbei kann nochmals zwischen systematischen (*non missing at random*) und „zufälligen“ (*missing at random*) *missings* unterschieden werden. Letztere sind vor allem hinsichtlich des Nettoeinkommens, der betrieblichen Weiterbildungsunterstützung und der Informationen zum/zur Partner/-in vorhanden. Die *missings* werden für die Analysen ausgeschlossen (*list-wise deletion*), was dementsprechend zu systematischen Ausfällen führt (Allison 2001).⁶⁹ Dies gilt es in der Diskussion der Ergebnisse kritisch zu beleuchten.

Infolge der Stichprobenselektion umfasst die Untersuchungsstichprobe insgesamt 34.408 Fälle mit vollständigen Informationen (davon 51 % Frauen und 49 % Männer) bzw. 7.456 Personen aus elf Wellen im Zeitraum 2010/11 bis 2020/21.

69 Eine mögliche Anpassungsstrategie wäre die Imputation der zufälligen *missings* (Little & Rubin 2002).

6.1.2 Operationalisierungen

Nachfolgend werden die Operationalisierungen der abhängigen und interessierenden unabhängigen Variablen erläutert. Dabei wird lediglich auf die grundlegende Operationalisierung und resultierende Verteilungen eingegangen. Die inhaltliche Beschreibung der Ergebnisse erfolgt in Kapitel 7.

Haupterwerbstätigkeiten

Grundsätzlich werden absolvierte Weiterbildungen entsprechenden Lebensphasen (wie Erwerbstätigkeits-, Arbeitslosigkeits- oder Elternzeitphasen) zugeordnet. Eine Weiterbildung ist daher immer einer Lebensphase – in diesem Fall einer Erwerbstätigkeitsphase – zugeordnet. Als Erwerbstätigkeit wird im NEPS generell jede Form von Aktivität definiert, die zu einem Einkommen führt. Ausgeschlossen laut Definition sind Ferienjobs, Volunteer-Stellen und (un-)bezahlte Praktika.⁷⁰ Zusätzlich schließe ich Erwerbsphasen aus, bei denen sich Personen in der aktiven Phase der Altersteilzeit oder in einer beruflichen Ausbildung befinden, wie bereits erwähnt. Ebenso schließe ich Beschäftigungen auf dem zweiten Arbeitsmarkt aus und Personen, die im Ausland arbeiten.

Berufliche non-formale Weiterbildung

Gemäß der Definition non-formaler beruflicher Weiterbildung in Kapitel 2.4 befinden sich ausschließlich Weiterbildungsmaßnahmen im Datensatz, die betrieblich oder kommerziell organisiert sind, in denen intendiert und durch Personal betreut gelernt wird und in denen zwar keine formal anerkannten Abschlüsse oder Qualifikationen erworben werden, aber Nachweise wie z. B. Teilnahmebescheinigungen oder Zertifikate erworben werden können. In der Regel handelt es sich um Kurse und Lehrgänge, die von initiiierenden Betrieben oder durch kommerzielle Weiterbildungsanbieter angeboten werden. Zusätzliche Restriktionen sind, dass alle relevanten Weiterbildungen einen beruflichen Bezug aufweisen, erfolgreich abgeschlossen wurden oder noch andauern und mindestens eine Stunde gedauert haben.⁷¹ Abgebrochene sowie private Weiterbildungen (wie Sporttraining, Musikunterricht oder Nachhilfestunden) werden demnach nicht berücksichtigt. Zudem bleiben Weiterbildungen, die von der Agentur für Arbeit angeboten werden, oder Weiterbildungen, bei denen die Teilnehmenden durch die Agentur für Arbeit zur Teilnahme verpflichtet wurden, unberücksichtigt. Die Informationen zu den relevanten Weiterbildungsmaßnahmen stammen im NEPS aus zwei verschiedenen Befragungsmodulen (siehe Abbildung 38).⁷² Im Teildatensatz spCourses,

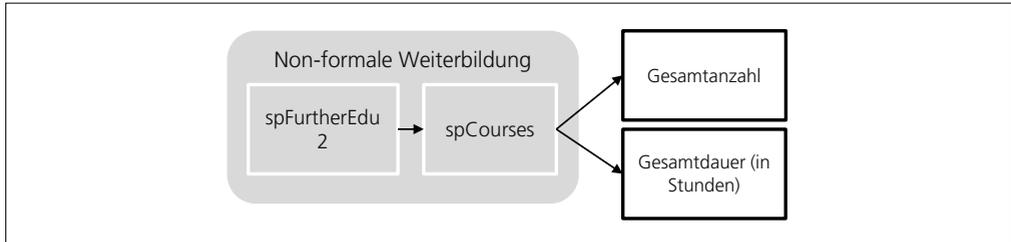
70 Für die genaue Definition und weitere Informationen zur Operationalisierung von Erwerbstätigkeit siehe im „Special Issue“ des vom NEPS bereitgestellten Data-Manuals unter „Employment“: https://www.neps-da-ta.de/Portals/0/NEPS/Datenzentrum/Forschungsdaten/SC6/13-0-0/SC6_13-0-0_DataManual.pdf (Zugriff am 21.02.2023).

71 Bei noch andauernden Kursen wird die bis zum Interview angegebene Dauer des Kurses berücksichtigt.

72 Zwar wurden im Teildatensatz spVocTrain, in dem berufliche Ausbildungsphasen erfragt werden, weitere Maßnahmen erfragt, die qua Definition als berufliche Weiterbildungsmaßnahmen gelten (siehe auch Kruppe & Trepsch 2017: 12). Bei den Maßnahmen kann jedoch weder zwischen berufsbezogener und betrieblicher Weiterbildung differenziert werden, noch liegen Informationen zur Dauer der Weiterbildungen vor. Aufgrund der geringen Anzahl wird auf die hier erfragten Weiterbildungen verzichtet.

in dem explizit Weiterbildungsteilnahmen erfragt werden, sind Informationen von bis zu fünf Weiterbildungsmaßnahmen enthalten, an denen seit der letzten Befragungswelle teilgenommen wurde.⁷³

Abbildung 38: Operationalisierung beruflicher Weiterbildung im NEPS



Quelle: eigene Darstellung

An die einzelnen Maßnahmen aus der Befragungseinheit spCourses kann der Teildatensatz spFurtherEdu2 angespielt werden, in dem weitere Inhalte zu zwei zufällig ausgewählten Weiterbildungsaktivitäten erfragt werden.⁷⁴ Grundsätzlich enthalten Weiterbildungen aus dem spCourses-Teildatensatz Informationen, ob der Kurs noch andauert oder erfolgreich abgeschlossen wurde und welchen thematischen Bezug die Weiterbildung aufweist. Der berufliche Bezug der Weiterbildung wird entweder durch die Antwort der Frage: „Haben Sie an dem Kurs eher aus beruflichen Gründen teilgenommen oder eher aus privatem Interesse?“ sichergestellt oder dadurch, dass sie eindeutig einer Erwerbsepisode zugeordnet werden konnte.

Als interessierende Weiterbildungsvariablen verbleiben schließlich die Gesamtzahl sowie -dauer (in Std.) der beruflichen Weiterbildungen, an denen die Personen seit der letzten Befragung teilgenommen haben. Aufgrund dessen ist es möglich, qualitative Unterschiede der Quantität im Weiterbildungsverhalten von Männern und Frauen zu untersuchen, wenn die grundsätzliche Teilnahme sowie Gesamtanzahl und -dauer der Maßnahmen quantifiziert werden können. Ebenso ist es möglich, mit entsprechenden Methoden zwischen struktureller und temporärer Selektion bei der Weiterbildungsteilnahme zu unterscheiden, wie dies in Kapitel 5.2 grundsätzlich beschrieben wurde.

Arbeitsteilung (Kindersorge- & Erwerbsarbeit)

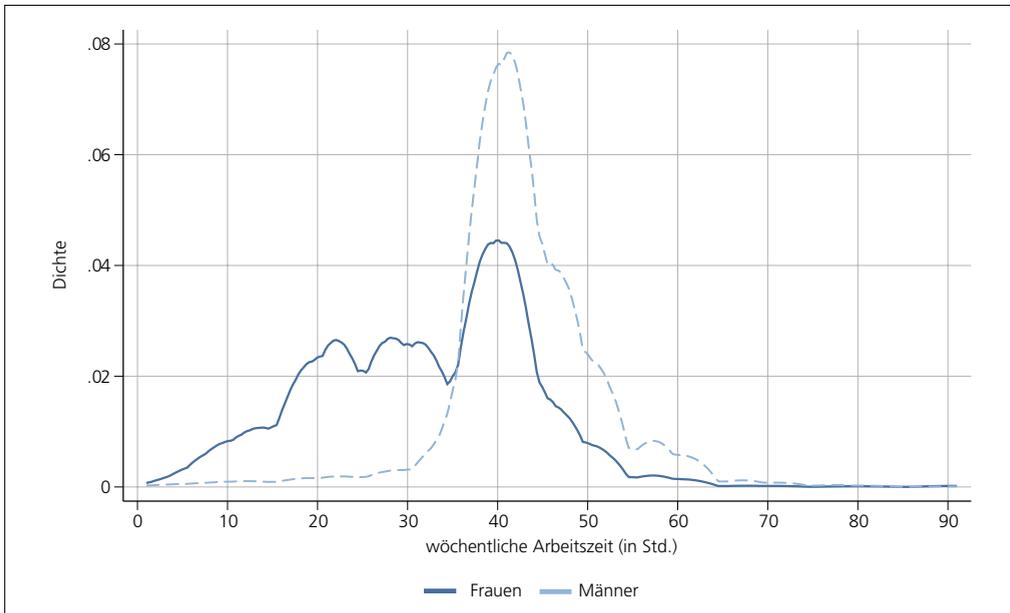
Grundsätzlich operationalisiere ich Arbeitsteilung als das Verhältnis von informeller Care-Arbeit und formeller Erwerbsarbeit zueinander und fokussiere mich im Rahmen von Care-Arbeit auf Kindersorgearbeit, wie in Kapitel 3.2.1 beschrieben. Denn es reicht aus geschlechtlicher Perspektive nicht, sich ausschließlich auf die Erwerbsarbeit als Indikator zu konzentrieren, da dadurch vor allem weibliche Lebensumstände unterbelichtet bleiben. Zugleich stehen Care- und Erwerbsarbeit in einem reziproken Wechselverhältnis, sodass ein höherer Umfang an Care-Arbeit häufig durch anfallende Opportunitätskosten mit einem geringerem Erwerbsum-

⁷³ Bis zur Befragungswelle 2015/16 wurden nur drei Weiterbildungsmaßnahmen erfasst, ab 2016/17 bis zu fünf.

⁷⁴ Die zwei zufällig ausgewählten Weiterbildungsaktivitäten umfassen auch Maßnahmen außerhalb des spCourses-Datensatzes, sodass sich der Pool der potenziellen Maßnahmen, zu denen zusätzliche Informationen erhoben wurden, nochmals vergrößert.

fang einhergeht (siehe Kapitel 3.2.3), sich nichtsdestotrotz unterschiedlich ausprägen kann, sodass der Erwerbsumfang nicht zwangsläufig den Umfang ausgeübter Care-Arbeit determiniert. Für die Erfassung informeller Kindersorgearbeit wurden die Befragten retrospektiv gefragt, wie viele Stunden pro Tag an einem durchschnittlichen Werktag auf die Betreuung der ihrer Kinder im Haushalt entfällt.⁷⁵ Dabei ist zu kritisieren, dass „Hausarbeit“, im Sinne der Verrichtung weiblich konnotierter Arbeitsaufgaben (wie Einkaufen, Kochen, Abwaschen und Abtrocknen, Wäsche waschen, aufhängen, zusammenlegen und bügeln, Aufräumen, Putzen und Emotionsarbeit (siehe Kapitel 3.2)), nicht direkt erfasst wird. Ich argumentiere jedoch, dass ein Großteil dieser Aufgaben implizit in die Kinderbetreuungsarbeit miteinfließt. Die Angaben für Kindersorgearbeit werden in Stunden pro Tag (max. 24 Std.) gemessen und betreffen den Zeitraum seit dem letzten Interview (siehe auch Abbildung 39).

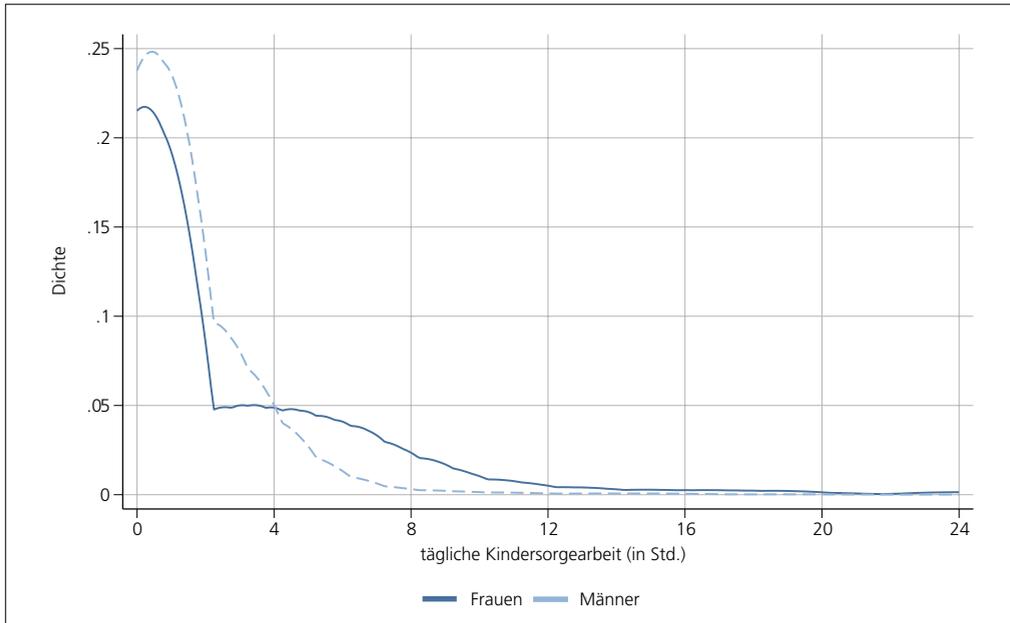
Abbildung 39: Deskriptive Analyse: geschlechtsspezifische Verteilung der Wochenarbeitszeit



Quelle: eigene Berechnung, NEPS (SC6, 13-0-0, ungewichtet), $n = 17180/17228$ (Frauen/Männer), Bandbreite=2

Zur Erfassung formeller Erwerbsarbeit nutze ich den wöchentlichen Arbeitsumfang in Stunden der befragten Person. Zur Sicherstellung der zeitlich-kausalen Wirkrichtung wird der individuelle Umfang der Kindersorge- und Erwerbsarbeit aus der Vorjahreswelle genutzt, also dem Interview vor der Befragung, in der die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung retrospektiv erfragt wurde (siehe auch Abbildung 40). Diese Vorgehensweise wird in Kapitel 6.2.3 nochmals ausführlicher dargelegt.

⁷⁵ Frage: „Wenn Sie einmal alles zusammennehmen, wie viele Stunden pro Tag entfallen bei Ihnen an einem durchschnittlichen Werktag auf die Betreuung der Kinder in Ihrem Haushalt?“ Es wird zwar nicht explizit nach dem Zeitpunkt des letzten Interviews gefragt. Indirekt ist jedoch eine retrospektive Frage nach Erfahrungen aus der Vergangenheit („an einem durchschnittlichen Werktag“) enthalten.

Abbildung 40: Deskriptive Analyse: geschlechtsspezifische Verteilung täglicher Kindersorgearbeit

Quelle: eigene Berechnung, NEPS (SC6, 13-0-0, ungewichtet), $n = 17180/17228$ (Frauen/Männer), Bandbreite=2

Für die Analysen in Kapitel 7 werden sowohl der Umfang der Kindersorgearbeit als auch der Umfang der Erwerbstätigkeit standardisiert, sodass die Variablen einen Mittelwert von Null und einen Standardfehler von Eins haben und damit dimensionslos sind, um die Effekte miteinander vergleichen zu können.

6.2 Analysekonzept und Untersuchungsdesign

Wie zu Beginn des Methodenkapitels erwähnt, ist die Wahl der Analyseverfahren durch den Untersuchungsgegenstand, also der Gesamtanzahl und -dauer beruflicher Weiterbildung als abhängige Variablen, determiniert und gewählt. Die abhängigen Variablen liegen in Form von Zähldaten vor und erfordern somit besondere methodische Ansätze, die die Spezifika der Datenverteilung berücksichtigen. Das Untersuchungsdesign ist zudem als moderierte serielle Mediationsanalyse angelegt, um den unterstellten mechanistischen Charakter etwaiger geschlechtsspezifischer Selektionsmechanismen non-formaler beruflicher Weiterbildung prüfen zu können. Die Kombination aus Analyseverfahren und Forschungsdesign zielt wiederum auf die Beantwortung und Prüfung der anfangs formulierten Forschungsfragen sowie der hergeleiteten Hypothesen ab.

Ausgangspunkt der jeweiligen Analysen ist die unabhängige Variable geschlechtlicher Arbeitsteilung, wie zuvor dargestellt.

$X = \text{geschlechtliche Arbeitsteilung}$

Berufliche Weiterbildungen als abhängige Variable fließen in Form von Gesamtanzahl und -dauer der Teilnahme an beruflichen non-formalen Weiterbildungsmaßnahmen ein.

$$Y^1 = \text{Anzahl beruflicher non-formaler Weiterbildung}$$

$$Y^2 = \text{Dauer beruflicher non-formaler Weiterbildung}$$

Die Eigenschaften dieser beiden abhängigen Variablen haben wiederum entscheidenden Einfluss auf die Wahl der Analyseverfahren, wie folgend dargelegt.

6.2.1 Zero-inflated negative binomial regression models

Zero-inflated negative binomial regression models (ZINB) sind eine Unterkategorie der *zero-inflated count models* (ursprünglich Lambert 1992) und finden als statistische Analyseverfahren für Zähldaten in den unterschiedlichsten Disziplinen Anwendung (z. B. Psychologie, Medizin, Biologie, Ökonometrie, Soziologie).⁷⁶ Auch im deutschen Weiterbildungsdiskurs werden die Modelle vereinzelt immer wieder genutzt (Beckmann 2001; Bellmann & Hartung 2010; Bellmann u. a. 2016; Stegmaier 2010; Gerner & Stegmaier 2008). Primär kommen ZINB zur Anwendung, wenn

1. Zähldaten vorliegen,
2. der mögliche Wertebereich zwischen Null und unendlich liegt,
3. in der Verteilung der zu untersuchenden abhängigen Variablen übermäßig viele Nullwerte vorliegen (*excess zero/zero-inflation*)
4. und die Daten überdispers verteilt sind.

Im zugrunde liegenden Anwendungsfall liegen Zähldaten in Form der Anzahl und Dauer beruflicher Weiterbildungen vor, welche – im Vergleich zu normalverteilten, metrischen Daten mit negativem bis positivem Wertebereich – besondere Anwendungsvoraussetzungen aufweisen (Tutz 2010; Gardner u. a. 1995). Sowohl die Anzahl als auch die Dauer (in Std.) sind metrisch skaliert und können einen theoretischen Wert von Null bis unendlich einnehmen. Negative Werte sind somit nicht möglich. Zähldaten sind zudem häufig überdispers verteilt, sodass die empirische Varianz größer ist als die im Modell erwartete, wodurch die Schätzungen ineffizient sowie die Standardfehler verzerrt werden (Long & Freese 2001: 246).

In der Praxis sollte die abhängige Variable somit im Voraus auf Überdispersion geprüft werden. Ein Hinweis auf Überdispersion liegt vor, wenn die Varianz der interessierenden Variablen größer ist als der Mittelwert (Tutz 2010: 888ff.). In Tabelle 4 wird deutlich, dass die Varianz der Anzahl sowie der Dauer beruflicher Weiterbildungen mit 1,66 bzw. 732,00 deutlich über dem Mittelwert von 0,64 bzw. 9,69 liegt.

⁷⁶ Für einen Überblick, grundlegende Ausführungen und unterschiedlichste Spezifikationen der Modelle siehe u. a. Gardner u. a. (1995), Long & Freese (2001), Lachenbruch (2002), Delucchi & Bostrom (2004) und Atkins & Gallop (2007).

Tabelle 4: Überdispersion der abhängigen Variablen

Berufliche Weiterbildung	Mittelwert	Varianz	n
Anzahl	0,64	1,66	48.828
Dauer (in Std.)	9,69	732,00	48.828

Quelle: NEPS (SC6, 13-0-0), eigene Berechnungen

Um diesen Anfangsverdacht zusätzlich zu prüfen, wurde bei Berechnung der jeweiligen ZINB im Rahmen eines Devianz-Tests anhand eines logarithmierten Dispersionsparameters geprüft, ob und wie stark die Daten überdispers verteilt sind und inwiefern ein negativ-binomiales einem Modell mit Poisson-Verteilung vorgezogen werden sollte (siehe auch Atkins & Gallop 2007: 732; Long & Freese 2001: 246). An dieser Stelle kann bereits vorweggenommen werden, dass die Ergebnisse der einzelnen zu berechnenden Modelle – sowohl hinsichtlich der Anzahl als auch der Dauer – durchweg auf überdispers verteilte Daten hindeuten. Beim Vergleich von beobachteten und geschätzten Wahrscheinlichkeiten werden die entsprechenden Effekte bei Modellen mit Poisson-Verteilung häufiger unter- bzw. überschätzt, sodass die Verwendung von ZINB vorzuziehen ist (siehe exemplarisch Abbildung 73 und 74 im Anhang).⁷⁷ Hinsichtlich weiterer Anwendungsvoraussetzungen liegen durchweg nahezu normalverteilte Residuen vor, sodass von Homoskedastizität ausgegangen werden kann. Jedoch hat sich im Rahmen von Mediationsanalysen die Nutzung des *Bootstrapping*-Verfahrens bei der Berechnung der Standardfehler als besonders geeignet erwiesen, da u. a. keine Annahmen über die Verteilung der Stichprobe bzw. der abhängigen Variablen getroffen werden müssen, um effiziente Schätzungen zu erhalten (Preacher u. a. 2007: 190f., 198f.; Hayes 2018: 97f.). Aus diesem Grund verwende ich in den folgenden Analysen geclusterte *bootstrapped* Standardfehler, um zusätzlich Mehrfachbeobachtungen im zugrunde liegenden gepoolten Datensatz zu berücksichtigen. Zuletzt konnten keine Multikollinearitäten zwischen den in die Modelle aufgenommenen unabhängigen Variablen detektiert werden, sodass der den Modellen zugrunde liegende *Log-Likelihood* nicht durch Multikollinearitäten zwischen den unabhängigen Variablen verzerrt wird.

Grundsätzlich gehören ZINB zu den *two-part models*, da in diesem Fall erst ein logistisches Inflationsmodell und darauf basierend ein negativ-binomiales Modell geschätzt wird. Folglich werden zwei Populationen getrennt voneinander geschätzt und im Anschluss zusammengeführt (Atkins & Gallop 2007: 733f.; Delucchi & Bostrom 2004: 1164f.; Lachenbruch 2002: 302). Übertragen auf die vorliegende Fragestellung, eignen sich ZINB, da die zu untersuchende abhängige Variable eine größere Anzahl an Personen aufweist, die an keiner Weiterbildungsmaßnahme bzw. keine Stunde an beruflicher Weiterbildung teilgenommen haben, sodass in der Verteilung der abhängigen Variablen übermäßig viele Nullwerte (*excess zeros*) auftreten. Die daraus resultierende linksschiefe, rechtssteile Verteilung mit einer Stauchung um den Nullwert, muss für eine valide und effiziente Schätzung jedoch berücksichtigt werden (Delucchi & Bostrom 2004; Lachenbruch 2002; Atkins & Gallop 2007). Um dieses

⁷⁷ Für die Auswertung wurde der Befehl *countfit* (Long & Freese 2014) im Statistikprogramm Stata (Version 17) (StataCorp 2019) verwendet.

Problem zu adressieren, wird im Rahmen von ZINB als Term unbeobachtete diskrete Heterogenität in die Modellgleichung aufgenommen. Dabei wird implizit angenommen, dass es zwei verschiedene Formen der Nichtteilnahme gibt, wie in Kapitel 5.2 anhand struktureller und temporärer Selektion dargelegt: 1.) Personen, die grundsätzlich aufgrund struktureller Faktoren nicht an beruflicher Weiterbildung teilnehmen, und 2.) Personen, die zum beobachteten Zeitpunkt zufällig nicht an beruflicher Weiterbildung teilnehmen. Die Information, ob Personen grundsätzlich nicht an Weiterbildungen teilnehmen oder nur zufällig, ist somit latent und überschüssige Nullwerte (*excess zeros*) werden separat im logistischen Inflationsmodell geschätzt. Dies unterscheidet ZINB- von üblichen logistischen bzw. Poisson- oder negativ-binomialen Modellen, wo hinsichtlich der Nichtteilnahme nicht differenziert wird und diese als beobachtet definiert ist (Long & Freese 2001: 251). Dadurch unterscheiden sich auch die Ergebnisse der einzelnen Inflationsmodelle bei der Berechnung der Anzahl und der Dauer beruflicher Weiterbildungen in den nachfolgenden Analysen, da die Wahrscheinlichkeiten im negativ-binomialen Zähl- und im logistischen Inflationsmodell voneinander abhängig sind und die Nichtteilnahme in den logistischen Modellen vom Ergebnis des Zählmodells abhängt (siehe u. a. He u. a. 2014; Moriña u. a. 2021).

Basierend auf den Schätzungen des logistischen Inflationsmodells wird im zweiten Schritt anhand einer negativ-binomialen Regression ermittelt, wie hoch die Anzahl/Dauer beruflicher Weiterbildungen der Personen ausfällt, die nicht strukturell selektiert sind. Zum Abschluss werden durch die Maximierung einer *Likelihood*-Funktion, die eine Mischung aus der logistischen und der negativen Binomialverteilungen ist, die beobachteten Wahrscheinlichkeiten in Form einer vorhergesagten Rate ermittelt (Long & Freese 2001: 251). Diese Raten werden anschließend wieder in *average marginal effects* (AMEs) (Williams 2012), d. h. vorhergesagte Wahrscheinlichkeiten, umgerechnet, da die zuvor ermittelten Raten u. a. auf nichtlinearen Modellen beruhen und daher im Rahmen der durchzuführenden Mediationsanalysen nicht miteinander verglichen werden können (Breen u. a. 2013). Die letztlich berechneten AMEs geben dann die vorhergesagte Wahrscheinlichkeit wieder, dass Personen eine höhere bzw. niedrigere Wahrscheinlichkeit aufweisen, grundsätzlich nicht (in den Daten also eine Null zu sein (*zero inflation*)) bzw. häufiger oder länger an beruflicher non-formaler Weiterbildung teilzunehmen.

Anhand der beschriebenen Vorgehensweise unterscheiden sich ZINB grundlegend von den üblichen logistischen, Poisson- oder negativ-binomialen Regressionsmodellen, da u. a. nicht davon ausgegangen wird, dass jede Person eine positive Chance hat, an beruflicher Weiterbildung teilzunehmen. So ist es im vorliegenden Fall nicht zielführend, die Dauer oder Anzahl beruflicher Weiterbildungen für Personen zu schätzen, die strukturell von beruflicher Weiterbildung selektiert sind. ZINB berücksichtigt diese Problematik, indem einerseits die konditionale Varianz und die Chance erwarteter Nullwerte erhöht wird (Long & Freese 2001: 250f.). Andererseits wird die allgemeine Teilnahmechance sowie die Anzahl/Dauer der Teilnahmen zunächst separat geschätzt und im Anschluss zusammengeführt (Atkins & Gallop 2007: 734). Dies hat den Vorteil, dass zwischen dem Einfluss bestimmter unabhängiger Variablen auf den grundsätzlichen Zugang zu beruflicher Weiterbildung und dem Einfluss auf die jeweilige Anzahl/Dauer der Maßnahmen unterschieden werden kann, um temporäre und strukturelle Selektion empirisch voneinander zu trennen.

Mathematisch wird im logistischen Inflationsteil der Schätzung angenommen, dass es zwei latente Gruppen gibt, denen Personen angehören können (Long & Freese 2001: 251f.): einerseits Gruppe A, in diesem Fall bestehend aus Personen, die grundsätzlich nicht an beruflicher Weiterbildung teilnehmen; für diese wird ein Ergebnis von null bei einer Chance von eins erwartet ($r=0|p=1$), andererseits Gruppe $\sim A$, bestehend aus Personen, die grundsätzlich an beruflicher Weiterbildung teilnehmen könnten und ein Ergebnis von null oder größer bei einer Chance größer null aufweist ($r>=0|p>0$).

In einem ersten Schritt wird anhand eines logistischen Regressionsmodells die Wahrscheinlichkeit ψ_i ermittelt, ob eine Person i zur Gruppe A gehört ($A_i = 1$) oder nicht ($A_i = 0$).⁷⁸

$$\psi_i = \Pr(A_i = 1|z_i) = F(z_i\gamma)$$

Für die Schätzung können zuvor definierte Inflationsvariablen in das Modell aufgenommen werden, welche in diesem Fall den *confoundern* und Mediatoren entsprechen, auf die im folgenden Kapitel genauer eingegangen wird und die grundsätzliche Teilnahmechance vorherzusagen sollen.⁷⁹ Die Wahrscheinlichkeit, Gruppe A zugeordnet zu werden, ist dann

$$\psi_i = \frac{\exp(\gamma_0 + \gamma_1 z_1 + \dots + \gamma_n z_n)}{1 + \exp(\gamma_0 + \gamma_1 z_1 + \dots + \gamma_n z_n)}$$

Im zweiten Schritt wird – unter den Personen, die aufgrund der vorigen Schätzung Gruppe $\sim A$ zugeordnet werden (also an beruflicher Weiterbildung teilnehmen können) – die logarithmierte Anzahl/Dauer durch ein negativ-binomiales Regressionsmodell geschätzt. Dabei werden die Parameter zunächst sowohl auf x_k als auch auf $A=0$ konditioniert (Long & Freese 2001: 251).

$$\Pr(y_i|x_i, A_i = 0) = \frac{\Gamma(y_i + \alpha^{-1})}{y_i! \Gamma(\alpha^{-1})} \left(\frac{\alpha^{-1}}{\alpha^{-1} + \mu_i} \right)^{\alpha^{-1}} \left(\frac{\mu_i}{\alpha^{-1} + \mu_i} \right)^{y_i}$$

Grundsätzlich kann die negativ-binomiale Komponente sowohl eine Zeitvariable t als auch eine Menge k an Regressoren x enthalten. Im vorliegenden Fall werden im negativ-binomialen Teil dieselben Regressoren aufgenommen wie im logistischen Teil, also die am Ende dieses bzw. im folgenden Kapitel definierten *confounder* und Mediatoren, was auch in gängiger Literatur empfohlen wird (siehe u. a. Yau u. a. 2003; Moghimbeigi u. a. 2008; Zuur u. a. 2009).

$$\mu_i = \exp(\ln(t_i) + \beta_1 x_{1i} + \beta_2 x_{2i} + \beta_k x_{ki})$$

⁷⁸ Long & Freese (2001) nutzen den Begriff der Wahrscheinlichkeit, auch wenn die resultierenden Koeffizienten der Modelle logarithmierte Chancen bzw. die logarithmierte Anzahl einer Einheit ausgegeben wird.

⁷⁹ Würden keine Variablen zur Schätzung der Null-Inflation aufgenommen werden, resultiert eine konstante Wahrscheinlichkeit für alle Beobachtungen einen Nullwert einzunehmen. Ziel ist es jedoch, möglichst aussagekräftige Variablen aufzunehmen, die erklären können, warum in diesem Fall Personen nicht an beruflicher Weiterbildung teilnehmen (können).

Wenn $x_i = 1$ dann ist β_1 meist gleich dem kreuzenden y-Achsenabschnitt (also dem *intercept*). Die Regressionskoeffizienten (*slopes*) $\beta_1, \beta_{12}, \dots, \beta_k$ sind jedoch unbekannte Parameter, die innerhalb des negativ-binomialen Modells auf Grundlage der vorliegenden Daten geschätzt werden (NCSS 2019). Zusammengeführt werden die Wahrscheinlichkeiten für das gesamte ZINB-Modell als eine Mischung aus den Wahrscheinlichkeiten der beiden Gruppen (A, \sim A) in Form einer vorhergesagten Rate ermittelt, wie bereits erläutert. Die Ergebnisse für die beiden Gruppen werden also entsprechend ihren Anteilen in der Population gemischt, um die Gesamtrate zu ermitteln. Der Anteil in jeder Gruppe ist dann definiert als

$$\Pr(A_i = 1) = \psi_i$$

$$\Pr(A_i = 0) = 1 - \psi_i$$

Die Wahrscheinlichkeit, einen Wert von null in den jeweiligen Gruppen einzunehmen, ist

$$\Pr(y_i = 0 | A_i = 1, x_i z_i) \quad (\text{wenn Gruppe A})$$

$$\Pr(y_i = 0 | A_i = 0, x_i z_i) \quad (\text{wenn Gruppe } \sim A)$$

Die Wahrscheinlichkeit, einen Wert von null im Gesamtmodell einzunehmen, ist dann

$$\Pr(y_i = 0 | x_i z_i) = \psi_i + [(1 - \psi_i) * \Pr(y_i = 0 | x_i A_i = 0)]$$

und die Wahrscheinlichkeit, einen Wert größer null anzunehmen, lautet

$$\Pr(y_i = k | x_i z_i) = (1 - \psi_i) * \Pr(y_i = k | x_i A_i = 0)$$

unter der Annahme, dass positive Werte in Gruppe A gleich null sind, und gegeben, dass $0 \leq \psi \leq 1$, sodass der Erwartungswert kleiner als μ ist. Diese Annahme unterscheidet ZINB zusätzlich von üblichen Poisson- und negativ-binomialen Modellen und modelliert die Überdispersion der Daten (Long & Freese 2001: 251f.).

Primär wurde sich also aufgrund der zugrunde liegenden Fragestellung und den dafür vorliegenden Variablen für diese Analyseverfahren entschieden, sodass der Forschungsgegenstand die Methodenwahl leitete. Vorteil der Methode ist die Möglichkeit, zwischen struktureller und temporärer Selektion zu unterscheiden. Zudem kann durch die Nutzung von ZINB auf eine Dichotomisierung der Anzahl und Dauer in die (Nicht-)Teilnahme an beruflicher Weiterbildung verzichtet werden, sodass möglichst viele Informationen bei der Operationalisierung erhalten bleiben. Daneben kann aufgrund der Methodenwahl und der daraus resultierenden großen Fallzahl, die Detailtiefe des Datensatzes voll ausgeschöpft werden, u. a. in Form der detaillierten Aufnahme der identifizierten *confounder* (siehe nächstes Kapitel). Zeitgleich schränkt die Entscheidung für ZINB die Analysemöglichkeiten jedoch auch ein. So eignen sich ZINB unter diesen Voraussetzungen für die Analyse betrieblicher und berufsbezogener Weiterbildungsteilnahme nicht bzw. nur bedingt. Denn hier fällt das Verhältnis zwischen Teil-

nehmenden und Nichtteilnehmenden besonders schief aus, was wiederum eine Schwachstelle der ZINB darstellt. Aufgrund dessen wurde sich auch für die Bildung einer gepoolten Stichprobe entschieden, wie in Kapitel 6.1.1 dargelegt, um ein ausgeglicheneres Verhältnis zu erzeugen. Darüber hinaus können ZINB nicht als Panelanalysen modelliert und *missings* mit der Methode nicht imputiert werden. Zumindest zeitliche Veränderungen liegen jedoch nicht im Forschungsinteresse der Ausarbeitung und kausale zeitliche Wirkungsrichtungen werden durch die Integration von zeitversetzten Variablen (*lagged variables*) sichergestellt, wie im Folgenden noch erläutert wird. Auf die Probleme einer selektiven Stichprobe, die ggf. durch Imputationen gelöst werden könnten, wurde bereits im vorigen Kapitel eingegangen.

6.2.2 Confounder

Um den Effekt der interessierenden unabhängigen Variablen auf die abhängige Variable valide zu ermitteln, wird versucht, statistische Störfaktoren (*confounder*) durch die Aufnahme entsprechender Kontrollvariablen herauszurechnen. Variablen werden als *confounder* definiert, wenn angenommen wird, dass diese einen simultanen Einfluss sowohl auf die abhängige als auch auf die interessierende unabhängige Variable haben (Elwert & Winship 2014). Unter Berücksichtigung der Exogenitätsannahme sollten *confounder* zudem theoretisch (und empirisch fundiert) hergeleitet und empirisch operationalisiert werden, mit dem Ziel, dass die ins Modell aufgenommenen erklärenden Variablen von unbeobachtbaren Faktoren unabhängig sind, um den interessierenden Effekt effizient und unverzerrt zu schätzen (Andreß u. a. 2013: 114). Ob Exogenität vorliegt, lässt sich empirisch – aufgrund der Unbeobachtbarkeit – jedoch nicht prüfen und muss theoretisch begründet sein.⁸⁰ Aufgrund dessen wird die Wahl der *confounder* sowohl theoretisch als auch empirisch fundiert begründet. Folgend sind als relevant identifizierte *confounder* ($Xcon^K$) aufgeführt, bei denen ich davon ausgehe, dass sie simultan einen Einfluss auf das berufliche Weiterbildungsverhalten (Y^K) sowie geschlechtliche Arbeitsteilung bzw. die Verrichtung von Kindersorgearbeit (X) haben.

$$Xcon^K = \text{confounder/unabhängige Kontrollvariablen}$$

Die Verteilung der abhängigen und interessierenden unabhängigen Variablen sowie der folgenden *confounder* sind der Stichprobenbeschreibung in Tabelle 10 im Anhang einzusehen.

Innerdeutsche Herkunft ($Xcon^1$)

Ich argumentiere, dass die innerdeutsche Herkunft einen Einfluss auf die Weiterbildungsbeteiligung und die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung hat. Unter anderem kommen ungleiche Weiterbildungsbeteiligungen durch den regional beschränkten Zugang zu Weiterbildungsangeboten und den föderal unterschiedlichen Förderungen und rechtlichen Grundlagen zustande (siehe Kapitel 2.8). Ebenso hat der Wohnort einen Einfluss auf das vorhandene regionale Betreuungsangebot. In den neuen Bundesländern gibt es beispielsweise ein besser ausgebautes Betreuungsangebot als in den alten Bundesländern (Kickingeder 2022), was wiederum

⁸⁰ Was nicht gänzlich ausschließt, dass die Modelle durch unbeobachtete Heterogenität beeinflusst werden.

Einfluss auf die täglich zu leistende Care-Arbeit haben kann. In das Sample fließen somit Informationen, ob Befragte in den alten oder neuen Bundesländern leben.

Migrationsgeschichte (X con²)

Ob eine Person außerhalb von Deutschland geboren wurde, hat einen negativen Einfluss auf das jeweilige Weiterbildungsverhalten (siehe Kapitel 2.8). Auf der anderen Seite wird in Form von *Care-Chains* häufiger informelle Care-Arbeit auf Personen mit Migrationsgeschichte ausgelagert (siehe Kapitel 3.2.3). Care-Arbeit wird kommodifiziert, um (staatliche) Versorgungslücken zu verringern, und parallel werden transnationale Migrationsbewegungen im Bereich der Care-Arbeit verstärkt (Lutz & Palenga-Möllnbeck 2015; Bomert 2020). Im Sample wird somit zwischen Personen, die in Deutschland bzw. im Ausland geboren wurden, unterschieden.

(Aus-)Bildungsniveau (X con³)

Personen mit höherem (Aus-)Bildungsniveau weisen eine höhere berufliche Weiterbildungsbeteiligung auf (siehe Kapitel 2.8) und erhalten häufiger Zugang zu externen (kostenpflichtigen) Betreuungsleistungen (z. B. Kita/Altenheim, Tagesmutter-/pflege, Babysitter/Altenpflege), während Männer und Frauen mit niedrigerem (Aus-)Bildungsabschluss häufiger Care-Arbeit ausüben (Hobler u. a. 2017: 9; Klünder 2017: 15). Das (Aus-)Bildungsniveau fließt daher in Form des beruflichen und schulischen (Aus-)Bildungsabschlusses in das Sample ein.

Beruf (X con⁴)

Je nach Beruf haben Erwerbstätige unterschiedliche Zugangsmöglichkeiten zu beruflicher Weiterbildung. Beispielsweise nehmen Berufe mit beruflicher Weiterbildungspflicht zwangsläufig häufiger an beruflicher Weiterbildung teil (siehe Kapitel 2.7). Zudem werden bestimmte Berufe stärker von gesellschaftlichen Transformationsprozessen beeinflusst (siehe Kapitel 1.1), sodass dort die Nachfrage nach beruflicher Weiterbildung tendenziell größer ausfallen kann. Zudem kann die Wahl des Berufes auch aufgrund der potenziellen Vereinbarkeit von Familie und Beruf einhergehen, sodass sich der zu leistende Umfang an Care-Arbeit in Abhängigkeit des Berufs ausprägt (siehe Kapitel 3.2.4). Daher fließen die Befragten, unterteilt nach den zehn Berufsbereichen der Klassifikation der Berufe 2010 (KldB10) (BMAS 2011), in das Sample ein.

Berufliche Stellung (X con⁵)

Je nach beruflicher Stellung nehmen Personen in unterschiedlichem Umfang an beruflicher Weiterbildung teil (siehe Kapitel 2.8). Beamte/Beamtinnen und Angestellte nehmen beispielsweise häufiger teil als Arbeitende (BMBF 2021: 31f.). Daneben hat die berufliche Stellung einen Einfluss auf die Ausübung von Care-Arbeit (Klünder 2017: 14). In der Analyse wird somit zwischen Arbeitenden, Angestellten und Beamten/Beamtinnen unterschieden.⁸¹

81 Wie bei der Beschreibung der Stichprobe erwähnt, fließen Selbstständige und freie Mitarbeitende aus genannten Gründen nicht mit in die Analyse ein.

Anzahl der Kinder im Haushalt (X_{con}^6)

Frauen mit Kindern, besonders mit jungen Kindern, nehmen seltener an beruflicher Weiterbildung teil (siehe u. a. Leber & Möller 2007: 15f.). Zudem nehmen Frauen mit mehr als einem Kind deutlich seltener an Weiterbildung teil als Männer mit Kindern oder generell kinderlose Personen (siehe u. a. Flake u. a. 2021: 3f.). Der negative Effekt von Kindern auf die Weiterbildungsbeteiligung ist tendenziell für Frauen und weniger für Männer vorhanden (siehe u. a. Hubert & Wolf 2007a; Schiener 2007). Wiederum üben Personen in Paarhaushalten mit Kindern häufiger Care-Arbeit aus. Dies betrifft ebenfalls vor allem Frauen (Klunder 2017: 22ff.). Beispielsweise übernehmen Frauen beim Übergang zur Erstelternschaft häufiger Care-Arbeit (siehe u. a. Dechant u. a. 2014). Dementsprechend wird in der Stichprobe zwischen Personen, die mit und ohne Kinder unter 18 Jahren im Haushalt leben, unterschieden und zusätzlich die Anzahl der Kinder unter 18 Jahren integriert.

Familienstand, Kohabitation, Erwerbstätigkeit Partner/-in ($X_{con}^{7,8,9}$)

Der Familienstand einer Person hat einen Einfluss auf das Weiterbildungsverhalten. Beispielsweise nehmen verheiratete Männer häufiger und verheiratete Frauen seltener an Weiterbildung teil (siehe u. a. Schiener 2007: 53). Im Zuge einer Heirat kommt es außerdem häufiger zu einer (Re-)Traditionalisierung der partnerschaftlichen Arbeitsteilung, wie in Kapitel 3.2.4 beschrieben. So übernehmen Ehefrauen häufiger Care-Arbeit als unverheiratete Frauen (siehe u. a. Dechant u. a. 2014; Grunow u. a. 2007). Zudem verrichten alleinerziehende Mütter deutlich mehr Care-Arbeit als alleinerziehende Väter (Klunder 2017: 21f.). Ebenfalls gibt es Unterschiede beim Umfang der ausgeübten Care-Arbeit zwischen Paarhaushalten und Alleinerziehenden (Hobler u. a. 2017: 7f.; Klunder 2017: 21ff.). So sind einerseits ledige, verheiratete, geschiedene und verwitwete Personen in der Stichprobe enthalten. Zusätzlich wird unterschieden, ob diese Personen alleine oder mit einem/einer Partner/-in in einem Haushalt zusammenleben und in welchem Umfang der/die etwaige Partner/-in erwerbstätig ist.

Elternzeit (X_{con}^{10})

Ob sich Personen im Befragungszeitraum in Elternzeit befanden, sollte einerseits einen Einfluss auf den Umfang der Kinderbetreuungsarbeit haben, da die Elternzeitphase eine Unterbrechung des Berufslebens darstellt, mit dem Ziel der intensiven Kinderbetreuung. Andererseits bedeutet die Unterbrechung des Berufslebens eine temporäre Exklusion vom Arbeits- und somit auch (betrieblichen) Weiterbildungsmarkt. So wurde in Kapitel 3.2.1 & 3.2.4.1 dargelegt, dass solch temporäre Unterbrechungen zu beruflichen Nachteilen führen, was auch den Zugang zur beruflichen Weiterbildung beeinflussen sollte. Demnach wird in die Modelle mitaufgenommen, wie viele Monate eine Person seit dem letzten Interview in Elternzeit war.

Alters- Kohorten- und Periodeneffekte ($APC^{1,2}$)

Zwar stellt der Einfluss von Zeit keinen eigenständigen kausalen Effekt dar. Trotzdem ist es sinnvoll, diese in bestimmter Form in das Modell aufzunehmen, um Heterogenitäten über die Zeit abzubilden. Infrage kommen drei verschiedene Determinanten von Zeit: das individuelle

Alter/Geburtsjahr einer Person, die jeweilige Geburtskohorte oder die entsprechende Zeitperiode (zumeist in Form der Erhebungswelle). Jedoch können Alters-, Kohorten- und Periodeneffekte aufgrund perfekter Kollinearität nicht zeitgleich aufgenommen werden (Andreß u. a. 2013: 80, 192; Brüderl 2010: 982; Brüderl & Ludwig 2015: 351f.). Unter Rückbezug auf die Empfehlung von Brüderl & Ludwig (2015) werden Alters- und Kohorteneffekte gesondert aufgenommen.

$$APC^1 = \text{Alterseffekte}$$

Das individuelle Alter wird als kubischer Term aufgenommen, da ich annehme, dass die Weiterbildungsbeteiligung zwischen Beginn und Mitte des Erwerbsverlaufs und somit mit steigendem Alter zunächst ansteigt, um zwischen Mitte und Ende wieder abfällt. Zusätzlich nehme ich die Zeitintervalle (in Monaten) zwischen den jeweiligen Befragungszeitpunkten auf, da sowohl die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung als auch die Verrichtung von Care-Arbeit mit Referenz auf das letzte Interview erfragt wird. Somit kann der Zeitraum zwischen den Befragungen einen Einfluss sowohl auf die Weiterbildungsbeteiligung als auch auf die auszurichtende Care-Arbeit haben (Kruppe & Baumann 2019: 30f.).

$$APC^2 = \text{Kohorteneffekte}$$

Gebildete Kohorten fließen als dichotome Dummy-Variablen in die jeweiligen Modelle ein. In Kapitel 7.1.1 & 7.1.2, zeige ich, dass das Alter der Befragten einen Einfluss auf das Weiterbildungsverhalten sowie auf die Ausübung von Kindersorgearbeit hat und als *confounder* aufgenommen werden sollte. So nehmen ältere Personen seltener an beruflicher Weiterbildung teil (siehe Kapitel 2.8). Ebenso wird Kindersorgearbeit tendenziell häufiger innerhalb der Altersspanne von 25 bis 40 Jahre erledigt (siehe auch Kapitel 3.2).

$$APC^3 = \text{Periodendummy}$$

Zusätzlich wird ein separater Periodeneffekt als Dummy-Term für den Zeitraum der Covid-19-Pandemie aufgenommen, da diese ab Februar 2020 und damit im Analysezeitraum einen signifikanten Einfluss auf die abhängige und unabhängige Variable hatte, wie in Kapitel 4 beschrieben.

$$APC^4 = \text{Zeitliche Differenz zwischen Interviews}$$

Schließlich berücksichtige ich als weitere zeitliche Dimension die zeitliche Differenz in Monaten zwischen zwei durchgeführten Interviews, da sowohl die Weiterbildungsteilnahme als auch die Ausübung von Kindersorgearbeit mit Bezug auf das letzte Interview bzw. in Form einer retrospektiven Frage nach Erfahrungen in der Vergangenheit erfragt werden.

Gewichtungsvariablen (X_{gew}^1)

Im NEPS werden folgende Merkmale als Gewichtungsvariablen für die Berechnung der Gewichtungsfaktoren im Hinblick auf die (Nicht-)Teilnahme am Survey genutzt, sowohl im

Längs- als auch im Querschnitt: Subsample, Geburtsjahr, Kohorte, Geschlecht, Migrationsgeschichte, Familienstand, Haushaltsgröße, (Aus-)Bildungsniveau, Bundesland, Kontaktversuche (Landrock 2020). Das Geburtsjahr und die Informationen zur Kohorte fließen bereits als *confounder* ein. Ebenso gehen die GewichtungsvARIABLEN Migrationsgeschichte, Familienstand, (Aus-)Bildungsniveau und Bundesland bzw. innerdeutsche Herkunft bereits in die Analysen mit ein. Zudem wird das Geschlecht nicht als Gewichtungs- und Kontrollvariable aufgenommen, sondern als Moderationsvariable integriert, wie im folgenden Kapitel beschrieben wird. Somit werden die ursprünglichen GewichtungsvARIABLEN: Subsample, Kohorte, Kontaktversuche und Haushaltsgröße nicht mitaufgenommen, da ich davon ausgehe, dass sie die unabhängige und abhängige Variable nicht zeitgleich beeinflussen, somit keine *confounder* sind und die Aufnahme der Variablen eher zu Verzerrungen führen würde. Von der Nutzung der im NEPS bereitgestellten Quer-/Längsschnittgewichte sehe ich grundsätzlich ab, da die Gewichte auf die gesamte Stichprobe des NEPS kalibriert sind. Durch die spezifische Stichprobendefinition ist die Nutzung der bereitgestellten GewichtungsvARIABLEN nicht geeignet.⁸² Aufgrund dessen verzichte ich für sämtliche Berechnungen in Kapitel 7 auf die Nutzung der bereitgestellten Gewichtung und somit auf Signifikanztests in den deskriptiven Analysen. Jedoch integriere ich im Rahmen einer *model based strategy* (siehe u. a. Kiesel 2019) als alternative Gewichtungsmethode die zuvor aufgeführten *confounder* in die multivariaten Analysen.

6.2.3 Moderations- und Mediationsanalyse

Nach der Erörterung der ZINB als Analyseverfahren wird das Untersuchungsdesign spezifiziert, welches als moderierte serielle Mediationsanalyse angelegt ist. In Abbildung 41 auf der folgenden Seite sind nochmals die angenommenen Wirkungspfade visualisiert.

Zum einen nehme ich an, dass die Geschlechtszugehörigkeit und indirekt damit verbundene Geschlechterstereotype den Einfluss der Kindersorgearbeit auf den Zugang zu beruflicher Weiterbildung und zudem auf den Zugang zum Arbeitsmarkt moderieren, wie auch in Kapitel 5.2 ausführlich beschrieben. Eine Moderation beschreibt somit den Effekt,

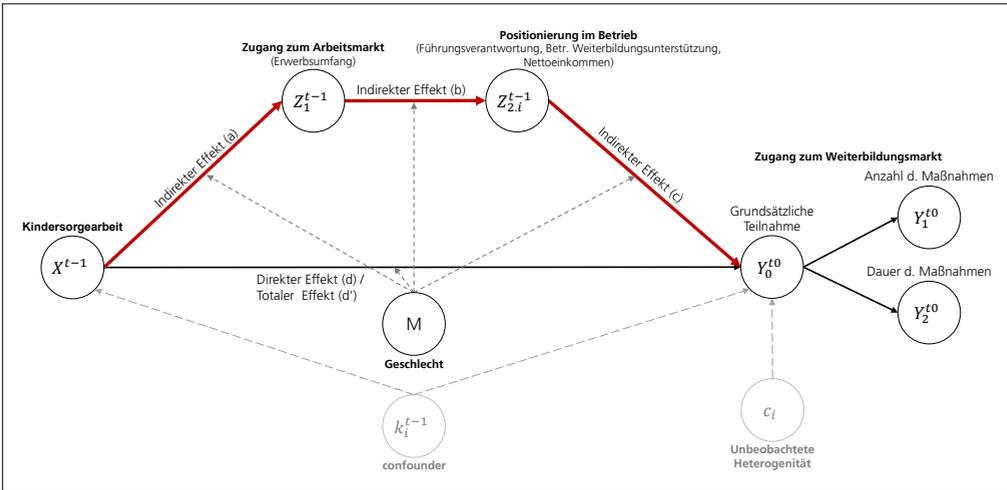
„wenn eine Variable (die sog. ‚Moderatorvariable‘) den Effekt einer (oder mehrerer) X-Variablen beeinflusst. Eine Moderatorvariable beeinflusst also nicht die Ausprägung einer abhängigen Variablen, sondern den Effekt auf die Y-Variablen. Die Moderatorvariable kann dabei die Stärke, Signifikanz und/oder Einflussrichtung des Effekts beeinflussen bzw. ‚moderieren‘“ (Urban & Mayerl 2018: 325).

Zum anderen soll mit dem Untersuchungsdesign überprüft werden, ob der Einfluss der interessierenden unabhängigen Variablen auf die abhängige Variable durch den in den Hypothesen benannten Zugang zum Arbeitsmarkt und die Positionierung im Betrieb mediiert wird, d. h., ob es Mechanismen zwischen der Ausgangslage und dem Endzustand gibt (Opp 2010). Qua Definition liegt ein Mediationseffekt dann vor,

⁸² Uta Landrock macht als Mitverantwortliche für die Gewichtung im NEPS im NEPS-Forum deutlich, warum die Nutzung der bereitgestellten GewichtungsvARIABLEN für *Subsamples* nicht geeignet ist: <https://forum.lifbi.de/t/gewichtung-fuer-subsample-sc6/3577> (Zugriff am 06.10.2022).

„Wenn der kausale Effekt von X auf Y durch eine Variable Z interveniert bzw. unterbrochen wird. Die Mediatorvariable Z ist dabei gleichzeitig eine abhängige Variable (im Verhältnis zu X) und eine unabhängige Variable (im Verhältnis zu Y)“ (Urban & Mayerl 2018: 334).

Abbildung 41: Zugrunde liegende Konzeption der moderierten seriellen Mediationsanalyse

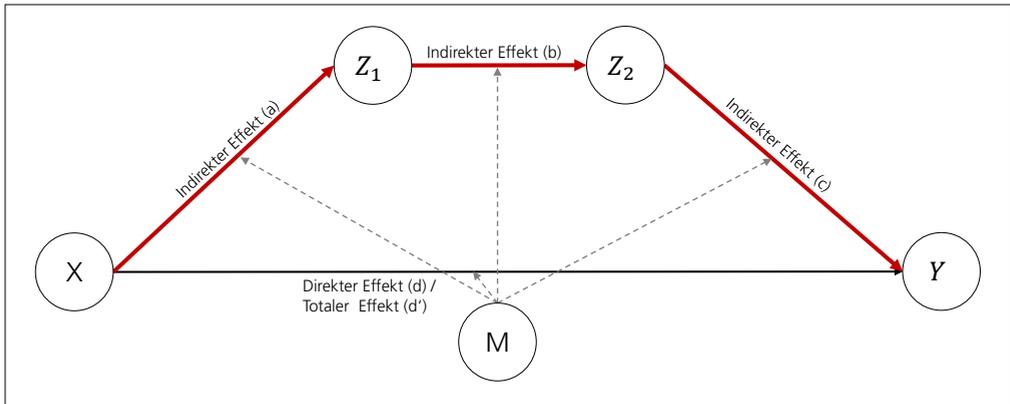


Quelle: eigene Darstellung

Übertragen auf das vorliegende Analysekonzept teste ich, ob der Einfluss der Kindersorgearbeit (X) auf das Weiterbildungsverhalten (Y), durch den Zugang zum Arbeitsmarkt (Z₁) und in der Folge durch die betriebliche Positionierung (Z₂) unter Berücksichtigung der vermuteten Moderationseffekte mediiert wird (siehe Abbildung 42). Durch die Aufnahme von zwei intervenierenden Variablen handelt es sich um eine serielle anstatt einer „einfachen“ Mediationsanalyse (Hayes 2018). Durch das Design werden der Entstehungsprozess sowie -bedingungen von Ungleichheiten in den Mittelpunkt gerückt, also anhand welcher Mechanismen sich der Einfluss der Kindersorgearbeit auf das Weiterbildungsverhalten von Männern und Frauen konstituiert (siehe auch Hayes 2018: 78f.).

Dabei wird zwischen direkten, indirekten und totalen Effekten unterschieden. Effekte, die nicht durch Drittvariablen interveniert werden, werden als direkte Effekte bezeichnet (a, b, c, d). Der indirekte Effekt ist wiederum das Produkt der direkten Effekte a, b und c und stellt somit den indirekten Mediationspfad dar. Die Summe des direkten Effekts d und des indirekten Effekts ergeben wiederum den totalen Effekt (d') (Hayes 2018: 82ff.).⁸³

83 Für die detaillierten mathematischen Gleichungen, die Mediationsanalysen im Allgemeinen zugrunde liegen, siehe ebenfalls Hayes (2018: 82ff.).

Abbildung 42: Kausales Pfaddiagramm der moderierten seriellen Mediationshypothese

Quelle: eigene Darstellung, in Anlehnung an Urban & Mayerl (2018: 327, 335)

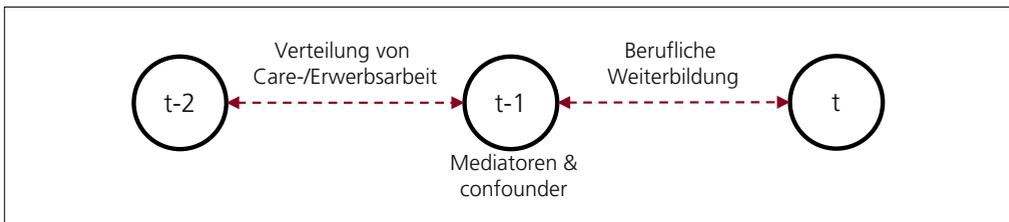
Ein signifikanter Effekt zwischen interessierender unabhängiger (X) und abhängiger Variable (Y) ist nicht zwingend erforderlich, um Mediationseffekte zu detektieren, wie im Rahmen eines *causal steps approach* als Grundvoraussetzung argumentiert wird (Hayes 2018: 113ff.). Denn Suppressor-Effekte, also gegenläufige direkte Effekte (a, b, c) des indirekten Effekts, können den direkten Effekt (d) nivellieren, obwohl signifikante indirekte Effekte auf Y vorliegen (Urban & Mayerl 2007: 4; Kenny & Judd 2014). Aufgrund dessen plädiert Hayes (2018: 113ff.) dafür, nicht ausschließlich den direkten (d) und totalen Effekt (d') miteinander zu vergleichen, um auf etwaige Mediationseffekte zu schließen. Vielmehr müssten zusätzlich die direkten Pfade (a, b, c) des indirekten Effekts qualitativ sowie quantitativ geprüft werden, um auf etwaige Mechanismen schließen zu können. Diese Vorgehensweise wird in den multivariaten Analysen in Kapitel 7.2 übernommen. Demnach ist – als Voraussetzung für eine Mediation – ein signifikanter direkter Effekt (d) nicht zwingend notwendig, jedoch signifikante indirekte Mediationspfade, um auf eine Mediation schließen zu können. Somit wird primär geprüft, ob die direkten Effekte (a, b, c) über die Mediatorvariablen einen signifikanten Einfluss haben. Der Vergleich des direkten (d) und totalen Effekts (d') ist ein zusätzlicher Hinweis auf vorhandene Mechanismen und die Effektstärke, wenn sich der totale Effekt (d') im Vergleich zum direkten Effekt (d) abschwächt.

Wie bis hierhin deutlich wurde, wird grundsätzlich in Mediationsanalysen eine kausale Wirkrichtung zwischen abhängigen, unabhängigen und mediiierenden Variablen angenommen. Aufgrund dessen müssen die interessierenden unabhängigen und die mediiierenden Variablen (X & Z) den abhängigen Variablen (Y) vorangehen, um kausal wirksam sein zu können.⁸⁴ Zusätzlich müssen die mediiierenden Variablen (Z) nach der interessierenden unabhängigen (X) und vor der abhängigen Variablen (Y) Wirkung verortet werden, um dies als zeitlich-kausalen Mechanismen interpretieren zu können (Hayes 2018: 81). Zeitgleich sollen umgekehrte Kausalitäten, also dass die mediiierenden Variablen (Z) beispielsweise auf die in-

⁸⁴ Ausnahmen, dass X für kausale Effekte Y zeitlich vorangehen muss, sind beispielsweise Antizipationseffekte, die hier jedoch keine Rolle spielen.

teressierende Variable (X) rückwirkt, ausgeschlossen werden. Dies ist u. a. durch die zeitliche Abfolge der operationalisierten Ereignisse zu gewährleisten. In den folgenden Analysen wird sowohl hinsichtlich der verübten Kindersorgearbeit sowie der absolvierten Weiterbildungsmaßnahmen auf den Zeitpunkt des letzten Interviews referenziert. Bei der Erfragung des Umfangs an Kindersorgearbeit wird zudem nach dem Umfang an einem „durchschnittlichen Werktag“ gefragt, sodass der resultierende Umfang weniger eine Momentaufnahme zu einem bestimmten Zeitpunkt als ein Durchschnitt seit der letzten Befragung ist. Die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung fließt also, mit Referenz auf den Zeitraum seit dem letzten Interview, zum Zeitpunkt t ein und deckt den Zeitraum zwischen t und t-1 ab (siehe Abbildung 43).

Abbildung 43: Zeitliche Reihenfolge der untersuchten Wirkungskette



Quelle: eigene Darstellung

Der Umfang an Kindersorgearbeit fließt wiederum zum Zeitpunkt t-1 ein und deckt, durch die Referenz auf den Zeitraum seit dem letzten Interview, den Zeitraum zwischen t-1 und t-2 ab. Die Mediatoren sowie zeitveränderliche berufliche und demografische Merkmale als *confounder* sind durch die Fragestellungen lediglich eine Momentaufnahme und gehen zum Zeitpunkt t-1 als *lagged variables* in die Analyse ein. Dadurch werden jedoch Personen, zu denen Informationen zum Zeitpunkt t-1 fehlen (dies betrifft dann auch die Fälle aus der Befragungswelle 2009/10), aus der Analyse entfernt, wie in Kapitel 6.1.1 bereits angedeutet.

Zusammengefasst zielt das gewählte Forschungsdesign auf die zielgenaue Prüfung der eingangs formulierten Forschungsfrage und der abgeleiteten Hypothesen ab, also inwiefern geschlechtsspezifische Selektionsmechanismen non-formaler beruflicher Weiterbildung zu identifizieren sind. Aufgrund der ZINB-Methodik kann zwischen Mediationseffekten hinsichtlich der temporären sowie der strukturellen Selektion unterschieden werden, was mit alternativen Regressionsmethoden nicht möglich ist. Aufgrund dessen wurde sich auch gegen die Nutzung von Strukturgleichungsmodell bzw. Pfadmodellen entschieden, welche häufig im Rahmen von Mediationsanalysen Anwendung finden. In diesen können die Besonderheiten der abhängigen Variablen (Überdispersion und häufige Nullwerte) nicht modelliert werden und dies würde zu verzerrten Schätzungen führen, wie im vorigen Kapitel beschrieben.

7 Ergebnisse

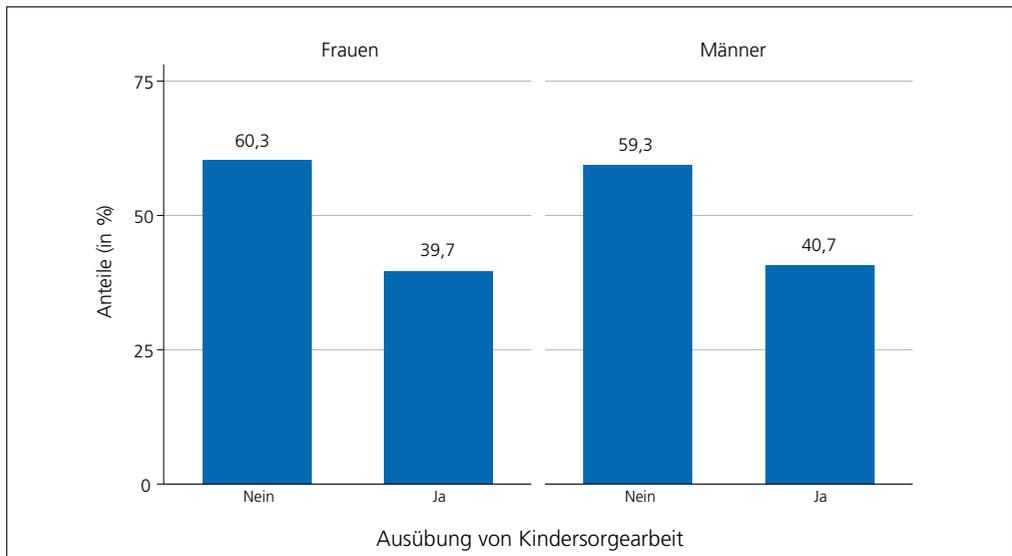
Folgend werden die Ergebnisse der eben beschriebenen Analysevorhaben dargestellt. Dabei wird zunächst deskriptiv untersucht, inwieweit sich die Arbeitsteilungsmuster, das Weiterbildungsverhalten sowie die Positionierung im Betrieb von Männern und Frauen in der zugrunde liegenden Stichprobe ausprägen, um diese Erkenntnisse im Anschluss im Rahmen multivariater Analysen zu evaluieren und die zuvor formulierten Hypothesen zu überprüfen.⁸⁵

7.1 Deskriptive Analysen

7.1.1 Geschlechtliche Arbeitsteilung

In Abbildung 44 ist die Verteilung der grundsätzlichen Verrichtung von Kindersorgearbeit zwischen Männern und Frauen innerhalb der Stichprobe abgebildet. Mit 39,7 Prozent bei den Frauen und 40,7 Prozent bei den Männern üben Männer und Frauen im Durchschnitt nahezu gleich häufig Kindersorgearbeit aus.

Abbildung 44: Deskriptive Analyse: geschlechtsspezifische Verteilung von Kindersorgearbeit

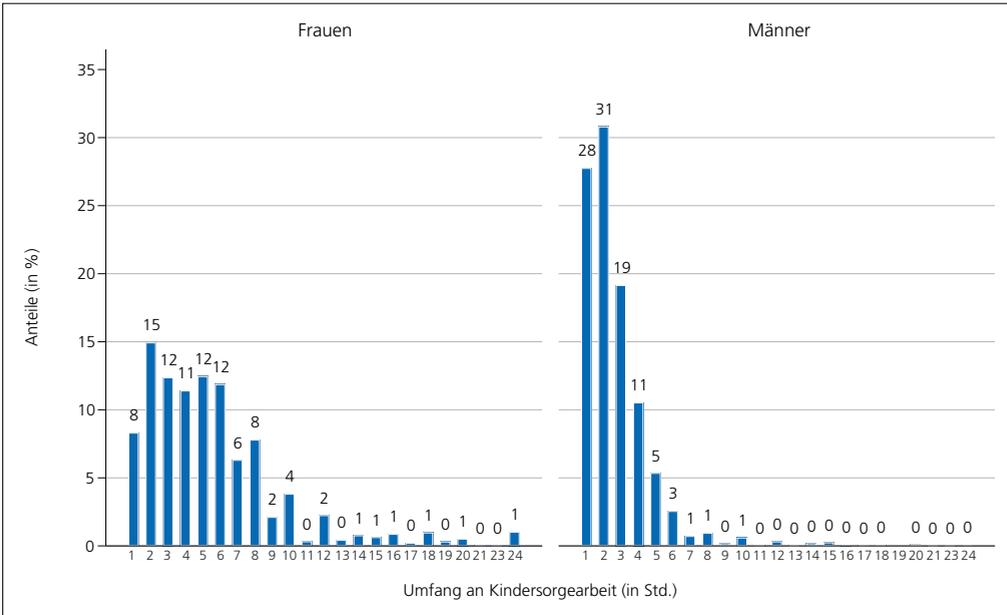


Quelle: eigene Berechnung, NEPS (SC6, 13-0-0, ungewichtet), n= 17180/17228 (Frauen/Männer)

⁸⁵ Wie in Kapitel 6.2.2 erläutert, werden in den zunächst deskriptiven Analysen keine Signifikanzen ausgewiesen, sondern es wird lediglich auf Zusammenhänge bzw. Unterschiede innerhalb der Stichprobe eingegangen, da die im Datensatz bereitgestellte Gewichtung für restringierte Stichproben wie diese nicht geeignet ist. Aussagen zur Signifikanz und damit zur Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse erfolgen somit ausschließlich im Rahmen der multivariaten Analysen.

Schaut man genauer auf den Umfang der ausgeübten Care-Arbeit pro Tag (siehe Abbildung 45), wird deutlich, dass Frauen durchschnittlich im höherem Umfang Care-Arbeit verrichten. So üben Frauen deutlich häufiger vier Stunden und mehr Kindersorgearbeit pro Tag aus. Mehr als ein Drittel der Männer, die angeben, mindestens eine halbe Stunde pro Tag Kindersorgearbeit auszuüben, verrichten durchschnittlich zwei Stunden Kindersorgearbeit pro Tag.

Abbildung 45: Deskriptive Analyse: geschlechtsspezifische Verteilung der Stunden an Kindersorgearbeit



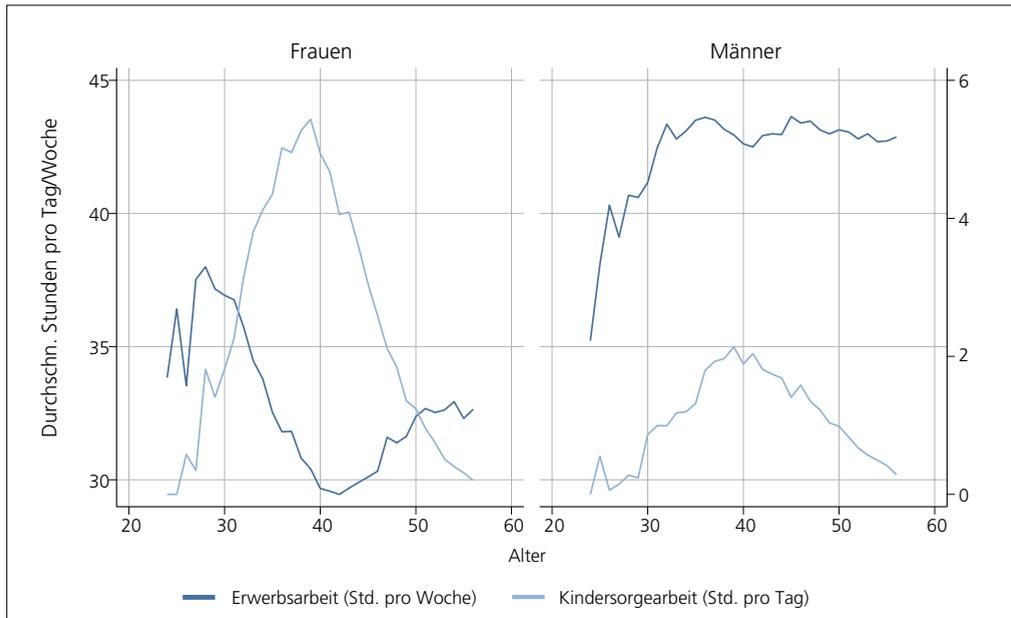
Quelle: eigene Berechnung, NEPS (SC6, 13-0-0, ungewichtet), n= 6816/7012 (Frauen/Männer)

Zudem fällt Kindersorgearbeit in unterschiedlichem Umfang in verschiedenen Lebensphasen an und hat einen antagonistischen Einfluss auf die Erwerbsmöglichkeiten, wie in Kapitel 3.2 beschrieben. In Abbildung 46 ist der Umfang von Kindersorge- und Erwerbsarbeit in den verschiedenen Altersspannen visualisiert. Dargestellt sind die durchschnittlich pro Tag bzw. pro Woche geleisteten Stunden für Erwerbsarbeit und Kindersorgearbeit in Abhängigkeit vom Alter. Die Abbildung zeigt, dass bis etwa zum 30. Lebensjahr der durchschnittliche Erwerbsumfang von Männern und Frauen zunimmt, bei den Frauen allerdings auf einem deutlich niedrigeren Niveau.

In der weichenstellenden Lebensphase zwischen ca. 25 und 40 Jahren, in die häufig die Familiengründung fällt, steigt der durchschnittliche Umfang der Kindersorgearbeit von Frauen auf durchschnittlich über fünf Stunden pro Tag, während der Umfang der Erwerbstätigkeit von ca. 37 Stunden auf unter 30 Stunden pro Woche sinkt, was die weiblichen Brüche in der Erwerbsbiografie widerspiegelt (siehe Kapitel 3.2.4). Entsprechend dem „männlichen Normalarbeitsverhältnis“ steigt der durchschnittliche Umfang der Kindersorgearbeit von Männern in dieser Lebensphase im Vergleich zu Frauen nur moderat auf durchschnittlich maxi-

mal zwei Stunden pro Tag an und der Erwerbsumfang erfährt nur kurzzeitig einen leichten Einbruch. Zudem zeigt sich, dass Frauen im Alter zwischen 40 und 56 Jahren – und damit nach der „Familienhochphase“ – mit durchschnittlich rund 33 Wochenstunden in geringerem Umfang als vor der Familiengründung in den Arbeitsmarkt zurückkehren, während Männer ein konstant hohes Erwerbsvolumen aufweisen.

Abbildung 46: Deskriptive Analyse: geschlechtsspezifische Verteilung von Erwerbs-/Kindersorgearbeit im Altersverlauf



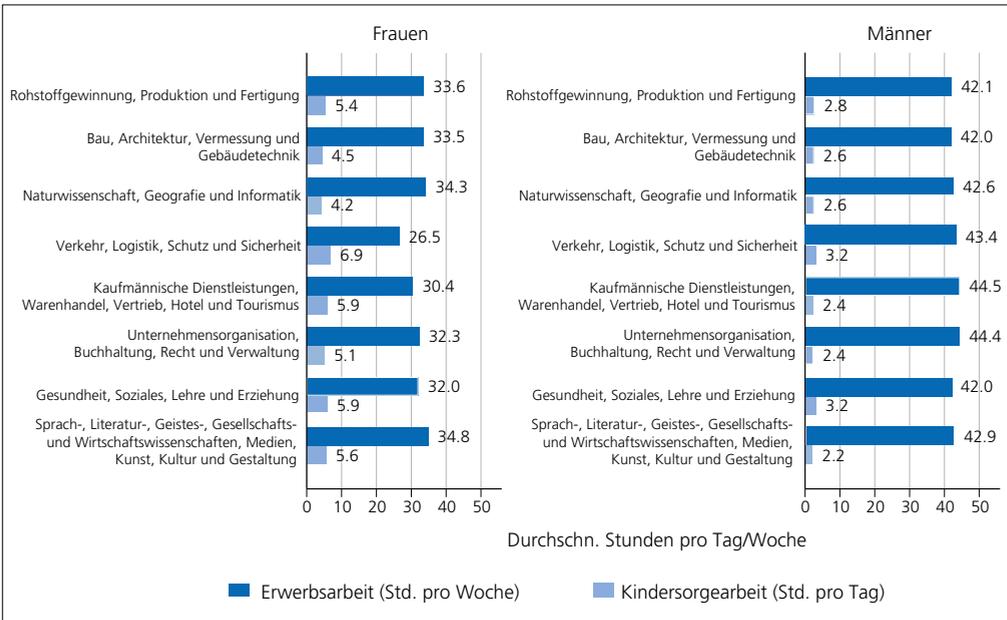
Quelle: eigene Berechnung, NEPS (SC6, 13-0-0, ungewichtet), $n = 17180/17228$ (Frauen/Männer)

Zusammengefasst verrichten Frauen in der Stichprobe im Durchschnitt in den verschiedenen Lebensphasen durchweg im größeren Umfang Kindersorgearbeit und im geringeren Umfang Erwerbsarbeit als Männer. Die Männer der Stichprobe üben vergleichsweise konstant viel Erwerbs- und wenig Kindersorgearbeit aus, sodass es im Durchschnitt zu keinerlei größeren Brüchen in der männlichen Erwerbsbiografie kommt. Der Großteil anfallender Kindersorgearbeit ist wiederum auf Phasen zurückzuführen, deren Hauptlast Frauen im Alter zwischen 25 bis 40 Jahren tragen.

Wie in Kapitel 2.2 dargelegt, stellt der Beruf ein Organisations- und Ordnungsprinzip von Arbeit dar. Somit sollte dieser auch einen Einfluss auf die Differenzierung und Organisation von Erwerbs- und Kindersorgearbeit haben. Zugleich wurde in Kapitel 3.2.4.3 und 6.2.2 die Vermutung aufgestellt, dass weiblich dominierte Berufe aufgrund struktureller Gegebenheiten eine bessere Vereinbarkeit von Beruf und Familie ermöglichen könnten. Dieser mögliche Zusammenhang wird folgend genauer untersucht. In Abbildung 47 ist die geschlechtliche Verteilung von Erwerbs- und Kindersorgearbeit nach Berufsgruppen (BMAS 2011) dargestellt. Neben des grundsätzlich höheren Erwerbsumfangs von Männern und dem größeren

Umfang an Kindersorgearbeit von Frauen fällt in der Stichprobe auf, dass Frauen in den eher weiblich geprägten Berufsgruppen wie „Gesundheit, Soziales, Lehre, Erziehung“ sowie „Kaufmännische Dienstleistungen, Warenhandel, Vertrieb, Hotel und Tourismus“ mit durchschnittlich 5,9 Stunden pro Tag besonders viel Kindersorgearbeit ausüben. Dieser Wert wird nur noch von den Frauen in der eher männlich dominierten Berufsgruppe „Verkehr, Logistik, Schutz und Sicherheit“ übertroffen, wobei zu beachten ist, dass diese Gruppe aufgrund der schiefen Geschlechterverteilung auch relativ schwach mit Frauen besetzt ist, sodass es hier schneller zu Abweichungen kommen kann. Der Erwerbsumfang ist wiederum in der Berufsgruppe „Sprach-, Literatur-, Geistes-, Gesellschafts-, Wirtschaftswissenschaften/Medien, Kunst, Kultur, Gestaltung“ mit durchschnittlich 34,8 Stunden pro Woche am höchsten und in der eher männlich geprägten Berufsgruppe „Verkehr, Logistik, Schutz und Sicherheit“ mit 26,5 Stunden pro Woche am geringsten.

Abbildung 47: Deskriptive Analyse: geschlechtsspezifische Verteilung von Erwerbs-/Kindersorgearbeit nach Berufsgruppe



Quelle: eigene Berechnung, NEPS (SC6, 13-0-0, ungewichtet), n = 17180/17228 (Frauen/Männer)
 Care-Arbeit: Nur Personen, die Care-Arbeit ausüben

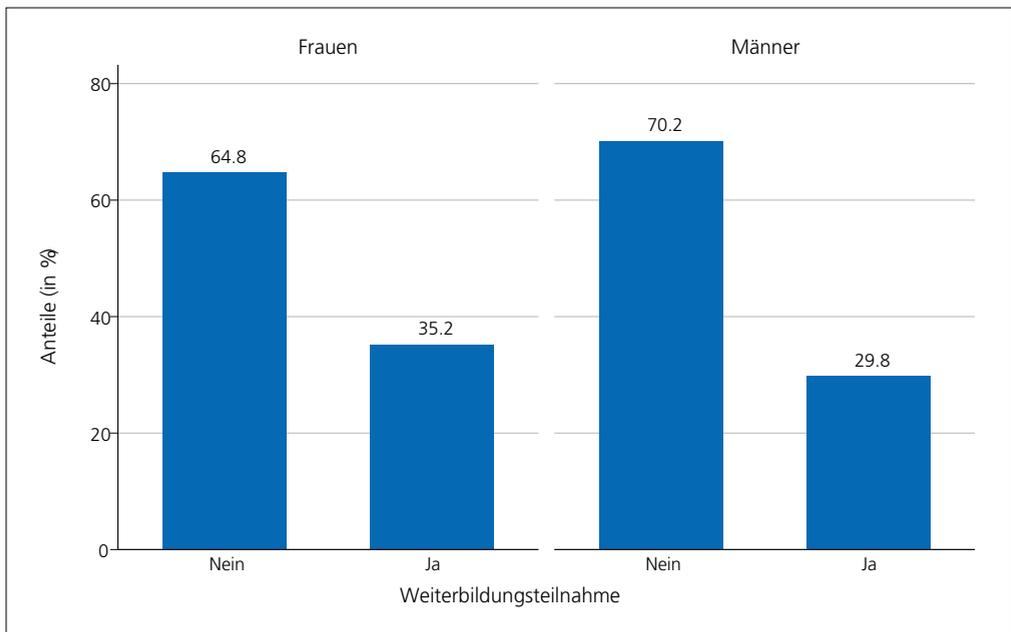
Hinsichtlich der Männer und des Umfangs der Kindersorgearbeit in der Stichprobe gibt es keine eindeutigen Muster. Der Umfang verteilt sich über die Berufsgruppen relativ konstant zwischen 2,2 und 3,2 Stunden pro Tag und fällt in der weiblich geprägten Berufsgruppe „Gesundheit, Soziales, Lehre, Erziehung“ am höchsten aus. Den höchsten Erwerbsumfang weisen Männer in der Stichprobe mit durchschnittlich 44,5 Stunden in der Berufsgruppe „Kaufmännische Dienstleistungen, Warenhandel, Vertrieb, Hotel und Tourismus“ auf. Den geringsten durchschnittlichen Erwerbsumfang weisen Männer mit 42 Stunden pro Woche in

den Berufsgruppen „Bau, Architektur, Vermessung und Gebäudetechnik“ sowie „Gesundheit, Soziales, Lehre, Erziehung“ auf.

7.1.2 Geschlechtliches Weiterbildungsverhalten

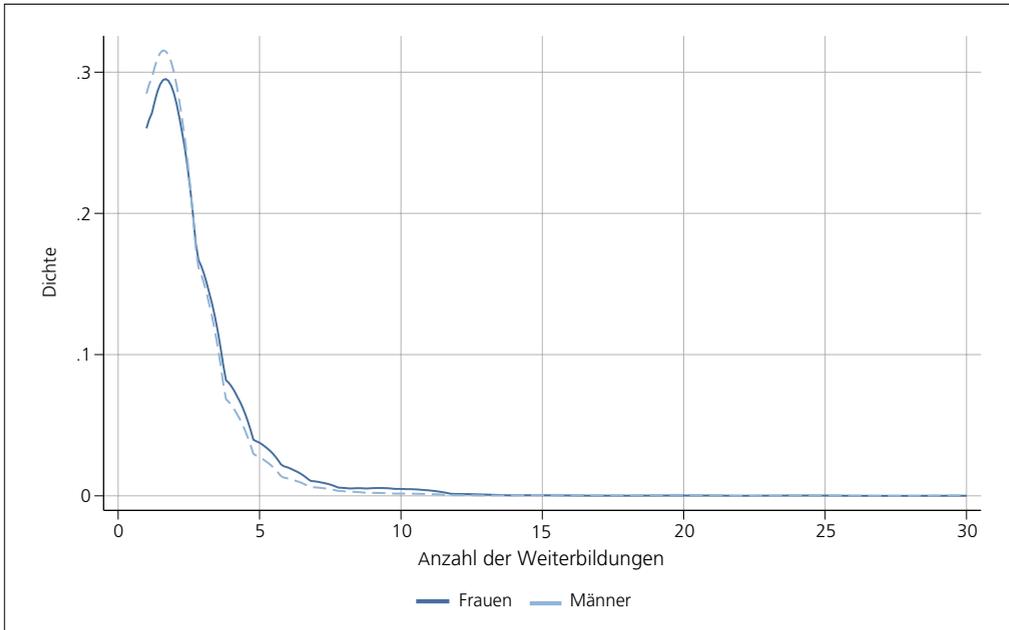
In Abbildung 48 ist zu erkennen, dass Frauen grundsätzlich häufiger an beruflicher non-formaler Weiterbildung teilnehmen als Männer. So geben 35,2 Prozent der Frauen und 29,8 Prozent der Männer an, seit der letzten Befragung an mindestens einer beruflichen Weiterbildung teilgenommen zu haben. Im Umkehrschluss nahmen sieben von zehn der befragten Männer und etwas weniger als zwei Drittel der befragten Frauen nicht an beruflicher non-formaler Weiterbildung teil.

Abbildung 48: Deskriptive Analyse: geschlechtsspezifische Verteilung der grundsätzlichen Weiterbildungsteilnahme



Quelle: eigene Berechnung, NEPS (SC6, 13-0-0, ungewichtet), n= 17180/17228 (Frauen/Männer)

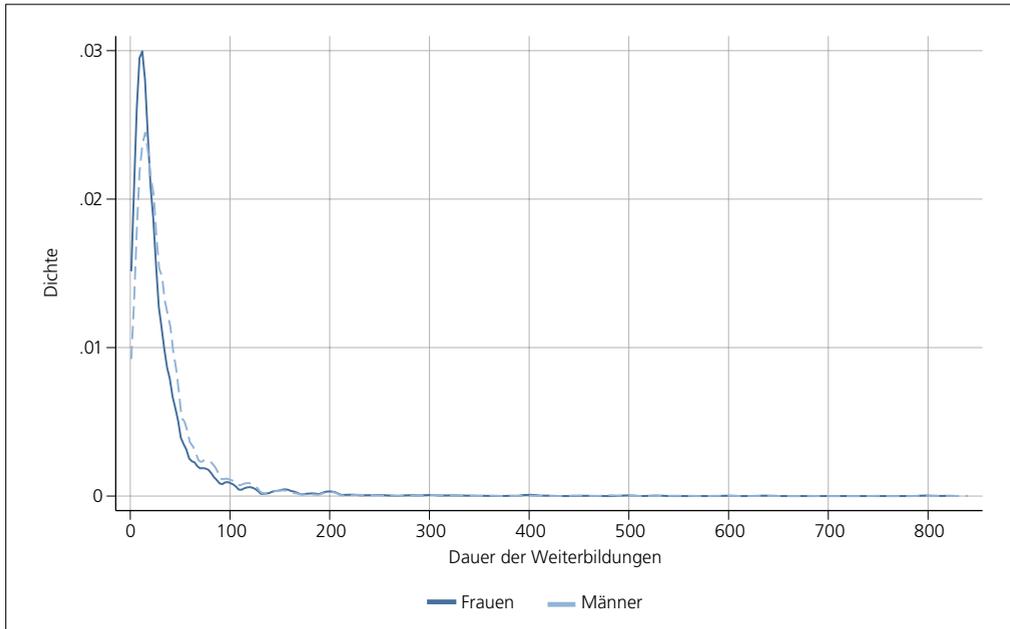
Ein ähnliches Bild zeichnet sich auch in Hinblick auf die Gesamtanzahl beruflicher Weiterbildungen ab (siehe Abbildung 49 auf der folgenden Seite). Männer, die mindestens an einer beruflichen Weiterbildung teilgenommen haben, absolvieren mit zwar durchschnittlich häufiger ein bis zwei Maßnahmen als Frauen. Diese nehmen jedoch häufiger an drei und mehr Maßnahmen und somit insgesamt häufiger als Männer teil.

Abbildung 49: Deskriptive Analyse: geschlechtsspezifische Verteilung der Anzahl an Weiterbildungsmaßnahmen

Quelle: eigene Berechnung, NEPS (SC6, 13-0-0, ungewichtet), n= 6052/5141 (Frauen/Männer)

Mit Blick auf die Gesamtdauer beruflicher Weiterbildungen zeigt sich ein umgekehrtes Bild. So nehmen Frauen häufiger in geringerem Umfang an beruflicher Weiterbildung teil, während Männer im Durchschnitt ein größeres Volumen aufweisen (siehe Abbildung 50 auf der folgenden Seite).

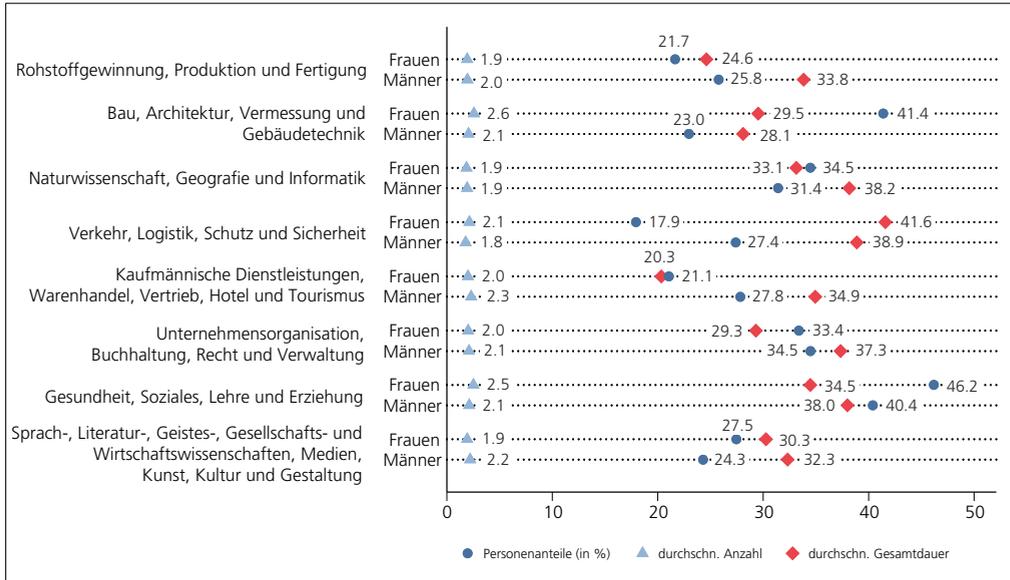
Die Unterschiede hinsichtlich der grundsätzlichen Teilnahme sowie Gesamtanzahl und -dauer der Maßnahmen lassen sich u. a. auf berufliche Differenzen zurückführen. So wurde in Kapitel 2.7 erläutert, dass die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung durch etwaige Weiterbildungspflichten getrieben wird, welche häufiger in weiblich geprägten Berufen vorkommen.

Abbildung 50: Deskriptive Analyse: geschlechtsspezifische Verteilung der Weiterbildungsdauer

Quelle: eigene Berechnung, NEPS (SC6, 13-0-0, ungewichtet), $n = 6052/5141$ (Frauen/Männer)

Abbildung 51 ist zu entnehmen, dass in der eher weiblich geprägten Berufsgruppe „Gesundheit, Soziales, Lehre, Erziehung“ rund 46 Prozent der Frauen an non-formaler beruflicher Weiterbildung teilgenommen haben, was sich auch in der durchschnittlichen Anzahl von 2,5 Maßnahmen widerspiegelt. Mit rund 40 Prozent nehmen Männer in dieser Berufsgruppe im Vergleich zu den anderen Berufsgruppen mit am häufigsten teil, allerdings weniger als Frauen, was sich auch in der nur durchschnittlichen Anzahl von 2,1 Maßnahmen niederschlägt. In der eher männlich geprägten Berufsgruppe „Bau, Architektur, Vermessung und Gebäudetechnik“ ist der Anteil der Frauen mit ca. 18 Prozent am geringsten. Die geringste Gesamtdauer der Maßnahmen weisen Frauen mit ca. 20 Stunden in der Berufsgruppe „Kaufmännische Dienstleistungen, Handel, Vertrieb, Gastgewerbe“ auf, während sich die Mittelwerte in den übrigen Berufsgruppen nur geringfügig unterscheiden. Eine Ausnahme stellt die männlich geprägte Berufsgruppe „Bau, Architektur, Vermessung und Gebäudetechnik“ dar, die jedoch nur in geringem Maße von Frauen besetzt ist.

Abbildung 51: Deskriptive Analyse: Geschlechtliches Weiterbildungsverhalten nach Berufsgruppen



Quelle: eigene Berechnung, NEPS (SC6, 13-0-0, ungewichtet), n= 17180/17228; 6052/5141 (Frauen/Männer) Gesamtanzahl und -dauer nur für Personen, die an Weiterbildung teilgenommen haben

Auch in der Berufsgruppe „Bau, Architektur, Vermessung und Gebäudetechnik“ nehmen Männer in der Stichprobe mit 23 Prozent grundsätzlich am seltensten und mit rund 28 Stunden am kürzesten an Maßnahmen teil. Die durchschnittliche Anzahl der Männer variiert zwischen den Berufsgruppen kaum und liegt zwischen 1,8 und 2,3 Maßnahmen.

Tabelle 5 fasst die jeweiligen Kennzahlen nochmals auf einen Blick zusammen. So nehmen Frauen mit durchschnittlich 0,80 Weiterbildungen häufiger teil als Männer mit 0,61. Blickt man ausschließlich auf Personen, die an beruflicher Weiterbildung teilgenommen haben, bleibt dieser Trend bestehen. Männer nehmen mit 2,03 Maßnahmen im Durchschnitt seltener an beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen teil als Frauen mit 2,27 Maßnahmen.

Tabelle 5: Geschlechtsspezifische Verteilung der Anzahl und Dauer beruflicher non-formaler Weiterbildung

	Frauen				Männer			
	Mittelw.	Std. Abw.	Spannw.	n	Mittelw.	Std. Abw.	Spannw.	n
Anzahl	0,80	1,57	0-30	17.180	0,61	1,36	0-30	17.228
Anzahl >0	2,27	1,91	1-30	6.052	2,03	1,83	1-30	5.141
Dauer	11,12	34,54	0-827	17.180	10,72	30,82	0-840	17.228
Dauer >0	31,57	52,36	1-827	6.052	35,92	47,74	1-840	5.141

Quelle: eigene Berechnungen, NEPS (SC6, 13-0-0, ungewichtet)

Hinsichtlich der Weiterbildungsdauer kehrt sich dieser Trend teilweise um. Nehmen Frauen in der Stichprobe im Durchschnitt mit 11,12 Stunden noch geringfügig länger an Weiterbildungen teil als Männer mit 10,72 Stunden, kehrt sich das Bild für Personen, die an beruflicher Weiterbildung teilgenommen haben, um. Dann nehmen Männer durchschnittlich 35,92 Stunden und Frauen 31,57 Stunden an entsprechenden Maßnahmen teil. Dies spricht nochmals dafür, zwischen grundsätzlicher Teilnahme sowie Gesamtanzahl und -dauer im Rahmen der Analysen zu unterscheiden.

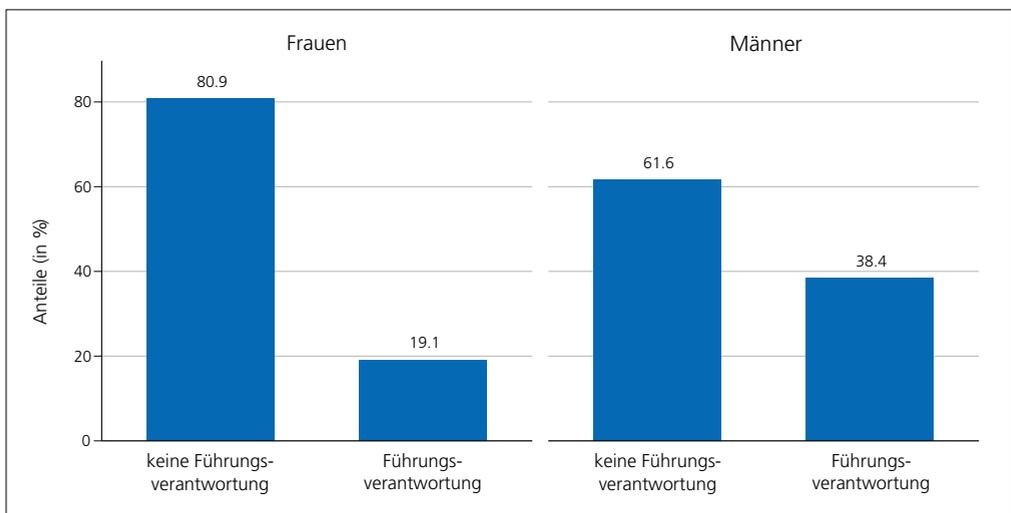
7.1.3 Betriebliche Positionierung von Männern und Frauen

Ausgehend vom Untersuchungsdesign argumentiere ich, dass die Verteilung der Kindersorgearbeit den Zugang zum Arbeitsmarkt und damit die Positionierung im Betrieb beeinflusst, was wiederum den Zugang zu non-formaler beruflicher Weiterbildung ermöglicht oder einschränkt. Anhand deskriptiver Analysen werden folgend die in Kapitel 5.2 hypothetisierten Wirkungspfade genauer analysiert und zugleich die zugrunde liegende Operationalisierung erläutert.

Vertikale Segregation

Stellvertretend für die vertikale Segregation des Arbeitsmarktes nutze ich den Indikator, ob die befragte Person eine berufliche Führungsverantwortung innehat oder nicht. In Abbildung 52 ist die entsprechende Verteilung für Männer und Frauen dargestellt. Hier zeigt sich, dass in der Stichprobe nur knapp jede fünfte Frau eine Führungsposition innehat und damit deutlich seltener als die Männer, bei denen es fast jeder vierte ist.

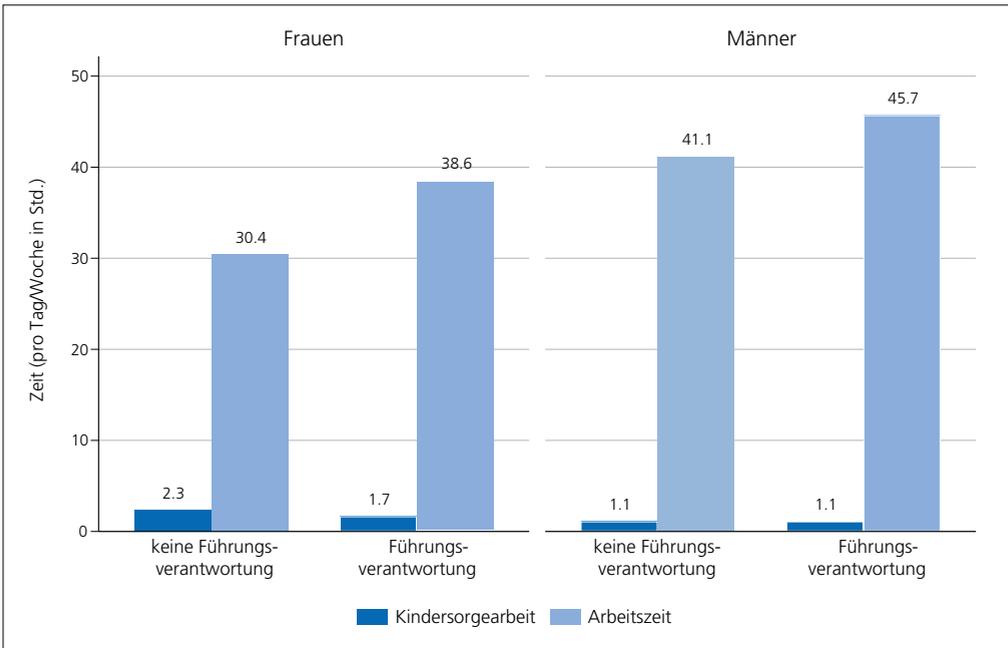
Abbildung 52: Deskriptive Analyse: geschlechtsspezifische Verteilung beruflicher Führungsverantwortung



Quelle: eigene Berechnung, NEPS (SC6, 13-0-0, ungewichtet), n= 17180/17228 (Frauen/Männer)

Anhand von Abbildung 53 ist zu erkennen, dass Personen mit höherem Erwerbsumfang häufiger in Führungspositionen tätig sind, Männer mit durchschnittlich 45,7 Stunden allerdings in deutlich höherem Umfang als Frauen mit 38,6 Stunden. Während der Umfang der Kinder-sorgearbeit bei Männern mit Führungsverantwortung unverändert bei 1,1 Stunden pro Tag stagniert, sinkt er bei Frauen von durchschnittlich 2,3 Stunden auf 1,7 Stunden.

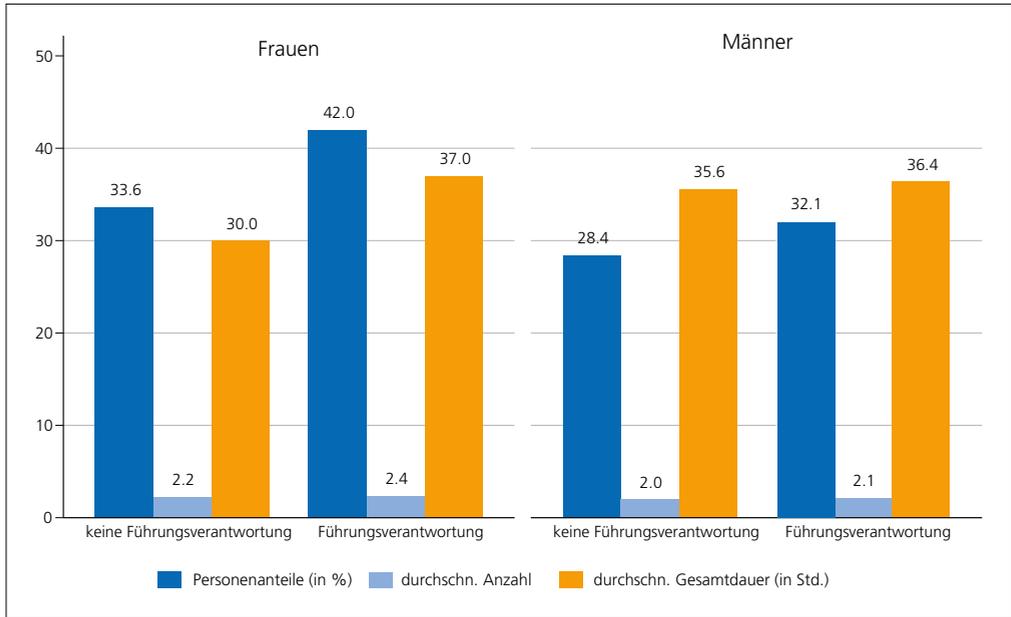
Abbildung 53: Deskriptive Analyse: geschlechtsspezifische Verteilung von Kindersorge-/Erwerbsarbeit und Führungsverantwortung



Quelle: eigene Berechnung, NEPS (SC6, 13-0-0, ungewichtet), n= 17180/17228 (Frauen/Männer)

Mit der Übernahme von Führungsverantwortung steigt sowohl bei Männern als auch bei Frauen die Weiterbildungsquote, wenn auch bei Männern auf niedrigerem Niveau (siehe Abbildung 54 auf der folgenden Seite).

So nehmen in der Stichprobe 33,6 Prozent der Frauen und 28,4 Prozent der Männer ohne Führungsposition grundsätzlich an beruflicher Weiterbildung teil, während es bei den Frauen mit Führungsverantwortung 42,0 Prozent und bei den Männern 32,1 Prozent sind. Ein ähnlich positiver Trend zeigt sich für Frauen auch bei der Anzahl der Weiterbildungen und der Gesamtdauer. So nehmen Frauen ohne Führungsposition durchschnittlich an 2,2 Maßnahmen bzw. insgesamt 30 Stunden an beruflicher Weiterbildung teil. Bei den Männern zeigt sich im Vergleich zu den Frauen ein weniger ausgeprägter Trend. So nehmen diese mit Führungsverantwortung geringfügig häufiger (2,0 gegenüber 2,1 Maßnahmen) und länger (35,6 gegenüber 36,4 Stunden) an beruflicher Weiterbildung teil.

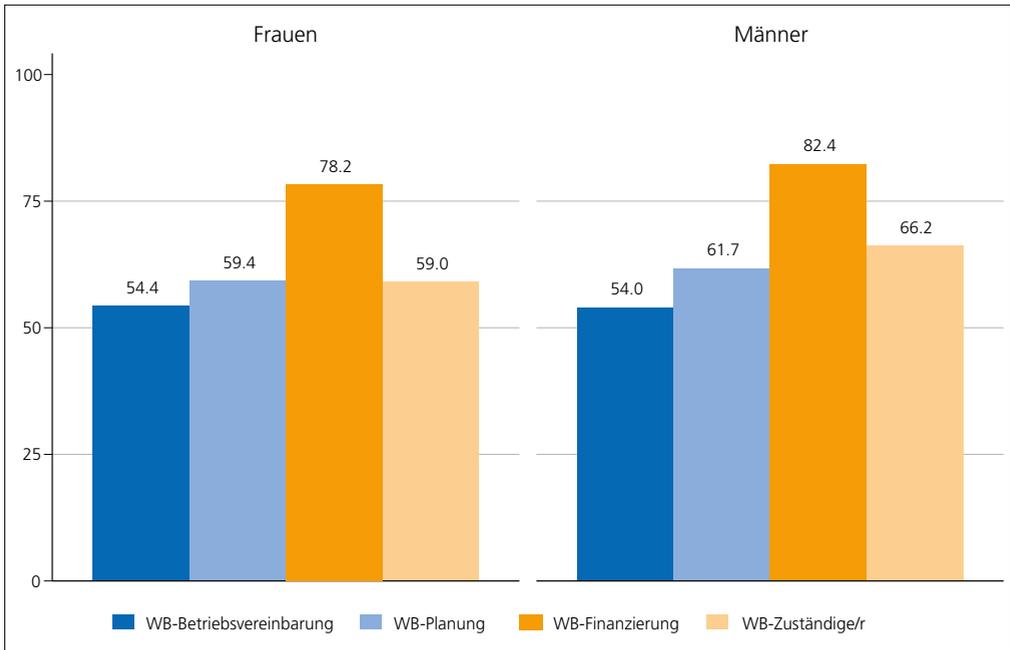
Abbildung 54: Deskriptive Analyse: Geschlechtliches Weiterbildungsverhalten und Führungsverantwortung

Quelle: eigene Berechnung, NEPS (SC6, 13-0-0, ungewichtet), n= 17180/17228 (Frauen/Männer)

Betriebliche Weiterbildungsunterstützung

Im Rahmen der betrieblichen Unterstützung der Teilnahme an beruflicher Weiterbildung als Indikator fließen Informationen darüber ein, ob der Betrieb, in dem die Person beschäftigt ist, Betriebsvereinbarungen zur beruflichen Weiterbildung anbietet, eine regelmäßige Weiterbildungsplanung für die Beschäftigten vorsieht, berufliche Weiterbildung generell anbietet und/oder finanziert und ob es im Betrieb eine für Weiterbildung zuständige Person oder Abteilung gibt. Abbildung 55 auf der folgenden Seite ist zu entnehmen, dass Männer und Frauen mit 82,4 bzw. 78,2 Prozent am häufigsten betriebliche Weiterbildungsangebote bzw. das Angebot und die Finanzierung beruflicher Weiterbildungen zur Verfügung stehen.

Am seltensten können sie auf entsprechende Betriebsvereinbarungen zurückgreifen (54,4 bzw. 54,0 %), auch wenn dies immer noch für mehr als die Hälfte der Personen gilt. Insgesamt fällt der Anteil der Männer hinsichtlich jeder betrieblichen Unterstützungsmaßnahme größer aus im Vergleich zum Anteil der Frauen. Die größte Differenz zugunsten von Männern besteht mit Blick auf eine zuständige Person oder Abteilung für berufliche Weiterbildungen (59,0 zu 66,2 %). Dies stützt die in Kapitel 5.2.4 dargelegten wenigen empirischen Erkenntnisse, dass Frauen tendenziell seltener auf betriebliche Weiterbildungsunterstützung zurückgreifen können als Männer.

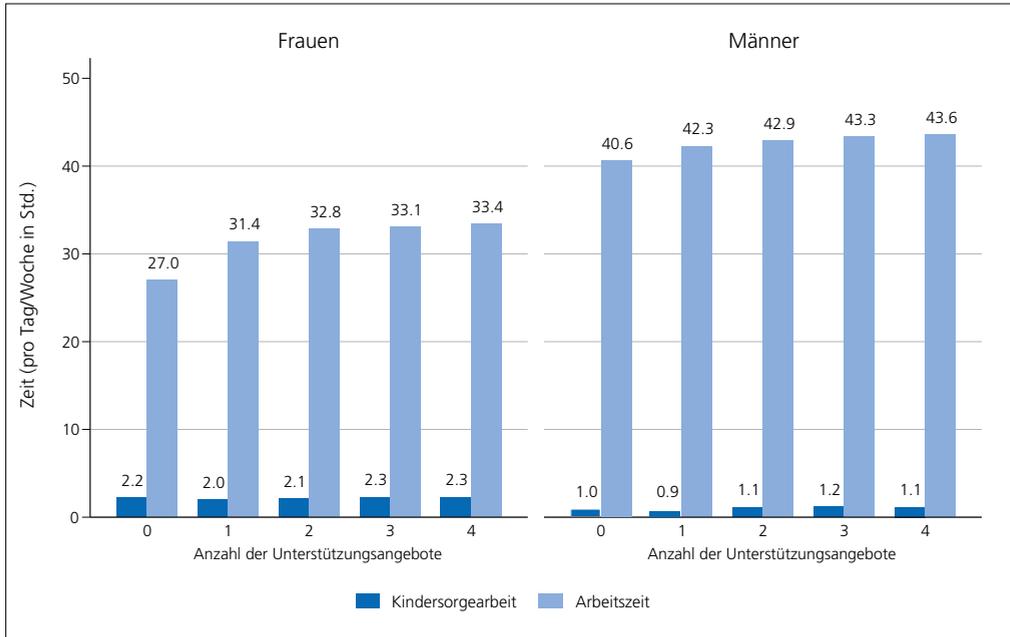
Abbildung 55: Deskriptive Analyse: geschlechtsspezifische Verteilung betrieblicher Weiterbildungsunterstützung

Quelle: eigene Berechnung, NEPS (SC6, 13-0-0, ungewichtet), n= 17180/17228 (Frauen/Männer)

In Kombination mit geschlechtlichen Arbeitsteilungsmustern fällt in Abbildung 56 auf, dass sowohl Männer als auch Frauen mehr Unterstützungsangebote zur Verfügung haben, je höher der Erwerbsumfang ausfällt. Dies gilt für Männer auf einem höheren Niveau (zwischen 40,6 und 43,6 Std.) als für Frauen, jedoch fällt der Anstieg des Erwerbsumfangs mit steigender Anzahl an betrieblichen Unterstützungsmaßnahmen von 27,0 auf 33,4 Stunden bei Frauen stärker aus.

Auch dies stützt die Annahme, dass Frauen tendenziell seltener auf betriebliche Weiterbildungsunterstützung zurückgreifen können als Männer. Der Umfang an Kindersorgearbeit hat wiederum kaum einen Einfluss und stagniert bei den Frauen der Stichprobe zwischen 2,0 bis 2,3 Stunden pro Tag und bei den Männern bei 0,9 bis 1,2 Stunden.

Abbildung 56: Deskriptive Analyse: geschlechtsspezifische Verteilung von Kindersorge-/Erwerbsarbeit und betrieblicher Weiterbildungsunterstützung

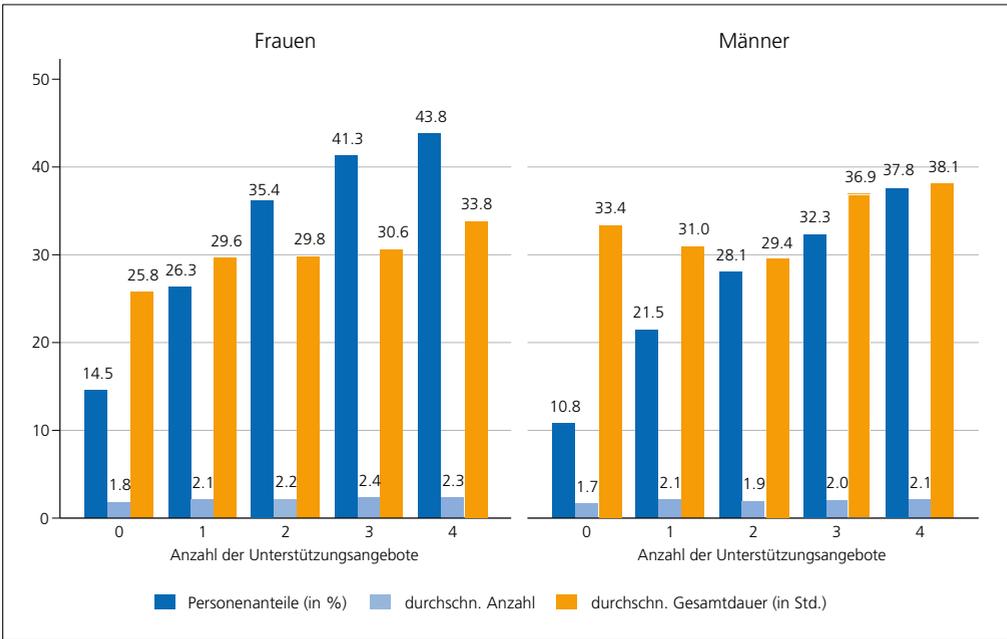


Quelle: eigene Berechnung, NEPS (SC6, 13-0-0, ungewichtet), n = 17180/17228 (Frauen/Männer)

Mit steigender Anzahl an betrieblichen Unterstützungsmaßnahmen wächst auch der Anteil an Frauen und Männern, die grundsätzlich an beruflicher Weiterbildung teilnehmen, von 14,5 auf 43,8 Prozent für Frauen und von 10,8 auf 37,8 Prozent für Männer (siehe Abbildung 57). Die durchschnittliche Anzahl der Weiterbildungen stagniert und variiert mit der Anzahl der Unterstützungsmaßnahmen. Nur zwischen keiner und mehreren Unterstützungsmaßnahmen ist sowohl bei den Männern als auch bei den Frauen der Stichprobe ein Anstieg zu verzeichnen.

Auch der Einfluss der betrieblichen Unterstützungsmaßnahmen auf die Gesamtdauer der Weiterbildung ist heterogen. So steigt die durchschnittliche Gesamtdauer bei Frauen mit zunehmender Anzahl betrieblicher Unterstützungsmaßnahmen von 25,8 auf 33,8 Stunden. Bei den Männern ergibt sich eher ein umgekehrter U-förmiger Verlauf, d. h., Männer ohne und mit mehreren Unterstützungsmaßnahmen nehmen insgesamt länger teil.

Abbildung 57: Deskriptive Analyse: Geschlechtliches Weiterbildungsverhalten und betriebliche Weiterbildungsunterstützung

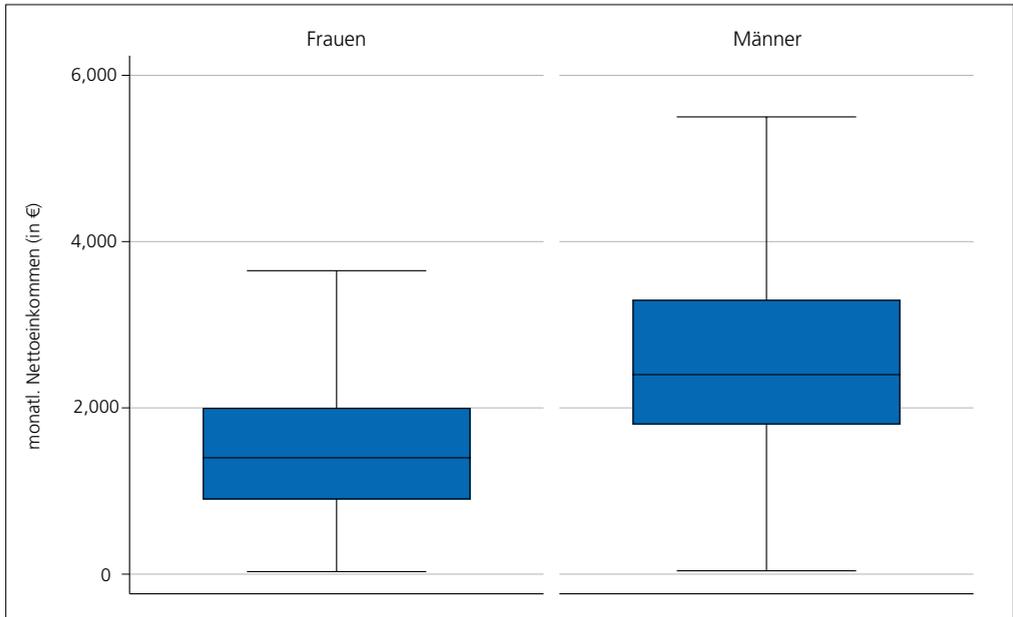


Quelle: eigene Berechnung, NEPS (SC6, 13-0-0, ungewichtet), n= 17180/17228 (Frauen/Männer)

Zusammenfassend wird im geschlechtsspezifischen Vergleich deutlich, dass Frauen seltener Zugang zu betrieblichen Unterstützungsmaßnahmen haben als Männer, dass sie aber im Hinblick auf die grundsätzliche Teilnahme und die Anzahl der Weiterbildungen stärker davon zu profitieren scheinen und dass Männer im Hinblick auf die Gesamtdauer stärker davon profitieren. Für die nachfolgenden multivariaten Analysen wurde die Variable standardisiert, um Effektvergleiche zu erleichtern.

Nettoerwerbseinkommen

Zuletzt fließt das Einkommen als potenzieller Mediator und Indikator für die Positionierung im Arbeitsmarkt und Betrieb mit ein. Die Verteilung des Nettoerwerbseinkommens ist in Abbildung 58 zu sehen. Zur besseren Darstellung wurden die Ausreißer ausgeblendet. Sowohl Abbildung 58 als auch Tabelle 6 ist zu entnehmen, dass Frauen in der Stichprobe im Mittel 1.538 € und Männer 2.708 € im Monat verdienen.

Abbildung 58: Deskriptive Analyse: geschlechtsspezifische Verteilung des Nettoerwerbseinkommens

Quelle: eigene Berechnung, NEPS (SC6, 13-0-0, ungewichtet & ohne Ausreißer), n= 17180/17228 (Frauen/Männer)

Dementsprechend liegt der Median bei den Frauen bei 1.400 € und bei den Männern bei 2.400 €. Insgesamt ist die Streuung der Einkommen bei den Männern größer, was sich in einer höheren Standardabweichung und einer größeren Spannweite von 1.445 € bzw. 40.000 bis 60.000 € zeigt, während diese bei den Frauen 876 € bzw. 30.000 bis 26.000 € betragen.

Tabelle 6: Geschlechtsspezifische Verteilung des Nettoerwerbseinkommens

Nettoerwerbseinkommen	Mittelwert	Median	Standardabweichung	Spannweite	n
Frauen	1.537€	1.400€	876€	30–26.000€	17.180
Männer	2.708€	2.400€	1.445€	40–60.000€	17.228

Quelle: eigene Berechnungen, NEPS (SC6, 13-0-0, ungewichtet)

Wie in Kapitel 3.2.1 und 3.2.4.1 erläutert, hängt das geringere durchschnittliche Einkommen von Frauen u. a. mit der häufigeren Übernahme von Care-Arbeit, dem geringeren Erwerbsumfang sowie häufigeren Erwerbsunterbrechungen zusammen. Dies ist auch in der vorliegenden Stichprobe der Fall (siehe Tabelle 7).

Tabelle 7: Zusammenhänge zwischen geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung und Nettoerwerbseinkommen

Korrelationskoeffizienten	Kindersorgearbeit (pro Tag in Std.)	Wochenarbeitszeit (in Std.)	n
Frauen	-0,16	0,62	17.180
Männer	0,05	0,35	17.228

Quelle: eigene Berechnungen, NEPS (SC6, 13-0-0, ungewichtet)

So ist der Zusammenhang zwischen Kindersorgearbeit und Nettoerwerbseinkommen bei Frauen deutlich negativer ($r=-0,16$) als bei Männern ($r=-0,05$). Der Zusammenhang zwischen Erwerbsumfang und Nettoerwerbseinkommen ist bei Frauen wiederum stark positiv ($r=0,62$) und bei den Männern deutlich schwächer ausgeprägt ($r=0,35$).

In Tabelle 8 ist wiederum zu erkennen, dass Männer und Frauen, die grundsätzlich an beruflicher Weiterbildung teilnehmen, in der Stichprobe im Durchschnitt über ein höheres Einkommen verfügen. Frauen und Männer, die grundsätzlich teilnehmen, verfügen über 1.724 € bzw. 2.914 €. Wenn sie dies nicht tun, verdienen sie lediglich 1.436 € bzw. 2.914 €.

Tabelle 8: Zusammenhänge zwischen geschlechtlichem Weiterbildungsverhalten und Nettoerwerbseinkommen

Mittelwerte	Keine Weiterbildungs- teilnahme	Weiterbildungs- teilnahme	n
Frauen	1.436€	1.724€	17.180
Männer	2.619€	2.914€	17.228
Korrelationskoeffizienten	Weiterbildungsanzahl*	Gesamtdauer*	n
Frauen	0,05	0,08	6.052
Männer	0,05	0,02	5.141

Quelle: eigene Berechnungen, NEPS (SC6, 13-0-0, ungewichtet)

*Anzahl und Dauer nur für Personen, die an Weiterbildung teilgenommen haben

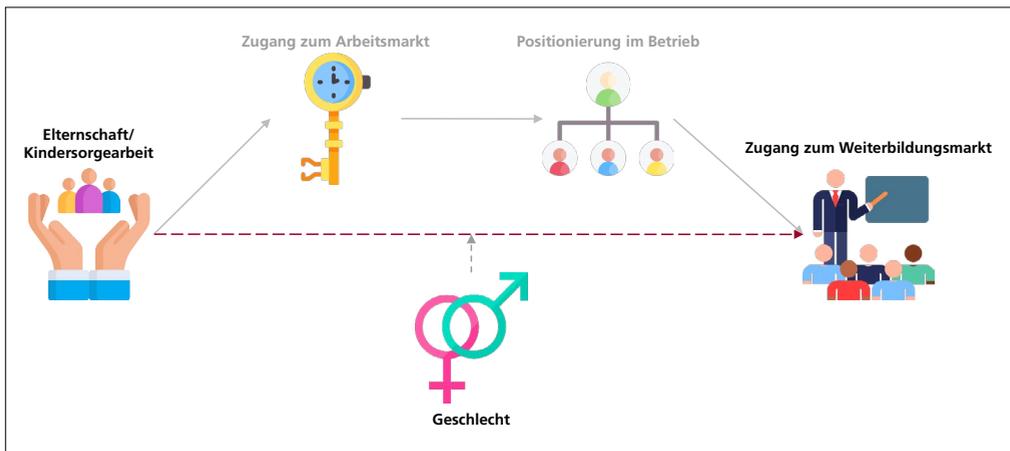
Zwischen der Anzahl der Weiterbildungen und der Gesamtdauer der beruflichen Weiterbildung und dem Nettoerwerbseinkommen lässt sich in der Stichprobe nahezu kein Einfluss nachweisen. So besteht für Männer und Frauen ein sehr schwacher, leicht positiver Zusammenhang zwischen dem Einkommen und der Anzahl der Weiterbildungen ($r=0,05$), während das Einkommen der Frauen einen etwas stärkeren, aber immer noch schwachen positiven Zusammenhang mit der Gesamtdauer der beruflichen Weiterbildung aufweist ($r=0,08$) als das der Männer.

Für die nun folgenden multivariaten Analysen geht das Einkommen in Form des logarithmierten monatlichen Nettoerwerbseinkommens (in €) ein. Der potenzielle Mediator wird logarithmiert, da ich davon ausgehe, dass mit steigendem Einkommen ein Sättigungseffekt eintritt. Frauen und Männer erreichen also ab einem bestimmten Einkommen eine Grenze, ab der sie nicht mehr signifikant häufiger oder länger an beruflicher Weiterbildung teilnehmen, da die Zeit, die pro Tag/Woche/Monat für Weiterbildung aufgewendet werden kann, natürlich begrenzt ist.

7.2 Multivariate Mediationsanalysen

Inwiefern die in den deskriptiven Analysen gefundenen Zusammenhänge auch in multivariaten Modellen nachzuweisen sind und ob etwaige Mediationseffekte vorliegen, wird nachfolgend genauer untersucht. Zunächst wird geprüft, ob geschlechtliche Arbeitsteilungsmuster grundlegend einen Effekt auf das Weiterbildungsverhalten von Männern und Frauen haben. Dafür wird erst der direkte Effekt (d), ohne Mediations-, jedoch mit Moderationseffekten berechnet (siehe auch Abbildung 59).

Abbildung 59: Angenommene Wirkungskette: *Parenthood training gap*



Quelle: eigene Darstellung, Icon made by Freepik from www.flaticon.com

Darauf aufbauend wird analysiert, inwiefern diese Zusammenhänge durch den Zugang zum Arbeitsmarkt und die betriebliche Positionierung mediiert sind.

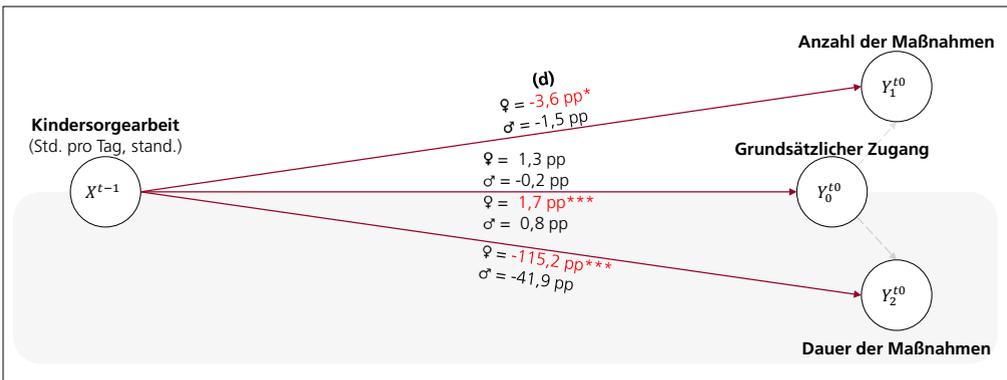
7.2.1 Parenthood training gap

In Abbildung 60 sind *Average Marginal Effects* (AME) dargestellt, welche aus den zugrunde liegenden ZINB-Modellen berechnet wurden, wie in Kapitel 6.2.1 beschrieben. Dabei wird zum einen zwischen Koeffizienten aus dem logistischen Inflationsmodell unterschieden, die die Wahrscheinlichkeit angeben, ob eine Person aufgrund des steigenden Umfangs an Kindersorgearbeit eine geringere oder höhere Wahrscheinlichkeit aufweist, grundsätzlich nicht an beruflicher non-formaler Weiterbildung teilzunehmen. Positive Werte bedeuten somit ein steigendes Risiko der Nichtteilnahme. Zum anderen wird in den negativ-binomialen Zählmodellen geschätzt, ob eine Person aufgrund des steigenden Umfangs an Kindersorgearbeit eine geringere oder höhere Wahrscheinlichkeit aufweist, häufiger oder länger an beruflicher non-formaler Weiterbildung teilzunehmen. Zur leserfreundlichen Visualisierung der Ergebnisse sind in den folgenden Abbildungen positive signifikante Effekte, d. h., dass Personen (grundsätzlich) häufiger oder länger teilnehmen, grün und negative signifikante Effekte, d. h., dass sie grundsätzlich nicht, seltener oder kürzer teilnehmen, rot eingefärbt. Insignifikante Effek-

te sind nicht eingefärbt. Detaillierte Ergebnisse zu den *Average Marginal Effects* sowie zu den zugrunde liegenden ZINB-Modellen finden sich im Anhang (siehe auch Quellenangaben der jeweiligen Abbildungen).

Die Abbildung zeigt, dass der direkte Effekt von Kindersorgearbeit auf die grundsätzliche Teilnahmewahrscheinlichkeit (d) sowohl im Inflationsmodell der Anzahl als auch der Dauer positiv ist. So steigt die Wahrscheinlichkeit, dass Frauen in der Stichprobe nicht an beruflicher non-formaler Weiterbildung teilnehmen, mit jeder Standardeinheit an Kindersorgearbeit um 1,3 bzw. 1,7 Prozentpunkte (pp), wobei nur der letztgenannte Effekt signifikant ist.⁸⁶

Abbildung 60: Multivariate Analyse: *Parenthood training gap*



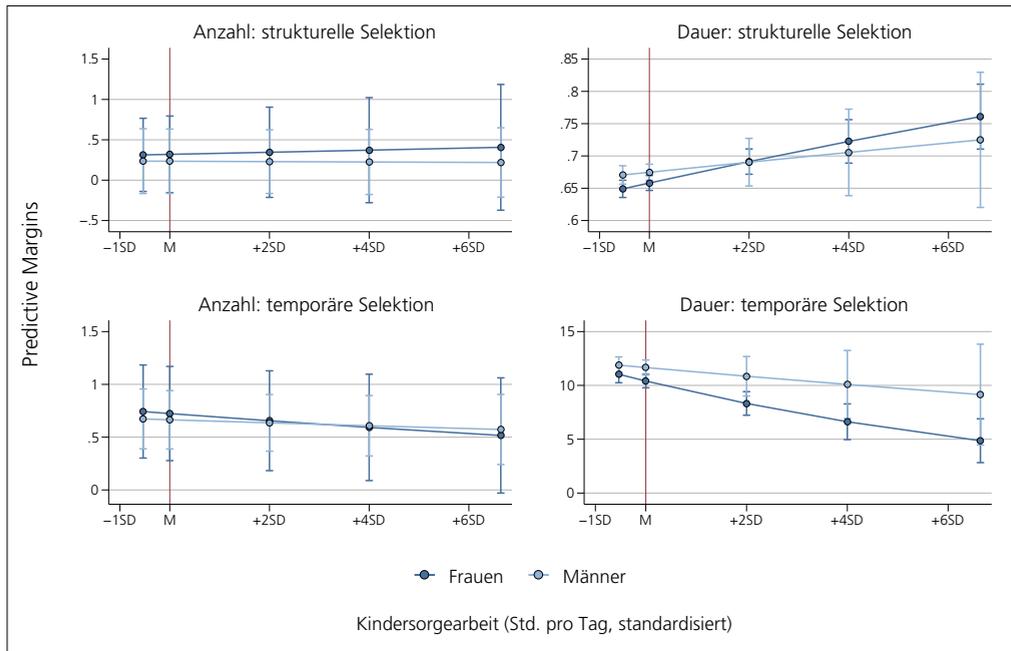
Quelle: eigene Berechnungen, NEPS (SC6, 13-0-0), n = 17.180/17.228 (Frauen/Männer); Average Marginals Effects, Signifikanzniveaus: + = 0.1, * = 0.05, ** = 0.01, *** = 0.001; Bootstrapped & geclusterte Standardfehler (100 Wiederholungen); basierend auf zero-inflated negative binomial regression models (siehe Tabelle 11-18 im Anhang); Confounder wie in Kapitel 6.2.2 dargelegt

Für Männer sind die Effekte uneinheitlich. Im Inflationsmodell der Anzahl ist der Effekt mit -0,2 pp negativ, Männer würden also hinsichtlich der grundsätzlichen Teilnahmewahrscheinlichkeit sogar von häufigerer Kindersorgearbeit profitieren. Der Effekt ist jedoch nahe Null und insignifikant. Im Inflationsmodell der Dauer ist der Effekt mit 0,8 pp positiv, aber ebenfalls insignifikant. Hinsichtlich der Koeffizienten aus den Zählmodellen zeigt sich, dass die Übernahme von Kindersorgearbeit sowohl für Frauen als auch für Männer die Wahrscheinlichkeit reduziert, häufiger und länger an Maßnahmen teilzunehmen, wobei die Effekte nur für Frauen signifikant und im Vergleich deutlich größer sind. Für Frauen sinkt mit jeder Standardeinheit an Kindersorgearbeit die Wahrscheinlichkeit, an einer weiteren Maßnahme teilzunehmen, signifikant um 3,6 pp und die Wahrscheinlichkeit, an einer weiteren Stunde teilzunehmen, signifikant um 115,2 pp.

⁸⁶ Da die Effekte der grundsätzlichen Teilnahmewahrscheinlichkeit in ZINB zunächst latent sind und auf Basis der vorliegenden Verteilung der abhängigen Variablen (hier also Anzahl und Dauer) geschätzt werden, können die Effekte voneinander abweichen, obwohl sie inhaltlich dasselbe messen sollen (siehe Kapitel 6.2.1). Abweichende Inflationskoeffizienten deuten daher auf weniger robuste Ergebnisse hin, was bei deren Interpretation zu berücksichtigen ist.

Nachfolgend sind nochmals die erwartete Anzahl und Dauer der Maßnahmen in Abhängigkeit vom Umfang der Kindersorgearbeit in Form von marginalen Effekten (Williams 2012) dargestellt (siehe Abbildung 61).⁸⁷ Auf der Y-Achse sind die vorhergesagte grundsätzliche Teilnahmewahrscheinlichkeit bzw. die Gesamtanzahl und -dauer der Maßnahmen abgetragen, während auf der X-Achse der Umfang an Kindersorgearbeit in Standardeinheiten zu sehen ist. Die beiden oberen Modelle resultieren aus den Inflationsmodellen, während die beiden unteren aus den Zählmodellen stammen.

Abbildung 61: Marginale Effekte: *Parenthood training gap*



Daten: NEPS (SC6, 13-0-0), $n = 17180/17228$ (Frauen/Männer)

Zero-inflated negative binomial regression models, bootstrapped σ geclusterte Standardfehler ($n=100$)

Die Abbildung zeigt, dass Frauen im Inflationsmodell der Anzahl (oben links) unabhängig vom Umfang der Kindersorgearbeit ein höheres Risiko der Nichtteilnahme haben als Männer. Zudem steigt das Risiko für Frauen mit zunehmendem Umfang an Kindersorgearbeit, während die Zunahme für Männer nur marginal ist. Im Inflationsmodell der Dauer (oben rechts) zeigt sich, dass sowohl für Männer als auch für Frauen die Wahrscheinlichkeit der Nichtteilnahme grundsätzlich mit steigendem Umfang an Kindersorgearbeit zunimmt. Frauen mit geringerem Umfang haben jedoch zunächst ein geringeres Selektionsrisiko als Männer, bei

⁸⁷ Marginale Effekte geben u. a. die diskrete Differenz erwarteter Chancen zwischen konkreten Ausprägungen der jeweiligen Kovariaten in additiver Form wieder. In diesem Fall werden (*predictive*) *marginal effects at representative values* berechnet, welche die Ausprägungen der abhängigen Variablen, in diesem Fall der vorhergesagten Teilnahmewahrscheinlichkeit, Anzahl bzw. Dauer beruflicher Weiterbildungen, unter Fixierung der Kovariaten zu bestimmten Werten schätzen (Williams 2012).

mehr als zwei Standardeinheiten, also mit steigendem Umfang, kehrt sich das Verhältnis jedoch um.

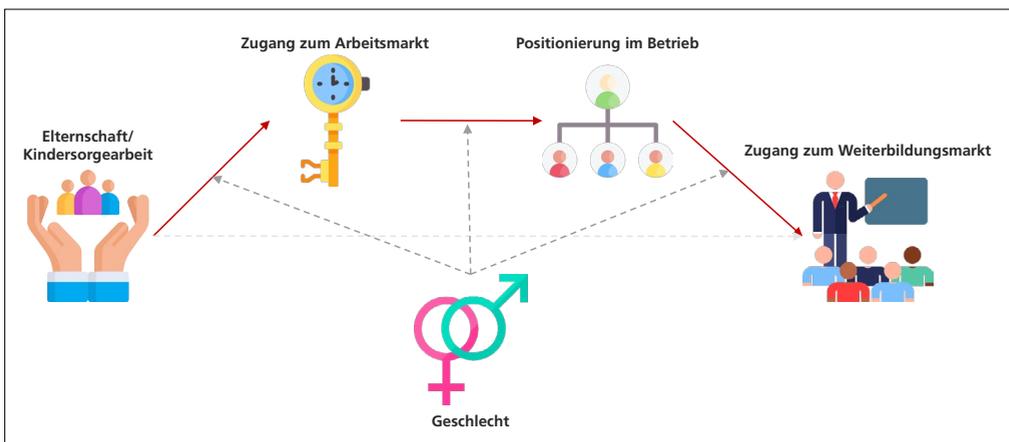
Das Zählmodell der Anzahl (unten links) sowie der Dauer (unten rechts) zeigt, dass Männer und Frauen mit zunehmendem Umfang an Kindersorgearbeit seltener bzw. kürzer an beruflicher non-formaler Weiterbildung teilnehmen, das Selektionsrisiko also steigt. Bezogen auf die Anzahl haben Frauen mit unterdurchschnittlichem Umfang an Kindersorgearbeit jedoch eine höhere vorhergesagte Anzahl an Maßnahmen als Männer, während sich das Verhältnis mit steigendem Umfang umkehrt. Die geschlechtlichen Unterschiede sind grundsätzlich allerdings marginal. Betrachtet man die Gesamtdauer, so haben Frauen durchweg eine geringere vorhergesagte Gesamtdauer als Männer, und der Geschlechterunterschied nimmt mit steigendem Umfang an Kindersorgearbeit zu.

Zusammenfassend lässt sich im Geschlechtervergleich tendenziell ein *motherhood training penalty* hinsichtlich der grundsätzlichen Teilnahmewahrscheinlichkeit identifizieren, auch wenn dieser nur in einem der beiden Inflationsmodelle signifikant ist. Für Männer sind die Effekte heterogen und im Vergleich deutlich kleiner, teilweise nahe Null, was hier aus meiner Sicht gegen die Evidenz eines *fatherhood training penalty* oder *premium* spricht. Für die Gesamtzahl und Gesamtdauer der Maßnahmen weisen die Ergebnisse sowohl auf einen *motherhood* als auch auf einen *fatherhood training penalty* hin, wobei nur die Effekte für Frauen signifikant und im Vergleich deutlich größer sind.

7.2.2 Serielle Mediationsanalysen

Nachdem der grundsätzliche Einfluss von Kindersorgearbeit auf das Weiterbildungsverhalten von Männern und Frauen analysiert wurde, soll im Folgenden näher untersucht werden, inwieweit diese Zusammenhänge durch den Arbeitsmarktzugang und die betriebliche Positionierung mediiert werden (siehe auch Abbildung 62).

Abbildung 62: Serielle Mediationsanalysen: *Parenthood training gap* über Arbeitsmarktzugang und betriebliche Positionierung auf Zugang



Quelle: eigene Darstellung, Icon made by Freepik from www.flaticon.com

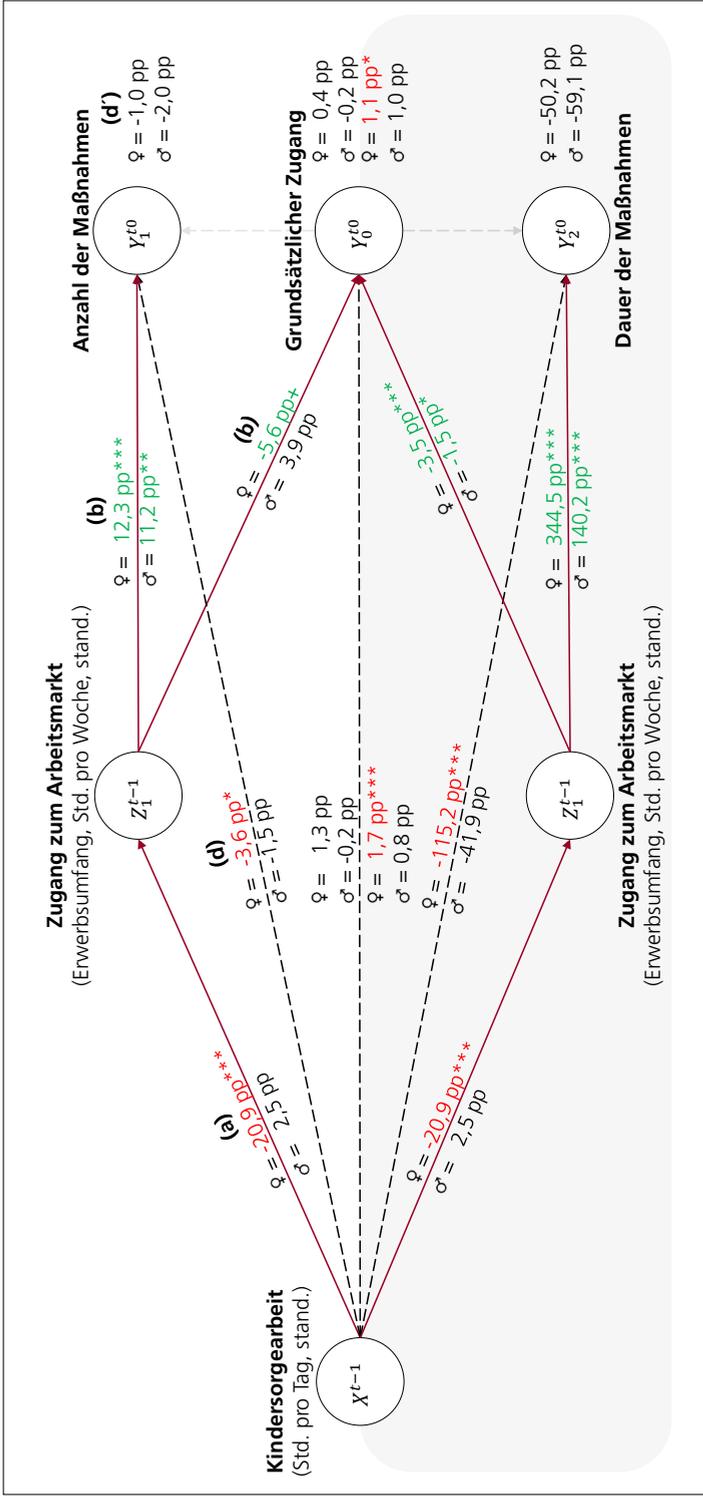
Dazu werden im Rahmen von seriellen Mediationsanalysen der individuelle Erwerbsumfang als Indikator für den Arbeitsmarktzugang sowie eine mögliche Führungsposition im Betrieb, das betriebliche Angebot an Weiterbildungsunterstützung und das individuelle Nettoeinkommen als Indikatoren für die betriebliche Positionierung als potenzielle Mediatoren einbezogen.

7.2.2.1 Zugang zum Arbeitsmarkt: Erwerbsumfang

In Anlehnung an die häufig genutzte Darstellungsform von Strukturgleichungsmodellen werden die einzelnen Wirkungspfade der angenommenen Wirkungskette mit den jeweiligen AMEs beschriftet. Dadurch wird zum einen sichtbar, ob die indirekten Pfade, hier bestehend aus den direkten Effekten (a) und (b), signifikante Zusammenhänge aufweisen, sodass von einem signifikanten indirekten Mediationspfad als Grundvoraussetzung für mögliche Mediationseffekte gesprochen werden kann. Zum anderen können die direkten Effekte (d) mit den jeweiligen totalen Effekten (d') verglichen werden, um die Effektstärke etwaiger Mediationseffekte zu erfassen.

Abbildung 63 zeigt zunächst, dass der Einfluss von Kindersorgearbeit auf den Arbeitsmarktzugang für Frauen signifikant negativ ist, während für Männer ein schwach positiver, aber sehr kleiner und nicht signifikanter Effekt vorliegt. Mit jeder Standardeinheit an Kindersorgearbeit steigt die Wahrscheinlichkeit, dass Frauen eine Standardeinheit weniger erwerbstätig sind, um 20,9 pp. Ein höherer Erwerbsumfang hat sowohl für Männer als auch für Frauen fast durchgängig einen positiven Einfluss auf den Zugang zum Weiterbildungsmarkt. So steigt für Frauen die Wahrscheinlichkeit, grundsätzlich an beruflicher non-formaler Weiterbildung teilzunehmen, mit jeder Standardeinheit des Erwerbsumfangs signifikant um 5,6 bzw. 3,5 pp, auch wenn erstgenannter Effekt aus dem Inflationsmodell der Anzahl nur schwach signifikant ist. Für Männer erhöht sich die Wahrscheinlichkeit im Rahmen des Inflationsmodells der Dauer wiederum signifikant um 1,5 pp, während sie im Inflationsmodell der Anzahl um 3,9 pp sinkt, allerdings nicht signifikant, sodass sich auch hier – im Vergleich zu vorigen Ergebnissen – für Männer eher heterogene Effekte auf die grundsätzliche Teilnahmewahrscheinlichkeit zeigen. Die Effekte des Erwerbsumfangs auf die Gesamtanzahl und -dauer der Maßnahmen sind sowohl für Männer als auch für Frauen durchweg positiv. So steigt die Wahrscheinlichkeit, an einer weiteren Maßnahme teilzunehmen, für Frauen um 12,3 pp und für Männer um 11,2 pp, wenn sie eine Standardeinheit länger erwerbstätig sind. Dabei fällt auf, dass die Effekte des Erwerbsumfangs auf den Zugang zum Weiterbildungsmarkt für Frauen signifikant positiv und durchweg größer sind als für Männer.

Abbildung 63: Multivariate Mediationsanalyse: Erwerbsumfang



Quelle: eigene Berechnungen, NEPS (SC6, 13-0-0), n = 17.180/17.228 (Frauen/Männer)

Average Marginals Effects (für detaillierte Ergebnisse siehe Tabelle 19-25)

Signifikanzniveaus: + = 0.1, * = 0.05, ** = 0.01, *** = 0.001;

Bootstrapped 95% gestrichelte Standardfehler (100 Wiederholungen); Basierend auf zero-inflated negative binomial regression models (siehe Tabelle 11-18 im Anhang); Confounder wie in Kapitel 6.2.2 dargelegt

Vergleicht man die im vorigen Kapitel dargestellten direkten Effekte der Kindersorgearbeit auf das geschlechtsspezifische Weiterbildungsverhalten (d) mit den hier dargestellten totalen Effekten (d'), so wird deutlich, dass sich der zuvor gefundene *motherhood training gap* hinsichtlich der grundsätzlichen Teilnahmewahrscheinlichkeit unter Berücksichtigung des Erwerbsumfangs von 1,3 auf 0,4 bzw. von 1,7 auf 1,1 pp abschwächt. Die heterogenen Effekte bei den Männern bleiben wiederum unverändert (-0,2 pp) oder nehmen sogar zu (0,8 auf 1,0 pp). Ähnliche Effekte lassen sich auch hinsichtlich der Gesamtanzahl und -dauer zeigen. So schwächen sich durch die Hinzunahme des Erwerbsumfangs der signifikant negative Effekt des Umfangs an Kindersorgearbeit auf die Anzahl und Dauer der Maßnahmen für Frauen ab (-3,6 auf -1,0 pp; -115,2 auf -50,2 pp). Für Männer verstärken sich die Effekte wiederum (-1,5 auf -2,0; -41,9 auf -59,1 pp).

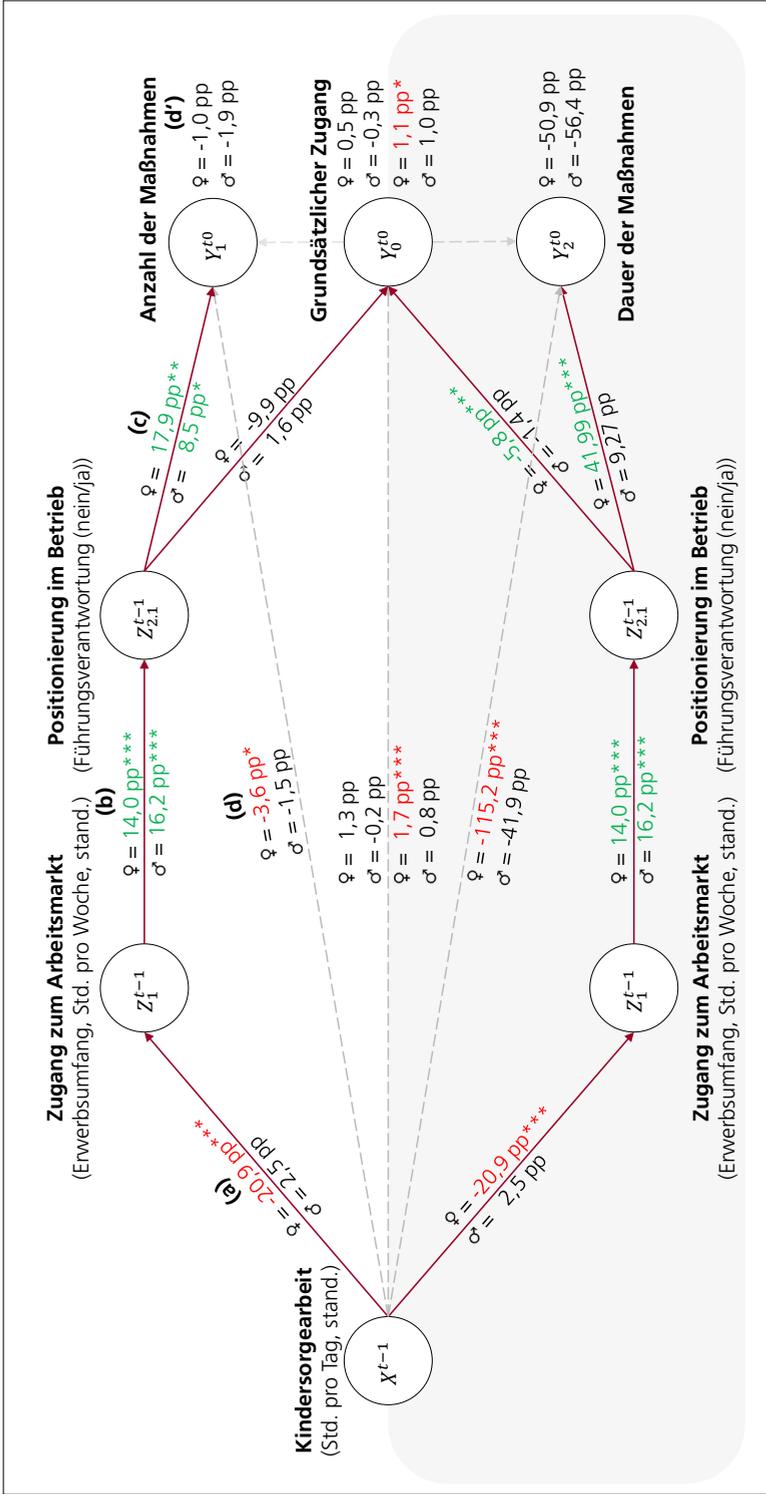
Somit liefern die Analysen bereits erste grundlegende Erkenntnisse. Denn nach der Definition von Hayes (2018), wie sie in Kapitel 6.2.3 beschrieben ist, können aufgrund des insignifikanten indirekten Mediationspfades für Männer keine Mediationseffekte nachgewiesen werden. So liegt für Männer keine Evidenz für einen signifikanten Einfluss des Umfangs an Kindersorgearbeit auf den Erwerbsumfang vor. Auch war zuvor nur begrenzte Evidenz für einen *fatherhood training penalty* oder *premium* zu finden, da die Ergebnisse durchweg insignifikant und eher gering ausfielen. Hinzukommt, dass durch die Aufnahme des Erwerbsumfangs als potenziellen Mediator, sich der Einfluss des Umfangs an Kindersorgearbeit auf das männliche Weiterbildungsverhalten sogar verstärkt, sodass hier von „Übermediationseffekten“ gesprochen werden kann, d. h., durch die Hinzunahme des Mediators wird – wie in Mediationsanalysen angenommen – keine Varianz „wegerklärt“, sondern sogar zusätzlich Varianz hinzugefügt. Basierend auf der vorigen Analyse liegt für Frauen einerseits Evidenz für einen *motherhood training penalty* vor, der sich wiederum durch die Hinzunahme des Erwerbsumfangs als potenziellen Mediator und Indikator für den Zugang zum Arbeitsmarkt abschwächt. Darauf weist auch der signifikante indirekte Mediationspfad hin. So hat der Umfang an Kindersorgearbeit für Frauen einen negativen Einfluss auf den Zugang zum Arbeitsmarkt, welcher wiederum entscheidend für den Zugang zum Weiterbildungsmarkt ist. Letzteres gilt sowohl für Frauen als auch für Männer.

7.2.2.2 Betriebliche Positionierung: Führungsverantwortung

Neben dem Zugang zum Arbeitsmarkt wird – wie zuvor erläutert – auch die betriebliche Positionierung als weiterer Mediator angeführt und zusätzlich ins Modell aufgenommen. In diesem Fall wird als zusätzlicher Mediator integriert, ob Männer und Frauen eine berufliche Führungsposition einnehmen oder nicht.

Abbildung 64 zeigt die bereits beschriebenen Wirkungspfade des Umfangs der Kindersorgearbeit auf den Zugang zum Arbeitsmarkt (a) sowie auf den Zugang zum Weiterbildungsmarkt (d). Zusätzlich ist der Einfluss des Arbeitsmarktzugangs auf die betriebliche Positionierung, in diesem Fall eine mögliche Führungsverantwortung (b), und deren Einfluss auf den Zugang zum Weiterbildungsmarkt (c) abgetragen.

Abbildung 64: Multivariate serielle Mediationsanalyse: Erwerbsumfang & berufliche Führungsverantwortung



Quelle: eigene Berechnungen, NEPS (SG6, 13-0-0), n = 17.180/17.228 (Frauen/Männer); Average Marginals Effects*, Signifikanzniveaus: + = 0.1, * = 0.05, ** = 0.01, *** = 0.001; Bootstrapped 95 gestufter Standardfehler (100 Wiederholungen); Basierend auf zero-inflated negative binomial regression models; Confounder wie in Kapitel 6.2.2 dargestellt

*Detaillierte Output-Tabellen werden gerne auf Anfrage zur Verfügung gestellt.

Sowohl für Männer als auch für Frauen gibt es signifikante positive Effekte des Arbeitsmarktzugangs auf die Wahrscheinlichkeit, eine Führungsposition einzunehmen (b). Mit jeder Standardeinheit des Erwerbsumfangs steigt die Wahrscheinlichkeit, eine Führungsposition einzunehmen, für Frauen um 14,0 pp und für Männer um 16,2 pp. Eine Führungsposition ist für Frauen im Hinblick auf den Zugang zum Weiterbildungsmarkt vorteilhaft, während für Männer nur geringe Effekte zu beobachten sind (c). Das Risiko, nicht an beruflicher non-formaler Weiterbildung teilzunehmen, sinkt für Frauen grundsätzlich um 9,9 bzw. 5,8 pp, wobei nur der letztgenannte Effekt signifikant ist. Für Männer zeigen sich erneut heterogene Effekte auf die grundsätzliche Teilnahmewahrscheinlichkeit. Beide Effekte sind jedoch nahe Null und nicht signifikant (1,6 pp bzw. -1,4 pp). Darüber hinaus haben sowohl Frauen als auch Männer eine höhere Wahrscheinlichkeit, häufiger an Weiterbildungsmaßnahmen teilzunehmen, wenn sie eine Führungsposition innehaben, wobei der positive und signifikante Effekt für Frauen mit 17,9 pp größer ausfällt als für Männer mit 8,5 pp. Darüber hinaus haben Frauen in Führungspositionen auch eine höhere Wahrscheinlichkeit, insgesamt länger an Weiterbildungsmaßnahmen teilzunehmen. So erhöht die Übernahme einer Führungsposition bei Frauen die Wahrscheinlichkeit, eine Stunde länger an Maßnahmen teilzunehmen, signifikant um 41,99 pp, während sich bei Männern kein signifikanter Effekt zeigt (9,27 pp).

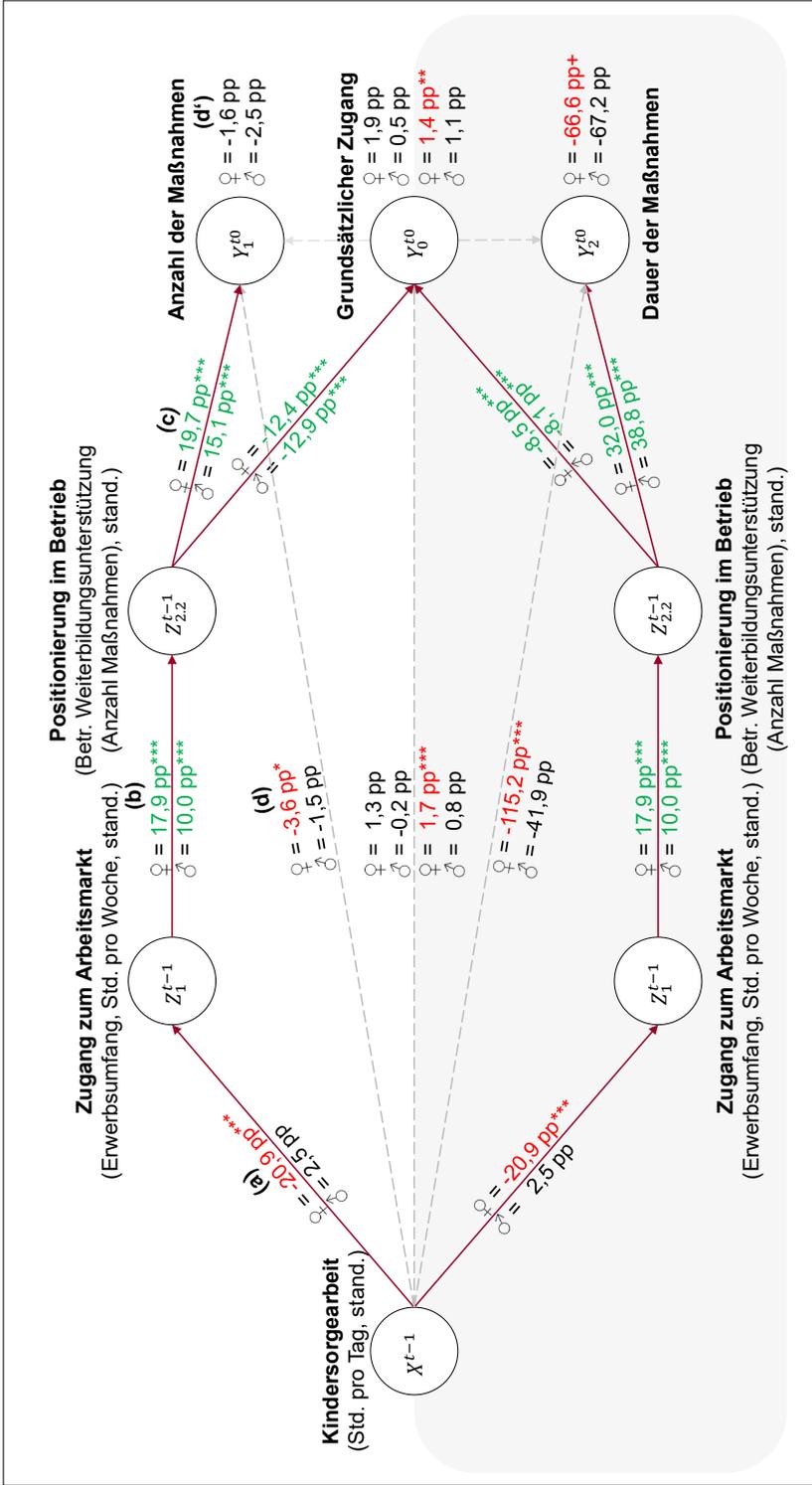
Mit Blick auf mögliche Mediationseffekte zeigt sich, dass der Einfluss des Umfangs der Kindersorgearbeit auf den Zugang zum Weiterbildungsmarkt (d) durch die Aufnahme des Erwerbsumfangs und einer möglichen Führungsverantwortung als potenzielle Mediationsvariablen für Frauen abnimmt, während sich die Effekte für Männer erneut eher heterogen darstellen (d'). Für Frauen verringert sich der *motherhood training penalty* durch die Aufnahme der Mediatorvariablen. So sinkt die Wahrscheinlichkeit grundsätzlich, nicht (1,3 auf 0,5 pp; 1,7 auf 1,1 pp) sowie seltener (-3,6 auf 1,0 pp) und kürzer (-115,2 auf -50,9 pp) an Maßnahmen teilzunehmen. Der *motherhood training penalty* auf die Gesamtanzahl und -dauer wird durch die Aufnahme insignifikant. Für Männer gibt es zum einen eher keine Evidenz für einen möglichen *fatherhood penalty* oder *premium*, wie zuvor erläutert. Zum anderen erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, grundsätzlich nicht (-0,2 auf -0,3 pp; 0,8 auf 1,0 pp), seltener (-1,5 auf -1,9 pp) und kürzer (-41,9 auf -56,4 pp) an Maßnahmen teilzunehmen, durch die Aufnahme der Mediatorvariablen – dies allerdings nur geringfügig und die Effekte bleiben insignifikant.

7.2.2.3 Betriebliche Positionierung: Angebot betrieblicher Weiterbildungsunterstützung

Als weiterer Indikator für die betriebliche Positionierung wird anstatt einer möglichen Führungsposition neben dem Erwerbsumfang nun eine etwaige betriebliche Weiterbildungsunterstützung in das Modell aufgenommen. Konkret fließt die Anzahl an betrieblichen Maßnahmen der Weiterbildungsunterstützung in standardisierter Form ein, wie in Kapitel 6.2.3 und 7.1.3 beschrieben.

Neben den bereits beschriebenen Wirkungspfaden (a, d) wird in Abbildung 65 deutlich, dass auch der Arbeitsmarktzugang einen positiven Einfluss auf die betriebliche Weiterbildungsunterstützung hat (b). Mit jeder Standardeinheit des Erwerbsumfangs steigt die Wahrscheinlichkeit, dass auch die betriebliche Weiterbildungsunterstützung um eine Standardeinheit zunimmt, für Frauen und Männer signifikant um 17,9 bzw. 10,0 pp. Frauen profitieren also stärker als Männer von einer Erhöhung des Erwerbsumfangs hinsichtlich der betrieblichen Weiterbildungsunterstützung.

Abbildung 65: Multivariate serielle Mediationsanalyse: Erwerbsumfang & betriebliche Weiterbildungsunterstützung



Quelle: eigene Berechnungen, NEPS (S6, 1,3-0-0), n = 17.180/17.228 (Frauen/Männer); Average Marginals Effects*, Signifikanzniveaus: + = 0.1, * = 0.05, ** = 0.01, *** = 0.001; Bootstrapped & gestrichelte Standardfehler (100 Wiederholungen); Basierend auf zero-inflated negative binomial regression models; Confounder wie in Kapitel 6.2.2 dargelegt

*Detaillierte Output-Tabellen werden gerne auf Anfrage zur Verfügung gestellt.

Je höher die betriebliche Weiterbildungsunterstützung, umso besser der Zugang zum Weiterbildungsmarkt. Für Männer und Frauen steigt mit jeder Standardeinheit betrieblicher Weiterbildungsunterstützung die Wahrscheinlichkeit signifikant, grundsätzlich (-12,4/-8,5 pp; -12,9/-8,1 pp), häufiger (19,7 pp; 15,1 pp) und länger (32,0 pp; 38,8 pp) an Maßnahmen teilzunehmen. Auffällig ist, dass Frauen in Bezug auf die Gesamtanzahl der Maßnahmen stärker von der Weiterbildungsunterstützung profitieren, während Männer eher in Bezug auf die Gesamtdauer begünstigt werden. Die geschlechtsspezifischen Effektstärken auf die grundsätzliche Teilnahme fallen heterogen aus.

Vergleicht man den direkten Effekt des Umfangs an Kindersorgearbeit (d) mit dem totalen Effekt (d'), so zeigt sich, dass sich im Inflationsmodell der Einfluss der Kindersorgearbeit auf die grundsätzliche Teilnahmewahrscheinlichkeit für Frauen von 1,3 auf 1,9 und für Männer von -0,2 auf 0,5 pp leicht erhöht und somit kein Hinweis auf einen Mediationseffekt vorliegt. Im Rahmen des Inflationsmodells der Dauer nimmt der Einfluss der Kindersorgearbeit auf die grundsätzliche Teilnahmewahrscheinlichkeit für Frauen wiederum von 1,7 auf 1,4 pp ab, während er für Männer erneut von 0,8 auf 1,1 pp zunimmt.

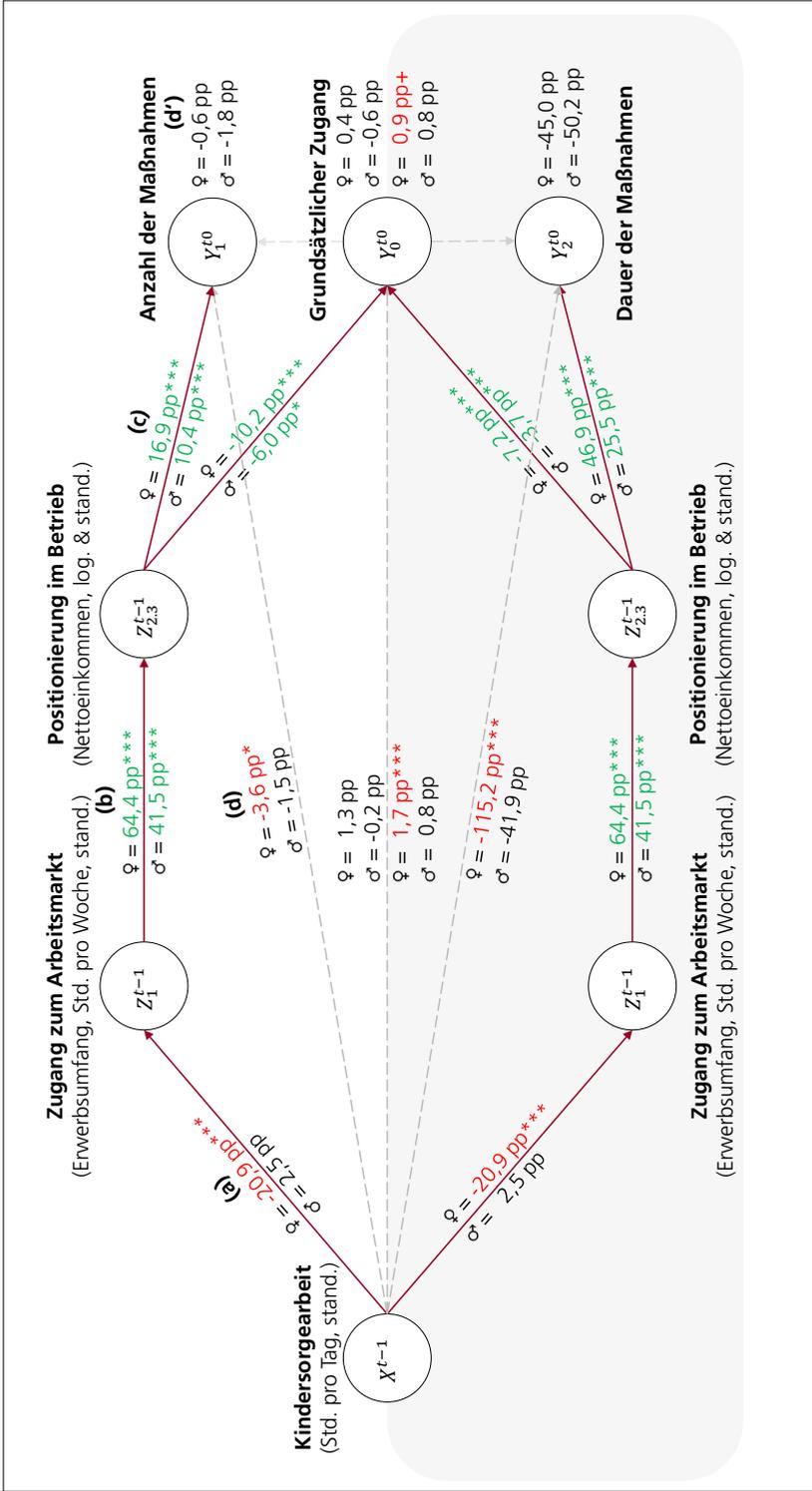
Für die Gesamtzahl und -dauer der Maßnahmen ergeben sich durch die Einbeziehung der Mediatorvariablen für Frauen Mediationseffekte, während es bei den Männern zu Übermediationseffekten kommt. So sinkt der *motherhood training penalty* bezüglich der Anzahl von -3,6 auf -1,6 pp und bezüglich der Dauer von -115,2 auf -66,6 pp. Bei den Männern steigt der Einfluss von -1,5 auf -2,5 pp und von -41,9 auf -67,2 pp, bleibt aber insignifikant. Interessant ist, dass nun in beiden Modellen der totale Effekt der Männer den totalen Effekt der Frauen leicht übersteigt. Unter Berücksichtigung der betrieblichen Weiterbildungsunterstützung übertrifft der potenzielle *fatherhood* also den *motherhood training penalty* mit Blick auf die Gesamtanzahl und -dauer der Maßnahmen, auch wenn in beiden Fällen keine Signifikanz nachgewiesen werden kann.

7.2.2.4 Betriebliche Positionierung: Nettoerwerbseinkommen

Als letzter Indikator für die betriebliche Positionierung geht das individuelle monatliche Nettoerwerbseinkommen standardisiert und logarithmiert in Kombination mit dem Beschäftigungsumfang in das Modell ein (siehe Abbildung 66).

Die Ergebnisse zeigen, dass der Erwerbsumfang sowohl für Männer als auch für Frauen einen positiven und signifikanten Einfluss auf das Erwerbseinkommen hat (b), wobei der Effekt für Frauen im Vergleich stärker ist. So steigt mit jeder Standardeinheit des Erwerbsumfangs die Wahrscheinlichkeit, dass das logarithmierte Erwerbseinkommen um eine Standardeinheit steigt, für Frauen um 64,4 pp und für Männer um 41,5 pp.

Abbildung 66: Multivariate serielle Mediationsanalyse: Erwerbsumfang & Nettoerwerbseinkommen



Quelle: eigene Berechnungen, NEPS (SC6, 1,3-0-0), n = 17.180/17.228 (Frauen/Männer); Average Marginals Effects*, Signifikanzniveaus: + = 0.1, * = 0.05, ** = 0.01, *** = 0.001; Bootstrapped 95 gestufter Standardfehler (100 Wiederholungen); Basierend auf zero-inflated negative binomial regression models; Confounder wie in Kapitel 6.2.2 dargestellt

*Detaillierte Output-Tabellen werden gerne auf Anfrage zur Verfügung gestellt.

Gleichzeitig hat das Nettoerwerbseinkommen einen durchweg positiven und signifikanten Einfluss auf den Zugang zum Weiterbildungsmarkt. So sinkt die Wahrscheinlichkeit, grundsätzlich nicht an non-formaler beruflicher Weiterbildung teilzunehmen, für Frauen um -10,2 bzw. -7,2 pp und für Männer um -6,0 bzw. -3,7 pp mit jeder Standardeinheit des logarithmierten Erwerbseinkommens. Darüber hinaus steigt die Wahrscheinlichkeit, häufiger und länger an Maßnahmen teilzunehmen, für Frauen um 16,9 bzw. 46,9 pp und für Männer um 10,4 bzw. 25,5 pp. Der Effekt des Einkommens auf den Zugang zum Weiterbildungsmarkt ist für Frauen also häufig fast doppelt so stark.

Vergleicht man den direkten Effekt des Umfangs an Kindersorgearbeit (d) mit den jeweiligen totalen Effekten (d'), so zeigen die resultierenden Mediationseffekte, dass sich die Kombination aus Erwerbsumfang und Nettoerwerbseinkommen für Frauen als wirkmächtige Mediatoren erweisen. So verringert sich der *motherhood training penalty* für die grundsätzliche Teilnahme von 1,3 auf 0,4 pp und für die Anzahl und Dauer von -3,6 auf -0,6 pp bzw. von -115,2 auf -45,0 pp. Bei den Männern kommt es erneut zu keinen bzw. zu Übermediationseffekten. Der Effekt des Umfangs an Kindersorgearbeit auf die grundsätzliche Teilnahme steigt von -0,2 auf -0,6 pp bzw. stagniert bei 0,8 pp, während der Effekt auf die Anzahl und Dauer moderat von -1,5 auf -1,8 pp bzw. von -41,9 auf -50,2 pp zunimmt. Die totalen Effekte für die Männer bleiben jedoch insignifikant.

8 Zusammenfassung und Fazit

Abschließend werden die Ergebnisse der zuvor durchgeführten Analysen noch einmal zusammengefasst, um die eingangs gestellten Forschungsfragen zu beantworten und die damit verbundenen Hypothesen zu evaluieren. Dabei wird auch auf die methodischen und konzeptionellen Grenzen der Analysen eingegangen. Abschließend werden und aufgeworfene Forschungsdesiderata und politische Interventionsmöglichkeiten diskutiert.

8.1 Ergebniszusammenfassung

Die übergeordnete Fragestellung dieser Ausarbeitung lautete: *Wie entstehen Unterschiede im Weiterbildungsverhalten von Männern und Frauen?* Mit dieser Fragestellung wurde eine mechanistische Perspektive eingenommen, um die Genese geschlechtsspezifischer Ungleichheiten in der non-formalen beruflichen Weiterbildung zu untersuchen. Ziel war es, eine Wirkungskette vom Einfluss der Kindersorgearbeit als Ausgangspunkt über den Zugang zum Arbeitsmarkt und die betriebliche Positionierung bis hin zum geschlechtsspezifischen Weiterbildungsverhalten als Endpunkt aufzuzeigen und empirisch zu überprüfen. Anhand folgender *untergeordneter Fragestellungen* wurden die einzelnen Komponenten der Wirkungskette genauer beleuchtet:

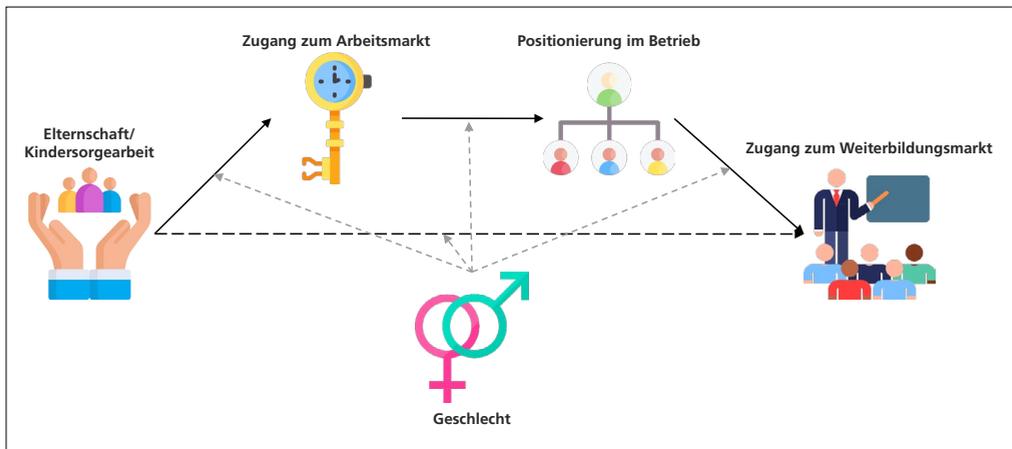
1. Gibt es Unterschiede im Weiterbildungsverhalten von Männern und Frauen? (*gender training gap*)
2. Welchen Einfluss haben geschlechtliche Arbeitsteilungsmuster auf das Weiterbildungsverhalten von Männern und Frauen?
3. Wie beeinflusst die Positionierung im Betrieb das Weiterbildungsverhalten von Männern und Frauen?
4. Lassen sich geschlechtsspezifische Selektionsmechanismen non-formaler beruflicher Weiterbildung identifizieren?

Mit der ersten Frage wurde untersucht, ob es einen *gender training gap*, also erklärungsbedürftige Unterschiede im Weiterbildungsverhalten von Männern und Frauen gibt. Die zweite und dritte Frage konzentrierten sich auf den Einfluss von geschlechtsspezifischen Arbeitsteilungsmustern und betrieblicher Positionierung auf das Weiterbildungsverhalten von Männern und Frauen, d. h., wie es zu möglichen Unterschieden im Weiterbildungsverhalten von Männern und Frauen kommt. Mit der letzten Frage wurde evaluiert, ob sich geschlechtsspezifische Selektionsmechanismen in der non-formalen beruflichen Weiterbildung identifizieren lassen.

Konzeptionell wurde u. a. zunächst der Untersuchungsgegenstand, die berufliche non-formale Weiterbildung, definiert, von anderen Weiterbildungsformen abgegrenzt und in der deutschen Bildungslandschaft verortet sowie Ziele, Funktionen und Nutzen der Maßnahmen herausgearbeitet (siehe Kapitel 2). Im Anschluss wurden geschlechtertheoretische Ansätze

angeführt (siehe Kapitel 3.1), um u. a. die ungleiche Organisation und Verteilung von Erwerbs- und Care-Arbeit sowie ungleiche geschlechtsspezifische Arbeitsmuster zu deuten (siehe Kapitel 3.2). Abschließend wurde der aktuelle Stand der Forschung dargestellt (siehe Kapitel 3.3) und in einem kurzen Exkurs der besondere Einfluss der Covid-19-Pandemie erläutert (siehe Kapitel 4). Zur Beantwortung der Fragestellungen wurden die durchgeführten multivariaten Analysen als serielle Mediationsanalysen konzipiert (siehe Kapitel 6.2.3). Zum einen wurde geprüft, ob Männer oder Frauen durch die Übernahme von Kindersorgearbeit beim Zugang zu non-formaler beruflicher Weiterbildung benachteiligt oder bevorzugt werden (*motherhood/fatherhood training penalty/premium*). Zum anderen wurde untersucht, ob mögliche Effekte durch einen selektiven Arbeitsmarktzugang sowie eine selektive betriebliche Positionierung mediiert werden (siehe auch Abbildung 67).

Abbildung 67: Strukturebenen und Wirkzusammenhänge geschlechtsspezifischer Selektionsmechanismen beruflicher Weiterbildung



Quelle: eigene Darstellung, Icon made by Freepik from www.flaticon.com

Ausgehend von einer mechanistischen, ungleichheitstheoretischen und gendersensiblen Perspektive wurden folgende Hypothesen formuliert (siehe auch Kapitel 5.2 & 5.2.1):

Hypothese 1: Kindersorgearbeit erschwert für Frauen den Zugang zum Weiterbildungsmarkt (*motherhood training penalty*), während dies für Männer nicht der Fall ist.

Hypothese 2: Ein besserer Zugang zum Arbeitsmarkt bzw. eine bessere Positionierung im Betrieb ermöglicht/vereinfacht für Männer und Frauen den Zugang zum Weiterbildungsmarkt.

Hypothese 3 (Mediation): Der für Frauen negative Einfluss zu erledigender Kindersorgearbeit auf den Zugang zum Weiterbildungsmarkt (*motherhood training penalty*) wird durch den Zugang zum Arbeitsmarkt bzw. die Positionierung im Betrieb mediiert.

Als Datenbasis für die deskriptiven und multivariaten Analysen wurden die Daten der Erwachsenenkohorte des Nationalen Bildungspanels (NEPS, SC6, 13-0-0) verwendet (siehe Kapitel 6.1). Aufgrund der schiefen Verteilung und der vielen Nullwerte der abhängigen Variablen (Gesamtzahl und -dauer non-formaler beruflicher Weiterbildung) wurden *zero-inflated negative binominal regression models* berechnet (siehe Kapitel 6.2.1) und die Wahrscheinlichkeiten für die Nichtteilnahme/Teilnahme sowie für die Gesamtanzahl und -dauer non-formaler beruflicher Weiterbildung von Männern und Frauen geschätzt. Um mögliche geschlechtsspezifische Selektionsmechanismen non-formaler beruflicher Weiterbildung zu identifizieren, wurden im Rahmen von seriellen Mediationsanalysen die einzelnen Wirkungspfade und indirekten Effekte berechnet (siehe Kapitel 7.2.2).

Deskriptive Analysen

Die deskriptiven Ergebnisse weisen im Einklang mit dem aktuellen Forschungsstand darauf hin, dass Frauen in der Stichprobe in größerem Umfang Kindersorgearbeit erledigen (*gender care gap*), während Männer häufiger und in größerem Umfang erwerbstätig sind (*gender time gap*). Dabei ist ein Großteil der anfallenden Kindersorgearbeit auf Familiengründungsphasen zurückzuführen, in der hauptsächlich Frauen im Alter zwischen 25 und 40 Jahren die Sorgeverantwortung tragen und ihren Erwerbsumfang verringern, während Männer in dieser Phase ihr Erwerbsverhalten kaum bis gar nicht verändern (siehe Kapitel 7.1.1).

Bezüglich der ersten Forschungsfrage nach einem möglichen *gender training gap* zeigen die Ergebnisse, dass Frauen in der Stichprobe grundsätzlich häufiger an non-formaler beruflicher Weiterbildung und auch häufiger an einzelnen Maßnahmen teilnehmen, während Männer – betrachtet man nur diejenigen, die auch teilgenommen haben – im Durchschnitt länger teilnehmen. Dies deckt sich u. a. mit den Erkenntnissen von Offerhaus u. a. (2016) und dem Weiterbildungsmonitoring des BMBF (2021) und ergänzt den tendenziell eher heterogenen Forschungsstand von Studien zum geschlechtsspezifischen Weiterbildungsverhalten (siehe u. a. Wotschack 2018). Die weiteren deskriptiven Ergebnisse zeigen in Übereinstimmung mit dem aktuellen Forschungsstand, dass Frauen in der Stichprobe seltener Führungspositionen

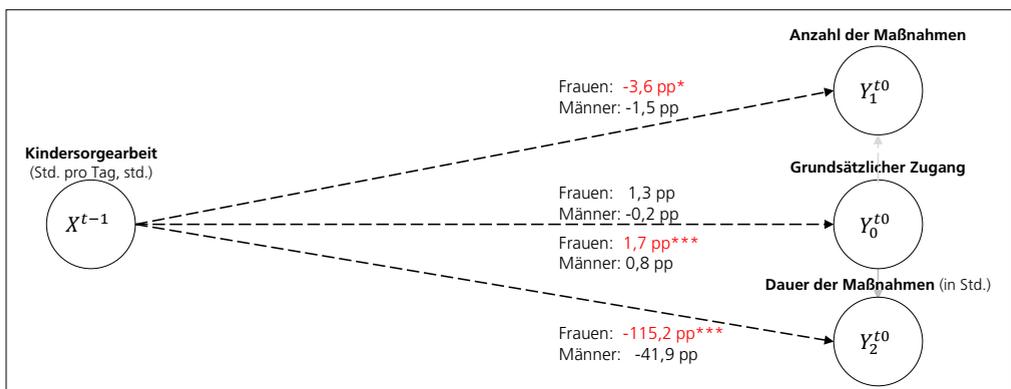
innehaben (*vertikale geschlechtliche Segregationsmuster*). Männer und Frauen in der Stichprobe leisten in Führungspositionen jedoch in geringerem Umfang Kindersorgearbeit, sind in größerem Umfang erwerbstätig und nehmen (grundsätzlich) häufiger und länger an non-formaler beruflicher Weiterbildung teil.

Darüber hinaus zeigen die Ergebnisse, dass Frauen seltener Zugang zu Maßnahmen der betrieblichen Weiterbildungsunterstützung haben. Dies deckt sich insofern mit dem Forschungsstand, als Frauen seltener finanzielle Unterstützung für berufliche Weiterbildung erhalten (siehe Kapitel 3.3) und Personen, die finanzielle Unterstützung vom Betrieb erhalten, häufiger teilnehmen und die Maßnahmen als attraktiver wahrnehmen (siehe Kapitel 2.8). Zudem zeigen die Analysen, dass der Zugang zu den Maßnahmen weniger selektiv ist, je höher der Erwerbsumfang ausfällt. Und je mehr Maßnahmen zur Verfügung stehen, desto häufiger und länger nehmen Personen in der Stichprobe an non-formaler beruflicher Weiterbildung teil, insbesondere Frauen. Zuletzt erzielen Frauen in der Stichprobe ein geringeres Nettoeinkommen als Männer, was sich mit dem Forschungsstand zum *gender pay gap* deckt (siehe Kapitel 5.2.5). Das Nettoeinkommen sinkt mit zunehmendem Umfang an Kindersorgearbeit, während erwartungsgemäß starke positive Zusammenhänge zwischen Erwerbsumfang und Einkommen in der Stichprobe bestehen. Männer und Frauen mit höherem Einkommen nehmen häufiger an non-formaler beruflicher Weiterbildung teil, während sich für die Gesamtzahl und -dauer in der Stichprobe keine deskriptiven Zusammenhänge finden lassen.

Multivariate serielle Mediationsanalysen

Die Ergebnisse der multivariaten Modelle weisen im Hinblick auf die zweite Forschungsfrage darauf hin, dass mit zunehmendem Umfang der Kindersorgearbeit die Wahrscheinlichkeit, dass Frauen grundsätzlich, häufiger und länger an non-formaler beruflicher Weiterbildung teilnehmen, signifikant sinkt (siehe Abbildung 68).

Abbildung 68: Ergebniszusammenfassung: *Parenthood training gap*



Quelle: Auszug aus multivariaten Analysen in Kapitel 7.2

Signifikanzniveaus: + = 0.1, * = 0.05, ** = 0.01, *** = 0.001

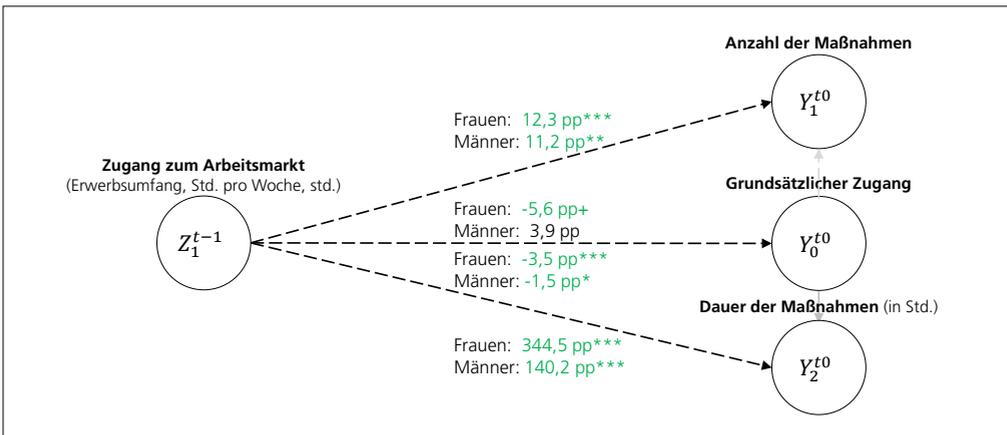
Folglich liegt empirische Evidenz für einen *motherhood training penalty* vor. Dies deckt sich bei einer eher heterogenen Studienlage mit einer Reihe von Studienergebnissen zum Einfluss

von Kindern bzw. Kindersorgearbeit auf das geschlechtsspezifische Weiterbildungsverhalten (Burgard 2012; Dieckhoff & Steiber 2011; Zoch 2022, 2024). Für Männer in der Stichprobe lassen sich wiederum keine signifikanten Effekte nachweisen, sodass keine Evidenz für einen *fatherhood training penalty* oder *premium* vorliegen, wie auch die Studienergebnisse von Zoch (2022) zeigen. Damit kann Hypothese 1 vorübergehend bestätigt werden:

✓ **Hypothese 1:** Kindersorgearbeit erschwert für Frauen den Zugang zum Weiterbildungsmarkt (*motherhood training penalty*), während dies für Männer nicht der Fall ist.

Hinsichtlich der hypothetisierten Mediationspfade – über den Zugang zum Arbeitsmarkt und die betriebliche Positionierung – ist festzustellen, dass die Wahrscheinlichkeit, grundsätzlich, häufiger und länger an beruflicher non-formaler Weiterbildung teilzunehmen, für Männer und Frauen mit steigendem Erwerbsumfang zunimmt (siehe Abbildung 69).

Abbildung 69: Ergebniszusammenfassung: Einfluss des Arbeitsmarktzugangs auf geschlechtliches Weiterbildungsverhalten

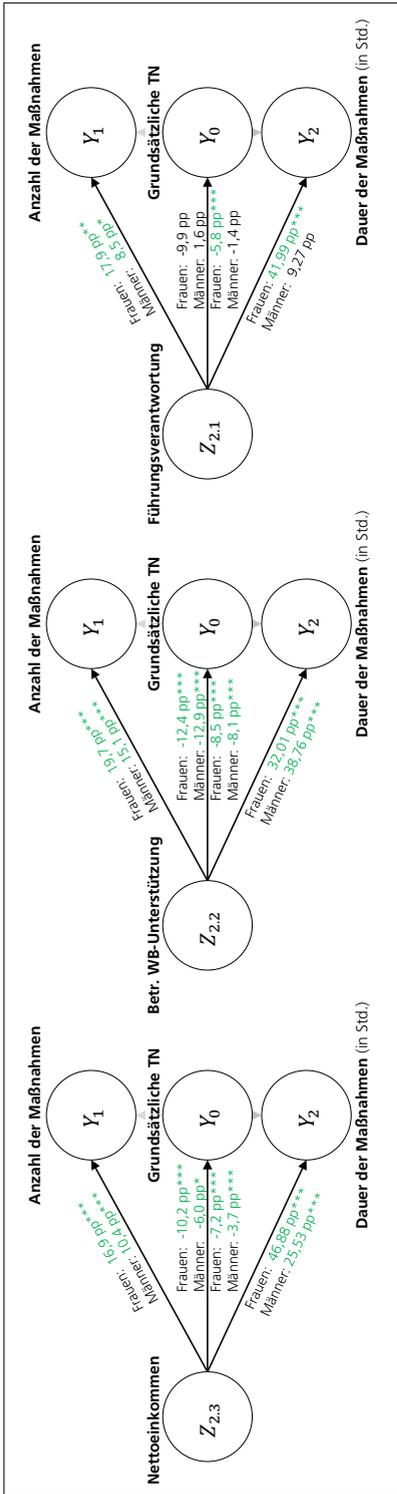


Quelle: Auszug aus multivariaten Analysen in Kapitel 7.2

Signifikanzniveau: + = 0.1, * = 0.05, ** = 0.01, *** = 0.001

Dies deckt sich u. a. mit den Ergebnissen von Boll & Bublitz (2018). Für Frauen fallen die Effekte in den Analysen vor allem in Bezug auf die Dauer stärker aus, während die Effekte hinsichtlich der grundsätzlichen Teilnahme für Männer mit einer gewissen Unsicherheit behaftet sind. Neben einem verbesserten Zugang zum Arbeitsmarkt wirkt sich auch eine günstige betriebliche Positionierung positiv auf das geschlechtliche Weiterbildungsverhalten aus (siehe Abbildung 70).

Abbildung 70: Ergebniszusammenfassung: Einfluss betrieblicher Positionierung auf geschlechtliches Weiterbildungsverhalten

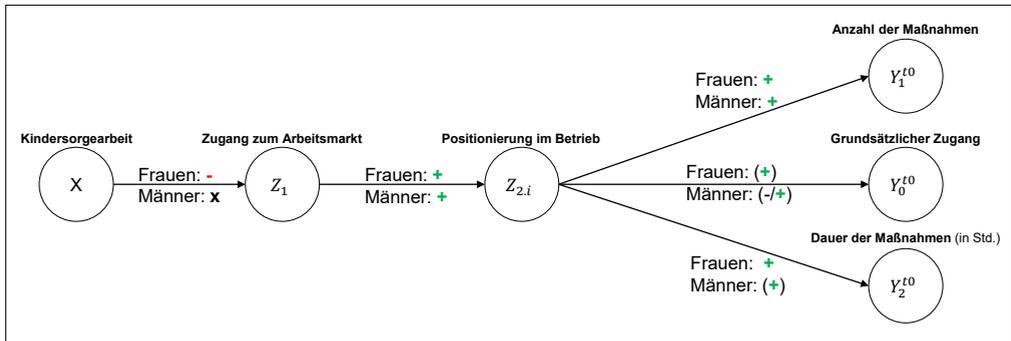


Quelle: Auszug aus multivariaten Analysen in Kapitel 7.2
 Signifikanzniveaus: + = 0.1, * = 0.05, ** = 0.01, *** = 0.001

Dies gilt insbesondere für den Zugang zu Maßnahmen der betrieblichen Weiterbildungsunterstützung und das individuelle Nettoerwerbseinkommen. Je mehr Maßnahmen zur Verfügung stehen bzw. je höher das Einkommen ist, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass Männer und Frauen grundsätzlich, häufiger und länger an beruflicher non-formaler Weiterbildung teilnehmen. Die Effekte der betrieblichen Weiterbildungsunterstützung sind für Frauen in Bezug auf die grundsätzliche und häufigere Teilnahme größer, während Männer in Bezug auf die Dauer stärker profitieren können. Zugleich profitieren Frauen durchweg stärker durch ein höheres Nettoeinkommen. Der Einfluss einer möglichen beruflichen Führungsposition auf das Weiterbildungsverhalten von Männern und Frauen erweist sich als heterogener. Lediglich bei der Gesamtanzahl der Maßnahmen können Männer profitieren, auch wenn der Effekt eher gering ist. Für Frauen hingegen steigt die Wahrscheinlichkeit grundsätzlich, häufiger und länger teilzunehmen, wenn sie eine Führungsposition innehaben. Allerdings sind die Effekte auf die grundsätzliche Teilnahmewahrscheinlichkeit mit statistischer Unsicherheit behaftet. Vor dem Hintergrund der zweiten und dritten Forschungsfrage lässt sich Hypothese 2 somit tendenziell bestätigen.

✓ **Hypothese 2:** Ein besserer Zugang zum Arbeitsmarkt bzw. eine bessere Positionierung im Betrieb ermöglicht/vereinfacht für Männer und Frauen den Zugang zum Weiterbildungsmarkt.

Als Voraussetzung für mögliche Mediationseffekte müssen – wie in Kapitel 6.2.3 definiert – durchweg signifikante Mediationspfade vorliegen. Wie bereits ausgeführt, hat der Umfang an Kindersorgearbeit für Frauen einen signifikant negativen Einfluss auf den Zugang zum Arbeitsmarkt (in Form des Erwerbsumfangs), während für Männer kein signifikanter Einfluss festgestellt werden kann (siehe auch Abbildung 71).

Abbildung 71: Ergebniszusammenfassung: Signifikanz der angenommenen Wirkungskette

Quelle: Auszug aus multivariaten Analysen in Kapitel 7.2

Signifikanzniveaus: + = 0.1, * = 0.05, ** = 0.01, *** = 0.001

Wiederum kann auch gezeigt werden: Je höher der Erwerbsumfang, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass Männer und Frauen eine vorteilhafte Position im Betrieb einnehmen (in diesem Fall eine Führungsposition, mehr betriebliche Weiterbildungsunterstützung und ein höheres Einkommen). Schließlich erhöht eine vorteilhafte Position im Betrieb tendenziell die Wahrscheinlichkeit, an beruflicher Weiterbildung teilzunehmen. Dies gilt insbesondere für die Anzahl und Dauer der Maßnahmen, und Frauen können in der Regel stärker durch eine vorteilhaftere Position profitieren. Im Hinblick auf die vierte und letzte Forschungsfrage deuten die Analysen somit auf weibliche, nicht aber auf männliche Selektionsmechanismen der non-formalen beruflichen Weiterbildung hin. Denn für Männer kann kein signifikanter Mediationspfad nachgewiesen werden, sodass die Voraussetzungen für Mediationseffekte nicht erfüllt sind.

In Tabelle 9 sind die indirekten Effekte des Umfangs der Kindersorgearbeit auf die grundsätzliche Teilnahme sowie die Anzahl und Dauer der Maßnahmen in Form von *Average Marginal Effects* dargestellt. Die indirekten Effekte sind – wie in Kapitel 6.2.3 beschrieben – das Produkt der direkten Effekte (a, b, c), also des Effekts des Umfangs an Kindersorgearbeit auf den Erwerbsumfang, des Erwerbsumfangs auf die jeweilige betriebliche Positionierung und der betrieblichen Positionierung auf das Weiterbildungsverhalten von Männern und Frauen.

Tabelle 9: Ergebniszusammenfassung: Indirekte Effekte von Kindersorgearbeit auf geschlechtliches Weiterbildungsverhalten

	Prozentpunkte	Frauen		Männer	
		Indirekter Pfad	Indirekter Effekt	Indirekter Pfad	Indirekter Effekt
Grunds. TN (Anzahl)	+ Nettoeinkommen	✓	+1,36	✗	-0,06
	Erwerbsumfang	✓	+1,16	✗	+0,10
	+ Betr. WB-Unterstützung	✓	+0,46	✗	-0,03
	+ Führungsverantwortung	✓	+0,29	✗	+0,01
Grunds. TN (Dauer)	+ Nettoeinkommen	✓	+0,96	✗	-0,04
	Erwerbsumfang	✓	+0,73	✗	-0,04
	+ Betr. WB-Unterstützung	✓	+0,32	✗	-0,02
	+ Führungsverantwortung	✓	+0,17	✗	-0,01
Anzahl	Erwerbsumfang	✓	-2,56	✗	+0,29
	+ Nettoeinkommen	✓	-2,27	✗	+0,11
	+ Betr. WB-Unterstützung	✓	-0,74	✗	+0,04
	+ Führungsverantwortung	✓	-0,52	✗	+0,03
Dauer	Erwerbsumfang	✓	-71,83	✗	+3,54
	+ Nettoeinkommen	✓	-63,00	✗	+2,68
	+ Führungsverantwortung	✓	-12,23	✗	+0,38
	+ Betr. WB-Unterstützung	✓	-11,95	✗	+2,68

Quelle: eigene Berechnungen

Die Koeffizienten geben die Wahrscheinlichkeit an, mit der sich der Einfluss des Umfangs der Kindersorgearbeit auf die grundsätzliche Teilnahme sowie auf die Anzahl und Dauer der Weiterbildungsmaßnahmen auswirkt, vermittelt über den Arbeitsmarktzugang und die betriebliche Positionierung. Aus der Tabelle wird deutlich, dass vor allem der Erwerbsumfang und das Nettoeinkommen für Frauen einflussreiche Mediatoren darstellen. So ist bei den Frauen der durch den Erwerbsumfang und das Nettoeinkommen vermittelte *motherhood training penalty* mit 1,36 pp bzw. 0,96 pp in Bezug auf die grundsätzliche Weiterbildungsteilnahme im Vergleich zu den anderen Kombinationen der Mediatoren am stärksten ausgeprägt. Aber auch der Erwerbsumfang allein und damit der grundsätzliche Zugang zum Arbeitsmarkt zeigen im Vergleich stärkere negative Effekte auf die grundsätzliche Weiterbildungsteilnahme. Weniger einflussreich sind die betriebliche Weiterbildungsunterstützung und eine mögliche Führungsposition als Mediatoren. Bei der Gesamtanzahl und -dauer der Maßnahmen erweist sich der Erwerbsumfang als einflussreichster Mediator. Die Stärke des *motherhood training*

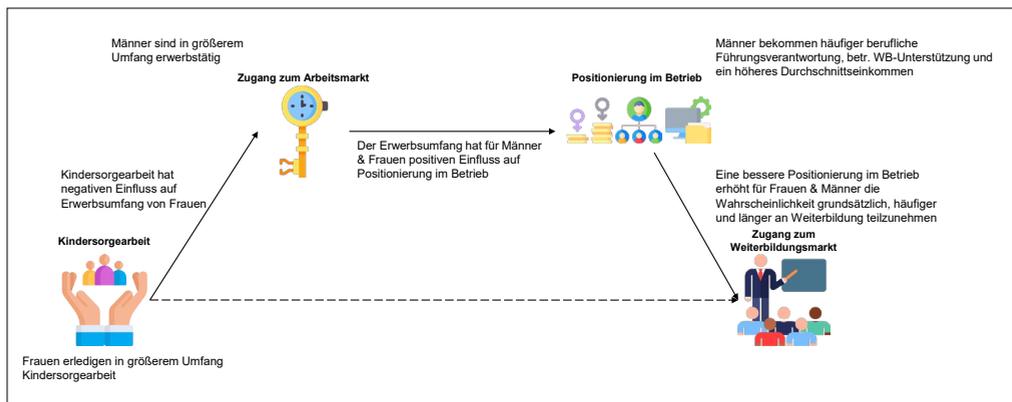
penalty hängt hier in erster Linie mit dem Arbeitsmarktzugang und in etwas geringerem Maße in Kombination mit dem Nettoeinkommen zusammen. Bezogen auf die Gesamtanzahl der Maßnahmen ist die betriebliche Weiterbildungsunterstützung ein einflussreicherer Mediator als eine mögliche berufliche Führungsrolle. Bezogen auf die Gesamtdauer kehrt sich das Bild jedoch um. Für Männer gibt es – wie bereits beschrieben – keine Hinweise auf signifikante indirekte Mediationspfade und auch keine Hinweise auf männliche Selektionsmechanismen non-formaler beruflicher Weiterbildung. Dies wird durch die teils sehr geringen, teils positiven Übermediationseffekte in Tabelle 9 nochmals untermauert.

In der Summe der beschriebenen Ergebnisse kann die postulierte Mediationshypothese somit vorläufig bestätigt werden.

✓ **Hypothese 3 (Mediation):** Der für Frauen negative Einfluss zu erledigender Kindersorgearbeit auf den Zugang zum Weiterbildungsmarkt (*motherhood training penalty*) wird durch den Zugang zum Arbeitsmarkt bzw. die Positionierung im Betrieb mediiert.

In Summe kann die übergeordnete Forschungsfrage „Wie entstehen Unterschiede im Weiterbildungsverhalten von Männern und Frauen?“ durch die Zusammenführung der einzelnen Teilergebnisse wie folgt beantwortet werden. Die im ersten Schritt nachgewiesene Evidenz für einen *motherhood training penalty* kann zum Teil durch die häufigere Zuweisung von Kindersorgearbeit an Frauen (*gender care gap*) erklärt werden, die zu einem selektiven Zugang von Frauen zum Arbeitsmarkt führt (*gender time gap*) (siehe auch Abbildung 72).

Abbildung 72: Ergebniszusammenfassung: Geschlechtsspezifische Selektionsmechanismen non-formaler beruflicher Weiterbildung



Quelle: eigene Darstellung, Icon made by Freepik from www.flaticon.com

In der Folge sind Männer häufiger und in größerem Umfang erwerbstätig als Frauen (*gender time gap*). Zeit erweist sich damit als eine unterschätzte, begrenzte und wertvolle Ressource und es spiegelt sich eine Dialektik zwischen Zeit für Care-Arbeit und Zeit für Erwerbsarbeit wider (siehe auch Seegers 2023). Zeit für Erwerbsarbeit bestimmt wiederum den Zugang zum Arbeitsmarkt und ein möglichst freier und umfassender Zugang zum Arbeitsmarkt ist häufig Voraussetzung für eine vorteilhafte Positionierung im Betrieb, wie die Analysen zeigen. Dazu passt auch der aktuelle Forschungsstand, dass Frauen seltener berufliche Führungspositionen einnehmen (*vertikale geschlechtsspezifische Segregationsmuster*) und im Durchschnitt ein geringeres Einkommen erzielen als Männer (*gender pay gap*). Sowohl ein möglichst freier und umfassender Zugang zum Arbeitsmarkt als auch eine günstige betriebliche Positionierung erweisen sich jedoch als vorteilhaft für den Zugang von Männern und Frauen zum Weiterbildungsmarkt. Dabei wird der Zugang zum Arbeitsmarkt tendenziell im Rahmen der Familie und der Zugang zu vorteilhaften Positionen im Betrieb und auf der Basis bestehender Beziehungsstrukturen relational ausgehandelt (siehe z. B. Tomaskovic-Devey & Avent-Holt 2019). Damit stellen sowohl der Arbeitsmarktzugang als auch die betriebliche Positionierung ein selektives Nadelöhr für den geschlechtsspezifischen Zugang zum Weiterbildungsmarkt dar. Und aus einer mechanistischen Perspektive ergeben sich dann die oben skizzierten geschlechtsspezifischen Wirkungsketten, die sich als geschlechtsspezifische Selektionsmechanismen non-formaler beruflicher Weiterbildung systematisieren und zusammenfassen lassen.

Mit der Ausarbeitung wurde zum einen empirisches Neuland betreten, indem erstmals geschlechtsspezifische Selektionsmechanismen der non-formalen beruflichen Weiterbildung empirisch überprüft wurden. Dies verwundert, da im deutschen Diskurs „Selektionsmechanismen“ häufig thematisiert (siehe z. B. Seifried 2006; Becker & Hecken 2008; Gillen u. a. 2010; Offerhaus u. a. 2016), aber nicht in Form von Mediationsanalysen empirisch überprüft werden. Darüber hinaus wurde die Weiterbildungsbeteiligung nicht nur in Form von Teilnahmequoten, sondern auch differenziert nach Quantität (Gesamtanzahl und -dauer) analysiert. Durch die Verwendung des Umfangs der zu leistenden Kindersorgearbeit als zentrale unabhängige Variable wird auch hier eine quantitative Dimension hinzugefügt und nicht nur die Geburt eines Kindes als Ereignis in den Mittelpunkt der Analysen gestellt, wie es beispielsweise Zoch (2022) tut.

8.2 Diskussion

Anknüpfend an die durchgeführten Analysen ergeben sich offene Fragen, die hier nochmals diskutiert werden. Dabei werden die Ergebnisse auch an die Theorie zurückgebunden.

Häufigere Weiterbildungsteilnahme von Frauen und Weiterbildungserträge

Eine Frage, die im Zuge der empirischen Analysen offenbleibt, ist: Warum nehmen Frauen – trotz der zuvor skizzierten Benachteiligungen – (grundsätzlich) häufiger an Maßnahmen non-formaler beruflicher Weiterbildung teil, wie die deskriptiven Ergebnisse in Kapitel 7.1.2 nahe legen? Die häufigere Teilnahme von Frauen ist besonders mit der häufigeren Teilnahme von Frauen in sozialen, pädagogischen und Gesundheitsberufen in Verbindung zu brin-

gen, in denen häufiger eine ausgeprägte Weiterbildungspflicht besteht (siehe Kapitel 2.7). Im Zuge dessen wurde dargelegt, dass die verpflichtende Teilnahme höchstwahrscheinlich nur wenig bis keine Weiterbildungserträge generieren dürfte, da eine Weiterbildungspflicht eine Art „rat race“ in Gang setzt. Zwar müssen alle Beschäftigten an entsprechenden Weiterbildungen teilnehmen, aber niemand kann sich dadurch beruflich profilieren, von Konkurrenten und Konkurrentinnen abheben und beispielsweise für höhere Positionen oder Aufgaben empfehlen. Dies ist insbesondere im geschlechtsspezifischen Kontext von Bedeutung, da Frauen häufiger in Berufen mit Weiterbildungspflicht tätig sind (siehe Kapitel 2.7). Als Beispiel wurden hier die wissensintensiven Gesundheitsberufe in Deutschland genannt, die aufgrund entsprechender Arbeitsanforderungen und trotz geringerer Aufstiegschancen eine ausgeprägte Weiterbildungspflicht aufweisen. Insbesondere für Fachkräfte unterhalb der ärztlichen Ebene führt die Teilnahme an Weiterbildungen (z. B. Hygieneschulungen) nur zu geringen oder gar keinen Weiterbildungserträgen wie Gehaltssteigerungen, anspruchsvollere Arbeitsaufgaben oder beruflicher Aufstieg. Diese Umstände sind mit Blick auf die häufigere (grundsätzliche) Teilnahme von Frauen zu berücksichtigen. Ohne oder mit nur geringen Weiterbildungserträgen würde die häufigere (grundsätzliche) Teilnahme von Frauen tendenziell zu einem zusätzlichen beruflichen Nachteil, wenn die zu investierenden Weiterbildungskosten, z. B. zusätzliche berufliche Belastungen und Organisationsaufwand, die Erträge der Teilnahme übersteigen (siehe auch Kapitel 2.5). Bisher ist noch zu wenig darüber bekannt, in welchem Ausmaß Männer und Frauen in bestimmten Erwerbsphasen Erträge aus der Weiterbildungsteilnahme generieren können, was somit tendenziell eine Forschungslücke darstellt. Grundsätzlich wurde der beruflichen Weiterbildung jedoch ein ungleichheitsreduzierendes Potenzial zugesprochen, das nur dann ausgeschöpft werden kann, wenn die (häufigere und längere) Teilnahme an Maßnahmen auch zu entsprechenden Erträgen (wie z. B. beruflicher Aufstieg, mehr Führungsverantwortung und Erwerbseinkommen) führt, damit die Weiterbildungsteilnahme unter dem Deckmantel des lebenslangen Lernens nicht zum Selbstzweck wird. Die Auswirkungen beruflicher Weiterbildungspflichten auf Weiterbildungserträge stellen eine weitere Forschungslücke dar, die sich auch in der fehlenden Literatur und Empirie widerspiegelt. Hier sind grundlegende Arbeiten zur systematischen Erfassung und Operationalisierung von beruflichen Weiterbildungsverpflichtungen erforderlich, um die Auswirkungen von Weiterbildungspflichten (insbesondere in weiblich dominierten Berufen) auf Weiterbildungserträge evaluieren zu können (siehe auch Kapitel 2.7).

Anknüpfend an das vorangegangene Beispiel, dass sich Frauen in frauendominierten Berufen mit Weiterbildungspflicht (z. B. Arzthelferinnen oder Medizinische Fachangestellte) in einer beruflichen Sackgasse befinden, da ein Aufstieg in höhere (Arzt-)Berufe durch Weiterbildung und ohne Studienabschluss nicht möglich ist, führen Käßlinger & Kubsch (2015: 32) Verbesserungsvorschläge an. Sie thematisieren vor allem die finanzielle und gesellschaftliche Aufwertung von Sozial- und Gesundheitsberufen, aber auch die Schaffung von Karriereperspektiven. Mit dieser Aufwertung geht bei den Autoren und Autorinnen die Hoffnung einher, dass sich eine Aufwertungs-dynamik in Gang setzt und auch Männer häufiger Sozial- und Gesundheitsberufe wählen. Zu einem ähnlichen Schluss kommt auch die Sachverständigenkommission zum Zweiten Gleichstellungsbericht und weist auf die Notwendigkeit der Aufwertung von weiblich dominierten sozialen Dienstleistungsberufen hin (Sachverständi-

genkommission für den Zweiten Gleichstellungsbericht der Bundesregierung 2017). Darüber hinaus betont Weusthoff (2018) im Zuge des technischen Wandels, dass eine weniger geschlechtstypische Berufswahl zu einem Abbau der horizontalen Segregation, aber auch zu einer egalitäreren Weiterbildungsbeteiligung beitragen kann. Hierfür muss jedoch, wie in Kapitel 3.2.4.3 argumentiert, bereits im Schul-, Studien- und Ausbildungssystem angesetzt werden, damit Mädchen und Jungen bzw. junge Männer und Frauen eine geschlechtsneutrale Berufswahl treffen können und sich die Weiterbildungschancen des Arbeitsmarktes (z. B. im bisher männlich dominierten Technikbereich) gleichmäßig auf beide Geschlechter verteilen.

Teilnahmevoraussetzungen und Weiterbildungshürden in den Fokus rücken

Die durchgeführten Analysen können durch die mechanistische Herangehensweise zu einem Perspektivwechsel beitragen, weg von der Stigmatisierung von Personen, die nicht an beruflicher Weiterbildung teilnehmen, hin zu den spezifischen Teilnahmevoraussetzungen und Weiterbildungshürden, mit denen die jeweiligen Personen(gruppen) konfrontiert sind und die sie von beruflicher Weiterbildung selektieren. Dobischat & Düsseldorf (2018: 750) pointieren dies mit Blick auf Geringqualifizierte und Arbeitslose wie folgt:

„Vielmehr muss der Horizont von der vordergründigen Stigmatisierung diskreditierbarer Subjekte weg auf die differenzierten, strukturellen und subjektiven Bedingungen und Voraussetzungen des Lernens erweitert werden, um Wege und Möglichkeiten zu schaffen, wie die bekannten Sortiermechanismen in der Weiterbildungsbeteiligung durchbrochen werden können. An erprobten Konzepten und Modellen des Lernens mit Geringqualifizierten und/oder Arbeitslosen in unterschiedlichen Lernortkontexten mit organisatorisch, didaktisch-methodisch wie auch zeitlich angepassten Lernformaten besteht kein Mangel (vgl. Mehlis et al. 2013), so dass es keine Erkenntnisdefizite über angemessene Konzepte zu beklagen gibt, sondern die eklatanten Defizite bestehen in der konkreten bildungspolitischen Umsetzung der Konzepte bzw. dem erklärten politischen Willen dazu.“ (Dobischat & Düsseldorf 2018: 750)

Damit rücken vor allem Geld, Zeit, Macht und soziales Kapital als individuelle Ressourcen in den Fokus, die im Zuge betrieblicher, aber auch familialer Aushandlungs- und Entscheidungsprozesse eingesetzt werden, um u. a. den (uneingeschränkten) Zugang zum Arbeitsmarkt, eine vorteilhafte Positionierung im Betrieb sowie den Zugang zu beruflicher Weiterbildung durchsetzen zu können. Die Identifikation von Weiterbildungshürden als „*bottlenecks*“, im Falle der obigen Analysen z. B. der Zugang zum Arbeitsmarkt, ermöglicht wiederum die Ableitung von (politischen) Maßnahmen, um gezielt in die aufgezeigte Wirkungskette der identifizierten Selektionsmechanismen einzugreifen und die Reproduktion von Ungleichheiten zu durchbrechen.

Hierarchisierungsmechanismen

Hierarchisierungsmechanismen wurden in Kapitel 5.2.3 als die unterschiedliche Ausstattung mit Rechten, Pflichten und Ressourcen innerhalb von Partnerschaften/Familie und Betrieb definiert. Thematisiert wurden insbesondere Zeit und Geld als knappe und wertvolle Ressourcen sowie die hierarchische Trennung von formeller Produktions- und informeller Reproduktionsarbeit. Für letztere wurden Anerkennungsdefizite konstatiert und die Nichtent-

lohnung von Care-Arbeit im Vergleich zu Erwerbsarbeit hervorgehoben (Gottschall 2018), woraus wiederum asymmetrische Dependenzstrukturen in Partnerschaften resultieren können. So kommt es beispielsweise häufiger zu (finanziellen) Machtungleichheiten in Partnerschaften zuungunsten von Frauen (Lott 2009). Diese Ungleichheiten in der Familie können sich dann in Ungleichheiten auf dem Arbeitsmarkt niederschlagen.

Die empirischen Ergebnisse der Ausarbeitung zeigen, dass der Arbeitsmarktzugang ein selektives „*bottleneck*“ darstellt und dass Männer häufiger und in größerem Umfang Zugang zum Arbeitsmarkt haben als Frauen, was auf die häufigere Übernahme von Kindersorgearbeit durch Frauen zurückzuführen ist. Zugleich stellt der Zugang zum Arbeitsmarkt eine wesentliche Voraussetzung für den Zugang zu beruflicher Weiterbildung dar. Daraus leite ich zum einen ab, dass ein gleichberechtigter Zugang zum Arbeitsmarkt (im Kontext von Partnerschaften) prinzipiell dazu führen kann, dass Frauen auch häufiger die Möglichkeit haben, an beruflicher Weiterbildung teilzunehmen. So scheinen Sorge- und Betreuungspflichten und der damit verbundene geringere Erwerbsumfang für viele Frauen eine strukturelle Weiterbildungshürde darzustellen. Neben Maßnahmen, die grundsätzlich eine egalitäre Arbeitsteilung zwischen den Geschlechtern ermöglichen und fördern, könnten beispielsweise Weiterbildungen in Teilzeit ein Lösungsansatz sein, um starre Weiterbildungsformate zu flexibilisieren und an die Lebensrealitäten (insbesondere von Frauen) anzupassen. Zusätzliche Literaturrecherchen zeigen, dass dieser Gedanke in den vergangenen Jahren vor allem im ärztlichen Kontext intensiv diskutiert wird, da notwendige Weiterbildungen zur Spezialisierung von Ärztinnen und Ärzten häufig in die Phase der Familiengründung fallen und sich insbesondere für Frauen Herausforderungen hinsichtlich der Vereinbarkeit von Weiterbildung und Familie ergeben (Baden 2013; Beerheide 2015). Wie aber müssen Weiterbildungsangebote gestaltet sein, um Weiterbildungshürden insbesondere für Frauen mittleren Alters abzubauen? Käßplinger & Kubsch (2015: 30) pointieren dies wie folgt:

„Ein Charakteristikum der Angebote wäre eine ‚kinderfreundlich‘ zeitlich flexible, modular aufgebaute Kurspalette zu entwickeln und diese flexibel mit Kinderbetreuung zu kombinieren. ‚Atmende‘ Lehrgänge könnten inhaltlich so aufzubauen [sein], dass es beispielsweise innerhalb einer Teilnahmesequenz mehrere Optionen gäbe, an Modulteilern teilzunehmen, weil diese im kurzen, sich wiederholenden Turnus angeboten werden. Auch müsste Raum sein für spontane Anpassung, je nach Situation (Krankheit von Kindern oder plötzlich entstehende zeitliche Freiräume), die bisher nicht genutzt werden können, wenn Angebote in der beruflichen und betrieblichen Bildung diesen flexible Nutzen und Anpassen an Bedarfslagen nicht ermöglichen können. Inhalte der allgemeinen Bildung wären möglichst in die Weiterbildungsangebote zu integrieren, um z. B. die partnerschaftliche Aufteilung von familiären und beruflichen Lasten zu thematisieren oder die Stellung von Frauen in der Arbeitswelt und Gesellschaft generell.“ (Käßplinger & Kubsch 2015: 30)

Durch diese Sichtweise rückt zusätzlich die Frage in den Mittelpunkt, in welchen Zeiträumen Personen Ressourcen für die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung freimachen können und wollen (Brinkmann 2000). So beschreiben Jurczyk & Mückenberger (2020) mit dem Modell der „Atmenden Lebensläufe“ einen Ansatz, in dem das Verhältnis von Erwerbs- und Care-Arbeit neu reguliert wird, indem ein Rechtsanspruch auf Sorgezeiten, aber auch Zeiten für

Selbstsorge und Weiterbildung integriert werden. Mit dem Ziel, Geschlechtergerechtigkeit zu fördern, nehmen sie sowohl monetäre als auch zeitliche Ressourcen und deren Verteilung in den Blick, um ein „konsistentes Gesamtkonzept selbstbestimmter Arbeitszeitgestaltung im Lebensverlauf zu entwickeln“ (Jurczyk & Mückenberger 2020: 11). Dazu braucht es aus Sicht von Weiß (2018: 579) eine „investive Arbeitszeitpolitik“, dessen Grundgedanke ist „genehmigte Überstunden auf Langzeitkonten anzusammeln und zu einem späteren Zeitpunkt in Freizeit, vorzeitigem Ruhestand oder in Lernzeiten einzulösen. Auf Lernzeitkonten könnten darüber hinaus die Freistellungsansprüche auf der Basis von Bildungsurlaubsgesetzen oder Tarifverträgen angesammelt werden [...]“ (Weiß 2018: 579). Trotz der flächendeckenden Etablierung einer Arbeitszeiterfassung sind Zeitguthaben für eine Weiterbildungsteilnahme nur selten vorhanden, obwohl die Idee schon länger existiert (Dobischat & Seifert 2001). Diese individualisierende und an den Bedürfnissen der Menschen orientierte Perspektive kehrt das Narrativ um. Non-formale (kommerzielle und betriebliche) Weiterbildungsangebote müssen sich zukünftig stärker an den Lebensrealitäten der potenziellen Teilnehmenden orientieren, um für diese die Voraussetzungen für die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung zu schaffen. Die Perspektive gewinnt vor dem Hintergrund aktueller und zukünftiger gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Transformationsprozesse, wie sie Kapitel 1.1 beschrieben wurden, zusätzlich an Relevanz, besonders wenn aufgrund eines knappen Arbeitskräfteangebots Engpässe nicht mehr durch Neueinstellungen aufgelöst werden können. Zugleich sollten die oben skizzierten „kinderfreundlichen“ Weiterbildungsformate vor allem im Kontext digitaler und flexibler Lernformate weitergedacht werden, die je nach Bedarf und zu jeder Zeit abgerufen werden können (*blended learning*). Hier besteht allerdings die Gefahr, dass Lernzeiten zu Randzeiten werden und nur dann Zeit zum Lernen bleibt, wenn die Erwerbs-, Sorge- und Betreuungspflichten erledigt sind. Aufgrund dessen empfehlen Käßpflinger & Kubsch (2015: 31), Lernzeiten stärker in den betrieblichen Kontext zu integrieren und zu fördern, wie dies zuvor mit Bezug auf Weiß (2018) im Rahmen einer investiven Arbeitszeitpolitik thematisiert wurde. Wenn Lernzeiten jedoch vorwiegend im betrieblichen Kontext stattfinden sollen, dann führt diese Gedankenkette zurück zum Ausgangspunkt und zur Problematik eines geringeren Erwerbsumfangs von Frauen im Rahmen geschlechtlicher Arbeitsteilungsmuster. Es sollte daher ein zentrales gesellschaftliches und politisches Anliegen sein, normativen und strukturellen Hierarchiestrukturen durch eine Erhöhung des weiblichen Erwerbsvolumens und eine egalitäre Verteilung von Care-Arbeit entgegenzuwirken, um Frauen grundsätzlich und insgesamt in größerem zeitlichen Umfang den Zugang zum Arbeitsmarkt und somit auch zu beruflicher Weiterbildung zu ermöglichen.

Zudem wurde in Kapitel 3.1.4 darauf hingewiesen, dass Technik nicht nur in Deutschland Ausdruck einer männerdominierten Kultur ist. Vor diesem Hintergrund ist zu berücksichtigen, dass eine zunehmende Verlagerung der beruflichen Weiterbildung ins Digitale nicht dazu führt, dass sich Frauen oder bestimmte Gruppen von Frauen (z. B. ältere Frauen) von den neuen Vermittlungsformen häufiger überfordert und abgeschreckt fühlen und weniger an entsprechenden Maßnahmen teilnehmen.

Darüber hinaus ist zu diskutieren, wie sich nicht nur Beruf/Weiterbildung und Familie, sondern auch Führungsverantwortung und Familie besser miteinander vereinbaren lassen. Neben generellen Maßnahmen zur Unterstützung einer egalitären Arbeitsteilung und Ent-

lastung von Frauen von anfallender Care-Arbeit bedarf es somit auch eines flexibleren Verständnisses davon, was eine gute Führungskraft ausmacht. So spiegelt zwar der Diskurs über Führungskräfte in Teilzeit einen sich wandelnden Zeitgeist wider, kollidiert aber nach wie vor mit dominierenden männlich konnotierten Arbeitsnormen, sodass Führungskräfte in Teilzeit nicht nur in Deutschland nach wie vor die Ausnahme bleiben, egal ob männlich oder weiblich (Stuth & Hipp 2017). Entsprechende (normative) Veränderungen könnten durch die zunehmende Teilzeitarbeit und häufigere Übernahme von Care-Arbeit von männlichen Führungskräften forciert werden, um das männlich konnotierte Bild der Führungskraft zu verändern. Parallel sollten organisationale Selektionsfaktoren für den verwehrteten Zugang in berufliche Führungspositionen in den Blick genommen werden. So wurde in Kapitel 3.3 darauf hingewiesen, dass Frauen seltener an Aufstiegsfortbildungen teilnehmen, in Kapitel 3.2.4.3 beschrieben, dass Frauen seltener eine Führungsposition innehaben, und in Kapitel 5.2.3 erläutert, dass vor allem unstrukturierte Personalauswahlpraktiken, Rekrutierungsprozesse über persönliche Netzwerke und ungleiche Leistungsbeurteilungen Frauen häufiger von beruflichen Führungspositionen ausschließen. Im Zuge dessen merken Käßplinger & Kubsch (2015: 33) an:

„Weiterbildungspolitiken sind hier mit Politiken zu verzahnen, die beabsichtigen, mehr Frauen in Führungspositionen zu bringen. Hier muss weiterhin ein Wandel in den Betrieben und Unternehmen, der öffentlich zunächst nur angeregt und ggf. gesetzlich eingefordert werden muss. Weiterbildung ist hier Teil der allgemeinen Gleichstellungspolitik. Es ist relativ wahrscheinlich, dass eine Frauenquote für Führungspositionen nahezu automatisch auch die Teilnahmequote von Frauen bei Aufstiegsfortbildungen erhöhen würde.“

Demnach könnte ein höherer Anteil von Frauen in Führungspositionen dazu beitragen, die Weiterbildungshürden für Frauen abzubauen, was durch die Ergebnisse in Kapitel 7.2.2.2 tendenziell gestützt wird.

Soziale Schließungsmechanismen

Als weiterer Erklärungsansatz im Zuge geschlechtsspezifischer Selektionsmechanismen beruflicher non-formaler Weiterbildung wurde in Kapitel 5.2.4 das Konzept der sozialen Schließung angeführt. Soziale Schließung wurde definiert als selektiver Zugang zu und selektive Behandlung in Partnerschaft/Familie und Betrieb. Der selektive Zugang zum Arbeitsmarkt spiegelt sich in Form des *gender time gap* (Hobler u. a. 2020a; Globisch u. a. 2022) und des *gender care gap* (Klunder 2017; Hobler u. a. 2017) wider. Als Beispiele für den selektiven Zugang zu spezifischen Ressourcen und Bereichen im Betrieb wurden *vertikale geschlechtsspezifische Segregationsmuster* (Hobler u. a. 2020b; Kohaut & Möller 2022, 2023), der *gender pay gap* (Schäper u. a. 2023; Schrenker & Wrohlich 2022; Bächmann u. a. 2021) sowie betriebliche Maßnahmen der Weiterbildungsunterstützung (Wotschack & Solga 2014; Wotschack 2018) genannt, die wiederum den Zugang zu Ressourcen wie Geld, Macht und sozialem Kapital im betrieblichen Kontext widerspiegeln.

Literatur und Forschungsstand liefern nur punktuelle Hinweise zum geschlechtsspezifischen Zugang zu betrieblichen Unterstützungsangeboten der Weiterbildung (siehe z. B. Wot-

schack & Solga 2014; Wotschack 2018), sodass dies eher ein offenes Forschungsdesiderat darstellt, wie es auch Yendell (2017: 201) aus geschlechtsneutraler Perspektive tut:

„Wenig bekannt sind die Entscheidungsstrukturen und -muster bezüglich der Investition in berufliche Weiterbildung innerhalb von Unternehmen sowie der Aushandlungsprozess zwischen dem Betrieb und dem potentiellen Weiterbildungsteilnehmer.“

Generell hat sich die Weiterbildungsforschung in den letzten Jahren häufig mit Beratungsangeboten als allgemein unterstützende Maßnahme auseinandergesetzt. Wie unterstützende Beratungsangebote aussehen sollten, um die Weiterbildungsbeteiligung grundsätzlich zu erhöhen und mögliche Bildungsbarrieren abzubauen, dazu machen Bläsche u. a. (2017: 31f.) konkrete Vorschläge. So bedarf es eines flächendeckenden Beratungsangebots, das einen gleichberechtigten Zugang für Betriebe und Individuen gewährleistet und ihnen bedarfsgerechte und passgenaue Bildungsoptionen aufzeigen kann. Dazu müssen zunächst vorhandene individuelle Potenziale und Kompetenzen ausgelotet werden, um entsprechende Bildungs-/Qualifizierungsziele zu formulieren, geeignete Maßnahmen auszuwählen und entsprechende Finanzierungsmöglichkeiten zu evaluieren. Dabei sind die individuellen Bedürfnisse der Lernenden und der Betriebe besonders zu berücksichtigen, um an den richtigen Stellen anzusetzen. Zeitgleich sollten auch Personal- und Betriebsräte hinsichtlich „der Gestaltung einer lernförderlichen Arbeitsumgebung, bei der Ausgestaltung betrieblicher Vereinbarungen und dem Aufbau betrieblicher Strukturen zur Förderung von Weiterbildung und [...] bei der Ansprache lernungewohnter Beschäftigter“ (Bläsche u. a. 2017: 23) sensibilisiert werden. Dies lässt sich auf Gleichstellungsbeauftragte ausweiten, um auch geschlechtsspezifische Weiterbildungsungleichheiten zu adressieren. Auch Rüber & Widany (2021: 49) betonen die Potenziale einer qualifizierten individuellen und betrieblichen Weiterbildungsberatung, um Passungsprobleme zwischen Angebot und Nachfrage beruflicher Weiterbildung zu verringern und die Abbruchquote zu senken. Sie betonen aber auch, dass zur Wirksamkeit und zu den Erfolgsbedingungen von Weiterbildungsberatung kaum Daten vorliegen, und verweisen häufig auf aktuelle Forschungsdesiderate der beruflichen Weiterbildungsforschung (Rüber & Widany 2021: 56).

Ausbeutungsmechanismen

Zuletzt wurden gesellschaftliche Ausbeutungsmechanismen im Rahmen von Selektionsmechanismen in der non-formalen beruflichen Weiterbildung genannt. Ausbeutung wurde dabei definiert als Monopolisierung knapper, gesellschaftlich wertvoller Ressourcen und Chancen sowie einseitige Wertabschöpfung. Hinsichtlich der Monopolisierung wurden vor allem Zeit für Erwerbsarbeit und Geld aus Erwerbsarbeit als knappe und wertvolle Ressourcen betrachtet. Und eine einseitige Wertabschöpfung beruflicher Ressourcen und Chancen durch Männer gegenüber Frauen umfasst dann den temporären Rückzug vom Arbeitsmarkt, den häufig reduzierten Erwerbsumfang während der Elternschaft und die damit verbundenen geringeren Einkommens- und Karrierechancen (Klammer & Motz 2011) sowie kumulative Benachteiligungen im weiteren Erwerbs-/Lebensverlauf (Klenner & Schmidt 2011) von Frauen.

In Kapitel 3.2.4.2 wurde im Rahmen atypischer Beschäftigungsverhältnisse erläutert, dass Frauen häufiger in Beschäftigungsverhältnissen mit schlechteren Arbeitsbedingungen und geringerer sozialer Absicherung arbeiten, die im Gegenzug jedoch häufiger die Vereinbarkeit von Beruf und Familie ermöglichen. Männer können neben den individuellen Zeit- und Geldressourcen auch häufiger Beschäftigungsverhältnisse mit besseren Arbeitsbedingungen für sich monopolisieren, wobei erstere wahrscheinlich den Zugang zu letzteren begünstigen. Parallel reproduzieren solch atypischen Beschäftigungsformen klassische Rollenbilder, Arbeitsteilungsmuster und geschlechtsspezifische Segregationsmuster (Zimmer 2012), da Frauen diese Beschäftigungsform häufig als Zuverdienst zum männlichen Haupteinkommen ausüben. Dies führt zwangsläufig zu finanziellen und hierarchischen Abhängigkeiten sowie höheren sozialen Risiken für Frauen. Aus der Gegenperspektive betrachtet, müssen atypische Beschäftigungsverhältnisse jedoch nicht zwangsläufig negativ bewertet werden und mit dem Wunsch nach einer regulären Erwerbstätigkeit einhergehen. Beckmann (2020: 129ff.) kann zum einen zeigen, dass sogenannte „Klebeeffekte“, d. h., dass Personen dauerhaft in atypischen Beschäftigungsverhältnissen, in seinem Fall in Minijobs bzw. geringfügiger Beschäftigung, arbeiten (müssen), nur gering ausgeprägt sind und dass Männer und Frauen in geringfügiger Beschäftigung eher eine geringe Normalarbeitsorientierung aufweisen. Dies gilt insbesondere für Frauen, die sich als „Hausfrauen“ identifizieren und geringfügige Beschäftigung häufig als dauerhafte Erwerbsoption für sich sehen. Hierfür führt er folgende Gründe an:

„Die Gründe hierfür [...] sind in bestimmten Lebensphasen, institutionellen Kontexten als auch in Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen sowie in subjektiven Einschätzungen der Erwerbs- und Lebenslage zu verorten. ‚Klebeeffekte‘ sind demnach nicht allein auf bestimmte institutionelle Fehlanreize für verheiratete Frauen zu reduzieren, obwohl die aktuellen rechtlichen Rahmenbedingungen einer Ausweitung des Erwerbsumfangs zweifelsohne zuwiderlaufen. Gleichwohl scheinen sich Erwerbspräferenzen und -entscheidungen vor allem soziokulturell zu formen. Soziokulturell geformte Praktiken, die sich in Erwerbsarrangements übersetzen, sind aber nicht einfach mit einer Veränderung institutioneller Stellschrauben zu beheben. Auch eine vielfach geforderte Sozialversicherungspflicht ab dem ersten Euro (DGB 2012; Bosch/Weinkopf 2017) führt nicht automatisch zu einer Normalarbeitsorientierung von aufstiegsversenen Frauen in Minijobs und einer Gleichverteilung von Erwerbs- und Care-Arbeit in Paarhaushalten.“ (Beckmann 2020: 132)

Dieser Argumentation folgend reicht es nicht aus, u. a. die rechtlichen Rahmenbedingungen anzupassen und z. B. das Ehegattensplitting abzuschaffen, um egalitäre Arbeitsteilungsmodelle zu fördern, damit Frauen häufiger in Vollzeit erwerbstätig sind. Darüber hinaus scheinen auch normative Faktoren, wie die von Beckmann erwähnten subjektiven Einschätzungen der Erwerbs- und Arbeitslage, aber auch vorherrschende Geschlechterstereotype in die Überlegungen einfließen zu müssen. Dies bekräftigt nochmals den in dieser Ausarbeitung eingeschlagenen Weg, eine ursprünglich normative Argumentationslinie zu entwickeln, um sowohl die Entstehungs- und Gestaltungsbedingungen als auch die Voraussetzungen und Hürden beruflicher Weiterbildungsungleichheiten von Männern und Frauen detaillierter in den Blick zu nehmen. Darüber hinaus weist Beckmann darauf hin, dass neun von zehn der

befragten Frauen sich erneut für eine geringfügige Beschäftigung entscheiden würden, was zeitgleich ein Dilemmata darstelle, wenn (gleichstellungs)politisch gefordert wird, die Subventionierung und im Idealfall geringfügige Beschäftigungen in Gänze abzuschaffen, wie dies im Ersten Gleichstellungsbericht (indirekt) formuliert wurde (Sachverständigenkommission für den Ersten Gleichstellungsbericht der Bundesregierung 2011: 155). Als möglichen Lösungsansatz nimmt der Autor neben der Politik die Sozialpartner in minijobaffinen Berufen in die Pflicht:

„Das bedeutet nicht, dass politisch eine Aufklärung über langfristige Risiken einer solchen Erwerbspartizipation und der Abbau erwerbsrestriktiver Faktoren zur Herstellung von Chancengleichheit und Wahlfreiheit obsolet sind. Gleichwohl bleiben Minijob-Reformen ein vermintes Feld und können auch unter den Beschäftigten Widerstände hervorrufen (Walwei 2018). Mit Blick auf konkrete Verbesserungen der prekären Beschäftigungsbedingungen in Minijobs und die Eröffnung beruflicher Aufstiegspektiven sind neben dem Gesetzgeber aber zunächst die Sozialpartner gefragt, die bislang in weiten Teilen der minijobaffinen Segmente einfacher Dienstleistungstätigkeiten keine Regulierungsfunktion übernehmen.“ (Beckmann 2020: 131)

Auch Keller & Seifert (2020) sehen einen (politischen) Regulierungsbedarf atypischer Beschäftigungsverhältnisse, um die sozialen Risiken dieser weiblich dominierten Beschäftigtengruppe vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Transformationsprozesse, in diesem Fall des technologischen Wandels, zu reduzieren. Denn neben Geringqualifizierten, Solo-Selbstständigen und Beschäftigten in kleinen Betrieben sind es vor allem atypisch Beschäftigte, die bei der Teilnahme an beruflicher Weiterbildung benachteiligt sind, um sich an veränderte Aufgaben- und Kompetenzanforderungen anpassen zu können (siehe auch Kapitel 1.2). Gezielte Maßnahmen scheitern bisher häufig an Finanzierungsfragen und mangelnder Transparenz der Angebote und Fördermöglichkeiten (Keller & Seifert 2020: 233f.), wie auch in Kapitel 2.6 betont wird. Eine mögliche Lösung sehen sie in der Erweiterung der Arbeitslosenversicherung zu einer Arbeitsversicherung, um die sozialen Risiken drohender Arbeitslosigkeit und prekärer Arbeitsverhältnisse abzufedern.

Schließlich verdeutlicht die Argumentation, dass Weiterbildungsungleichheiten zwischen atypisch und beispielsweise Vollzeitbeschäftigten nicht durch die Abschaffung geringfügiger Beschäftigungsverhältnisse gelöst werden können, da diese eine attraktive Erwerbsoption darstellen können, auch wenn dadurch Abhängigkeitsverhältnisse und Machtasymmetrien tendenziell aufrechterhalten werden. Damit verschiebt sich der Fokus auf die Entstehungs- und Gestaltungsbedingungen, d. h., welche Voraussetzungen für Männer und Frauen geschaffen werden müssen, damit sie einen gleichberechtigten Zugang zum Weiterbildungsmarkt erhalten. Und auch hier scheint es das vorrangige Ziel zu bleiben, den Abbau von Zugangshürden zum Arbeits- und Weiterbildungsmarkt als Kernproblem durch eine egalitäre geschlechtliche Arbeitsteilung und die Aufwertung weiblicher Arbeit zu forcieren und dabei auch normative Gesichtspunkte zu berücksichtigen.

8.3 Limitationen

Die durchgeführten Analysen unterliegen Einschränkungen und sind in bestimmten Bereichen kritisch zu diskutieren. Aufgrund der teilweise fehlenden Informationen zu bestimmten Merkmalen, wurden Befragte aus der Stichprobe entfernt (*listwise deletion*), sodass es sich um eine selektive Stichprobe handelt, die den Analysen zugrunde liegt. Die Ergebnisse sollten daher in Zukunft hinsichtlich ihrer Robustheit validiert werden. Eine mögliche Lösungsstrategie könnte die Imputation fehlender Werte sein, wie bereits in Kapitel 6.1.1 und 6.2.1 erwähnt.

Ebenso kann kritisiert werden, dass Geschlechterstereotype und ihr Einfluss auf geschlechtliche Arbeits(teilungs)muster sowie das Weiterbildungsverhalten nicht empirisch überprüft und nur theoretisch argumentiert werden. Dies liegt u. a. daran, dass Geschlechterstereotype als latentes Konstrukt und im Hinblick auf mögliche diskriminierende Einstellungen sozial weniger erwünscht und schwieriger zu erfassen sind. So sind im NEPS zwar in einzelnen Wellen Fragen zu Geschlechterrollen integriert, diese erscheinen jedoch nur bedingt geeignet und können vorherrschende Geschlechterstereotype in ihrer Komplexität mit wenigen Frageitems eher nicht abbilden. Hier bedarf es erprobter latenter Konstrukte (z. B. aus der sozialpsychologischen Forschung), um den vielfältigen Einfluss von Geschlechterstereotypen valide zu erfassen (siehe z. B. Athenstaedt & Alfermann 2011).

Darüber hinaus wurden ZINB als Analyseverfahren gewählt, um einerseits der Verteilung der abhängigen Variablen (Gesamtanzahl und -dauer der beruflichen Weiterbildung) gerecht zu werden und andererseits zwischen struktureller und temporärer Selektion unterscheiden zu können. Wie in Kapitel 6.2.1 angemerkt, werden diese Vorteile jedoch durch damit einhergehende Nachteile erkauft. So kann mit der gewählten Methode z. B. nicht ausgeschlossen werden, dass unbeobachtete, insbesondere zeitkonstante Heterogenitäten den Einfluss der Kindersorgearbeit auf das geschlechtliche Weiterbildungsverhalten beeinflussen. Eine kausale Interpretation der gefundenen Effekte und Mechanismen wäre somit nur dann zulässig, wenn die zugrunde liegenden Annahmen und Anwendungsbedingungen vollständig zutreffen bzw. eingehalten werden. Alle (exogenen) zeitkonstanten und -variablen Einflussfaktoren zu messen und in ein Analysemodell einzubeziehen erscheint jedoch utopisch, sodass das vorliegende Forschungsdesign vielmehr als Annäherung verstanden werden sollte. So ist u. a. zu kritisieren, dass individuelle Einstellungen und Motivationen gegenüber beruflicher Weiterbildung in den verwendeten Modellen nicht berücksichtigt werden, da diese Informationen nicht (flächendeckend) verfügbar sind, obwohl z. B. in den Kapiteln 2.5 und 2.8 auf die Relevanz ebenjener hingewiesen wurde. Ebenso kann diskutiert werden, ob vernachlässigte Einflussfaktoren wie eine vorherige Weiterbildungsteilnahme nicht als Kontrollvariablen hätte einbezogen werden müssen. Ich argumentiere jedoch, dass diese zwar einen Einfluss auf das Weiterbildungsverhalten hat, wie auch der aktuelle Forschungsstand nahelegt (siehe Kapitel 2.8), nicht aber direkt auf die Differenzierung und Organisation von Kindersorgearbeit.

Zudem wurden die ursprünglichen Längsschnittdaten gepoolt analysiert, sodass zeitliche Veränderungen der Mechanismen unterbelichtet bleiben, auch wenn zeitliche Dimensionen, in Form von Kohorten- und Alterseffekten sowie Perioden-Dummys berücksichtigt wurden (siehe Kapitel 6.2.2). Daraus ergeben sich zugleich zukünftige Forschungsbedarfe und die nachgewiesenen Mechanismen sollten zukünftig für kürzere Zeiträume und mit alternati-

ven Analysemethoden (z. B. *Fixed-Effects*-Panelmodellen) überprüft werden, auch wenn die abhängigen Weiterbildungsvariablen dann anders operationalisiert und getrennt analysiert werden müssten (z. B. die grundsätzliche Teilnahme in einem Logit-Regressionsmodell und die Gesamtanzahl und -dauer in einem Regressionsmodell auf Basis einer Poisson-Verteilung). In diesem Zusammenhang sollten auch die untersuchten Mediationspfade in alternativen Modellen (z. B. Strukturgleichungs- oder Pfadmodellen) überprüft werden. So wurde der Mediationsansatz von Hayes (2018) an die gewählte Analysemethode angepasst. Dies ging u. a. mit der Einschränkung einher, dass die indirekten Mediationseffekte zwar geschätzt, aber nicht auf Signifikanz geprüft werden konnten.

Aus theoretischer Sicht werden an einer mechanistischen Perspektive u. a. Zweifel an Vorwärtswirkung und Kausalität sowie die unzureichende Berücksichtigung von Rückkopplungsprozessen geäußert (siehe u. a. Auras 2015). Dem ist entgegenzuhalten, dass durch die Verwendung von *lagged variables* (siehe Kapitel 6.2.1) zumindest eine zeitliche Kausalität und Vorwärtswirkung sichergestellt wurde. Ein weiterer Kritikpunkt an einem theoretischen mechanistischen Ansatz ist, dass er zu strukturalistisch, deterministisch und essentialistisch ist (siehe u. a. Auras 2015). Die Gruppenzugehörigkeit determiniert demnach zwangsläufig soziale Ungleichheitsmuster. Diese Ausarbeitung konzentriert sich auf Männer und Frauen als dichotome Geschlechtergruppen, negiert aber keineswegs, dass es weitere relevante Gruppenzugehörigkeiten gibt, die soziale Ungleichheitsmuster mitstrukturieren. Beispielsweise wurde in Kapitel 5.2.1 darauf hingewiesen, dass soziale Ungleichheiten multidimensional zu verstehen sind und „die generalisierende Interpretation von Frauen als Problemgruppe des Arbeitsmarktes in verschiedener Hinsicht unzulänglich [ist]“ (Gottschall 2018: 367). Gleichzeitig ergeben sich aus der Kritik neue Forschungsimpulse. So erscheint es interessant, eine intersektionale Perspektive einzunehmen, d. h., neben Geschlecht auch ethnische Herkunft und soziale Klasse in die Betrachtung einzubeziehen, wie es z. B. Acker (2006) im Rahmen von organisationalen „*inequality regimes*“ argumentiert. Zuletzt ist an der mechanistischen Herangehensweise zu kritisieren, dass die hergeleiteten sozialen Mechanismen (Hierarchisierung, soziale Schließung und Ausbeutung, siehe Kapitel 5.2) von Unsicherheit, geringer Trennschärfe und Mehrdeutigkeit geprägt sind (siehe u. a. Auras 2015). Dieser Kritik ist entgegenzusetzen, dass Diewald & Faist (2011) als Ziel ihres Ansatzes explizit die Zusammenführung und Systematisierung sozialer Ungleichheitsforschung nennen und gar nicht den Anspruch erheben, trennscharfe und eindeutige Mechanismen herauszuarbeiten. So wird auch in dieser Ausarbeitung nicht der Anspruch erhoben, trennscharfe und eindeutige Mechanismen herzuleiten. Wie anhand der gesamten Argumentation in Kapitel 5 deutlich wird, gehe ich davon aus, dass die Mechanismen teilweise aufeinander aufbauen und sich teilweise gegenseitig bedingen. Konkret wurden bekannte geschlechtsspezifische Ungleichheitsmomente (wie *gender care/time/pay gap* sowie *vertikale und horizontale geschlechtsspezifische Segregationsmuster*) zueinander in Beziehung gesetzt und zur Erklärung geschlechtsspezifischer Weiterbildungsungleichheiten herangezogen und empirisch überprüft. Dies stellt zugleich den hauptsächlichen Beitrag dieser Ausarbeitung zur sozialwissenschaftlichen Forschung dar.

Daneben kann in der Ausarbeitung nur indirekt und eher unzureichend zwischen Selbst- und Fremdelektion (smechanismen) unterschieden werden, wie in Kapitel 1.3 bereits darauf

hingewiesen, auch wenn dies nicht der direkte Anspruch der Ausarbeitung war. Anhand des situativen Kontextes konnte sich jedoch angenähert werden, wo und wie Selektionsprozesse tendenziell stattfinden, was eine mechanistische Betrachtungsweise nochmals positiv hervorhebt. In der Regel werden Fragen der Kinderbetreuung primär auf der informellen Netzwerkebene, aber im Kontext der Rahmenbedingungen auf der formalen Organisations- und gesellschaftlichen Institutionsebene verhandelt. Unklar ist jedoch, von welcher Seite der Impuls für die Selektion von Weiterbildung ausgeht. Darüber hinaus stellt sich grundsätzlich die Frage, ob die beiden Selektionsebenen immer trennscharf voneinander zu unterscheiden sind. So steht beispielsweise die Frage im Raum, ob sich Frauen aktiv aus der beruflichen Weiterbildung selbstselektieren, weil sie diese neben der Betreuung von Kindern und/oder Pflegebedürftigen als zusätzliche Belastung empfinden. Oder erfolgt eine passive Fremdselektion, weil Betriebe Frauen mit Sorgeverantwortung benachteiligen, die Vereinbarkeit von Beruf und Familie in den Betrieben nicht ausreichend berücksichtigt und organisiert wird oder staatliche Institutionen keine ausreichenden Betreuungsangebote zur Verfügung stellen? Um die Wirkungsweise von Selbst- und Fremdselektions(mechanismen) untersuchen zu können, bedarf es m. E. zukünftig Erhebungsdesigns, die Informationen über die Interessen- und Motivationslage von Betrieben und Beschäftigten gleichzeitig in Bezug auf die Teilnahme(möglichkeiten) berücksichtigen. So weisen auch Rüber & Widany (2021: 55) im Rahmen des Dritten Gleichstellungsberichts der Bundesregierung auf die begrenzte Datenlage hin und empfehlen idealerweise Daten, die Weiterbildungsaktivitäten aus Individual- und Betriebsperspektive umfassen und sich mit Daten zu den Lehrpersonen verknüpfen lassen. Selbst- und Fremdselektion(smechanismen) bleiben daher sowohl aus geschlechtsspezifischer als auch aus geschlechtsneutraler Perspektive ein zentrales Forschungsdesiderat, wenn es um das detaillierte Verständnis von Selektionsprozessen insbesondere auf individueller und betrieblicher Ebene geht.

8.4 Forschungsdesiderate und politische Interventionsmöglichkeiten

Im Rahmen der bisherigen Ausführungen wurden bereits vereinzelt Forschungsdesiderate angesprochen, die hier nochmals aufgegriffen werden.

Betont wurde u. a. die Bedeutung beruflicher Weiterbildungserträge, d. h., inwieweit sich die jeweiligen Teilnahmen beispielsweise auch in verbesserten beruflichen Aufstiegs- und Einkommenschancen sowie Arbeitsbedingungen niederschlagen. So wurde vermutet, dass bei einer gesetzlichen Verpflichtung zur beruflichen Weiterbildung die Erträge vergleichsweise geringer ausfallen, die absoluten Teilnahmehzahlen aber steigen, was die Interpretation der zugrunde liegenden Statistiken verzerren kann. Darüber hinaus ist denkbar, dass insgesamt längere Teilnahmen häufiger für den beruflichen Aufstieg qualifizieren, mehr Wissen vermittelt wird und damit ggf. auch höhere Erträge erzielt werden können. Damit rücken auch die vermittelten Inhalte beruflicher Weiterbildung stärker in den Fokus. Zukünftig sollte daher einerseits genauer untersucht werden, ob und inwieweit Männer und Frauen ungleiche Erträge aus der Teilnahme an beruflicher Weiterbildung generieren, damit

die Teilnahme nicht zum Selbstzweck und zur Beschönigung offizieller Statistiken wird. Zum anderen sollten auch die Inhalte und die daraus resultierenden Kompetenzen und (informellen) Qualifikationen stärker in den Blick genommen werden, da der Kompetenzerwerb in der Regel das zentrale Ziel jeder Weiterbildung ist und die Beschäftigten befähigen kann, mit den Veränderungen und neuen Arbeitsanforderungen im Rahmen gesellschaftlicher Transformationsprozesse umzugehen und diese mitzugestalten. Aus methodischer Perspektive ist jedoch anzumerken, dass es bisher keine (einheitliche) Quelle für berufliche Weiterbildungsverpflichtungen gibt. Für weitere Analyse Zwecke wären Daten bzw. ein Register mit den jeweiligen Berufsgruppen wünschenswert, um die Informationen z. B. als Kontrollvariable in multivariate Analysen einbeziehen zu können, damit mögliche Verzerrungen durch Weiterbildungsverpflichtungen ausgeschlossen werden können, aber auch, um Unterschiede in den resultierenden Weiterbildungserträgen in Folge von freiwilligen und verpflichtenden Weiterbildungsmaßnahmen besser beurteilen zu können.

Daneben erscheint es sinnvoll, Analysen zu geschlechtsspezifischen non-formalen Selektionsmechanismen auch auf formale und informelle Weiterbildungen auszuweiten, die in dieser Ausarbeitung nicht weiter berücksichtigt wurden. Informelle Weiterbildungen sind in der Regel niedrigschwelliger als non-formale und formale Weiterbildungen, allerdings bleibt hier die fehlende Anerkennung und Zertifizierung der erworbenen Kompetenzen ein Kernproblem, wie in Kapitel 2.3 erwähnt. Insbesondere formale Weiterbildungen (z. B. in Form von Umschulungen) können jedoch im Zuge des Strukturwandels des deutschen Arbeitsmarktes, wie in Kapitel 1.1 beschrieben, einerseits grundlegend neue Karriereperspektiven für Beschäftigte eröffnen. Andererseits können sie eine zweite Bildungschance darstellen, z. B. für Frauen, die in den weichenstellenden Lebensphasen zwischen 20 und 40 Jahren beruflich für die Gründung einer Familie zurückgesteckt haben. In beiden Fällen geht die Teilnahme an formaler beruflicher Weiterbildung mit sozialen Risiken einher, wenn beispielsweise für die Umschulung der Job aufgegeben werden muss und/oder die finanziellen und zeitlichen Kosten nicht vollends vom Betrieb oder durch staatliche Einrichtungen übernommen bzw. aufgefangen werden.

Vor diesem Hintergrund wurde in der Vergangenheit, u. a. im Zuge der Covid-19-Pandemie (Schmid & Schroeder 2020), häufiger der Ruf nach einer Arbeitsversicherung laut (Bläsche u. a. 2017: 34). Im zugrunde liegenden Diskurs wird – grob zusammengefasst – der Ausbau der Arbeitslosenversicherung zu einer allgemeinen Arbeitsversicherung für Erwerbstätige gefordert, um nicht mehr reaktive, sondern präventive Gestaltungsmöglichkeiten in die Hände der Beschäftigten zu legen. Ziel dabei ist es, die

„Einkommens- und Erwerbsrisiken während des gesamten Erwerbsverlaufs für alle Beschäftigten wirksamer abzusichern und durch die Förderung von Weiterbildung bessere und nachhaltigere Beschäftigungsoptionen zu ermöglichen. Durch eine präventive, investive und fördernde Arbeitsmarktpolitik sollen nicht nur der Verlust der Beschäftigungsfähigkeit vermieden, sondern die Chancen für eine qualifizierte Beschäftigung im gesamten Erwerbsleben verbessert werden. Prävention und Lebenslaforientierung als Leitmotive für Weiterbildungsberatung und -teilnahme sollen neue Beschäftigungsperspektiven generieren.“ (Hans u. a. 2017: 2)

Insbesondere vor dem Hintergrund, dass der dynamische Strukturwandel des deutschen Arbeitsmarktes zu häufigeren Arbeitsplatzwechseln führt und gleichzeitig das Arbeitskräfteangebot im Zuge des demografischen Wandels sinkt, erscheint die Forderung nach einer Arbeitsversicherung zielführend, um die berufliche Mobilität bei gleichzeitiger Minimierung der sozialen Risiken zu fördern. Hinsichtlich der konkreten Ausgestaltung solch einer Arbeitsversicherung liegen verschiedene Konzeptvorschläge vor (Hans u. a. 2017). Unabhängig davon würde eine Arbeitsversicherung besonders die sozialen Risiken benachteiligter und vulnerabler Personen(gruppen) abfedern und die Teilnahmevoraussetzungen und Gestaltungsmöglichkeiten beruflicher Weiterbildung tendenziell verbessern. Davon könnten vor allem Frauen profitieren, die bisher zugunsten der Familie beruflich zurückgesteckt und z. B. Kompromisse bei der Berufswahl oder beim Erwerbsumfang gemacht haben. Eine Arbeitsversicherung könnte durch die Absicherung sozialer Risiken einen beruflichen Neustart oder Umstieg ermöglichen, z. B. in Berufe mit besseren Arbeitsbedingungen und Zukunftschancen.

Neben der Forderung nach einer allgemeinen Arbeitsversicherung wird auch die Forderung laut, die sehr komplexen und intransparenten Finanzierungsstrukturen der beruflichen Weiterbildung (siehe Kapitel 2.6) sowie ihre rechtlichen Grundlagen durch ein entsprechendes Weiterbildungsgesetz transparenter zu gestalten und neu zu ordnen:

„Ergänzt werden sollte eine Arbeitsversicherung, die u. a. Finanzierung und Freistellung für die individuelle berufliche Weiterbildung von Beschäftigten und Erwerbslosen regelt, durch ein Bundes-Weiterbildungsgesetz. Dies sollte Standards für Weiterbildungsabschlüsse, Zertifizierungen, Zulassung von Weiterbildungsträgern regeln und für mehr Qualität und Transparenz sorgen. Hierbei sollten analog zum Berufsbildungsgesetz die Sozialpartner einbezogen werden. Ferner ist eine flächendeckende, unabhängige Weiterbildungsberatung einzurichten. Hierbei ist es sinnvoll unter einer einzurichtenden „Dachmarke“ auf bestehende Strukturen in den Regionen aufzubauen.“ (Bläsche u. a. 2017: 34)

Ein solches Gesetz könnte vor allem die Zugangsmöglichkeiten, die Qualität, die Zertifizierung sowie die Anerkennung beruflicher Weiterbildung stärker vereinheitlichen und für Beschäftigte und Betriebe mehr Transparenz über mögliche Maßnahmen und deren Nutzen schaffen (siehe z. B. Busemeyer 2016; Pothmer u. a. 2019: 17ff.). Dobischat u. a. (2015: 171ff.) merken jedoch kritisch an, dass solche Reformen zwar notwendig, aber aufgrund der derzeitigen Zersplitterung des Weiterbildungsrechts eher unwahrscheinlich seien. Vielmehr bedürfe es struktureller und grundsätzlicher rechtlicher und politischer Neuordnungen. Zudem löst ein Weiterbildungsgesetz auch nicht die ungleiche geschlechtsspezifische Verteilung von Care- und Erwerbsarbeit als Ausgangspunkt für den *motherhood training penalty*, sodass etwaige Reformen eher die Symptome, nicht aber die Ursprünge geschlechtsspezifischer Selektionsmechanismen anvisieren.

Die jüngste politische Initiative ist die Nationale Weiterbildungsstrategie (NWS) der Bundesregierung, mit der versucht wird, auf die beschriebenen neuen Arbeits- und Weiterbildungsanforderungen zu reagieren. Vorrangiges Ziel der Strategie ist es, 1.) den Zugang zu Beratungs- und Förderangeboten der beruflichen Weiterbildung zu vereinfachen und die finanziellen und zeitlichen Rahmenbedingungen stärker zu berücksichtigen, 2.) Koope-

rationen und Synergien zwischen Regionen und Branchen stärker zu nutzen, 3.) Konzepte der Kompetenz- und Qualifizierungsplanung weiterzuentwickeln und 4.) digitale Weiterbildungsangebote transparent und innovativ auszubauen und zu gestalten (Nationale Weiterbildungsstrategie 2021a: 69). Aus der Geschlechterperspektive ist jedoch kritisch anzumerken, dass erneut gleichstellungspolitische Gesichtspunkte hinsichtlich einer geschlechtersensiblen Gestaltung der beruflichen Weiterbildung vernachlässigt werden. Rüber & Widany (2021: 48f.) pointieren dies in ihrem Beitrag zum Dritten Gleichstellungsbericht wie folgt:

„In der NWS wird der Gleichstellung von Frauen und Männern keine besondere Aufmerksamkeit zuteil. Der Fokus liegt eher darauf, allgemein bisher in ihren Weiterbildungschancen benachteiligte Personengruppen und spezifisch gering qualifizierte Personen (Frauen und Männer gleichermaßen) zu stärken. Hierfür wird etwa eine Erhöhung der Transparenz auf Angebotsebene sowie mit Blick auf die Beratungs- und Fördermöglichkeiten angestrebt. [...] Zielführend wäre hierfür, neben dem Aufbau und der Erweiterung von einzelnen spezifischen Portalen, möglichst auch Portallösungen anzustreben, die parallel Angebote wie Fördermöglichkeiten für diese Angebote für Unternehmen und Beschäftigte darstellen. Denkbar wäre auch, bei der Aufbereitung der Informationen gleichstellungsrelevante Merkmale des Weiterbildungsangebots, der Beratungs- und Förderleistungen als Kriterien zu berücksichtigen, die eine gezielte Informationssuche unterstützen, beispielsweise ‚Kinderbetreuung‘ oder ‚Mentoring‘.“

In den neueren Gesetzen und Initiativen, d. h. sowohl in der Nationalen Weiterbildungsstrategie als auch im Qualifizierungschancengesetz und im Arbeit-für-Morgen-Gesetz, werden die Auswirkungen ungleicher Arbeitsteilung, vertikaler und horizontaler geschlechtsspezifischer Segregationsmuster, aber auch ungleicher Ressourcenverteilung nicht ausreichend berücksichtigt, um Weiterbildungsungleichheiten, die sich insbesondere für Frauen aus Familiengründung und Elternschaft ergeben, abzubauen. Zugleich zeigt sich, dass Betriebe neue gesetzliche Möglichkeiten der Weiterbildungsförderung bisher auch nur in geringem Umfang nutzen (Anton u. a. 2020), was u. a. auf Informationsdefizite und bürokratische Hürden zurückgeführt werden kann. Daher bilanziert Knuth (2020) aus einer allgemeineren Perspektive, dass mit der Nationalen Weiterbildungsstrategie nach unzähligen Vorläufern mit der aktuellen Bildungsoffensive lediglich eine weitere Initiative gestartet wurde, der es an Gestaltungsanspruch und einer konkreteren Zielvorstellung mangle.

Zuletzt sind die Analysen dieser Ausarbeitung als Auftakt für weitere Forschungen zu verstehen, die sich u. a. gezielt mit möglichen unterschiedlichen geschlechtsspezifischen Selektionsmechanismen berufsbezogener und betrieblicher Weiterbildung auseinandersetzen. So kommt den Betrieben als *gate keeper* für betriebliche Weiterbildung im Rahmen möglicher Fremdselektionsprozesse eine größere Bedeutung zu, wie Dobischat & Düsseldorf (2018: 737) verdeutlichen:

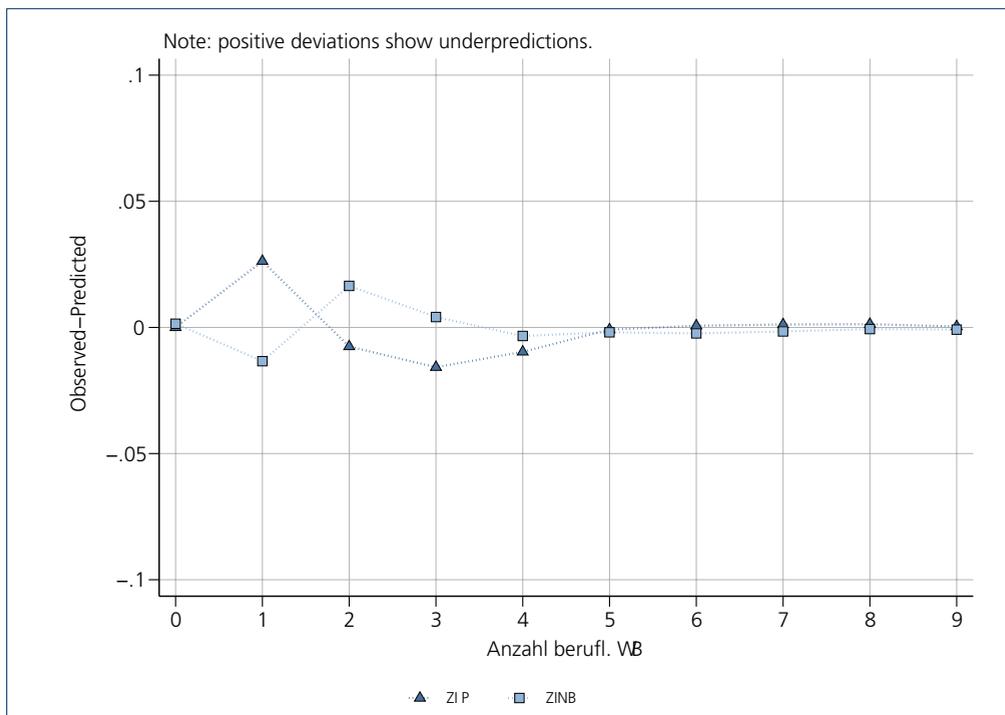
„Die Dominanz des betrieblichen Lernortes für Weiterbildung, Qualifizierung und Kompetenzentwicklung verweist auf eine erste Zugangshürde, denn der betriebliche Lernort ist exklusiv den darin beschäftigten Arbeitnehmern vorbehalten (vgl. Dobischat und Schurgatz 2012). Diese Exklusivität gegenüber anderen Arbeitsmarktgruppen (z. B. Arbeitslose) ist mit einer weiteren Zugangsschwelle zum Lernen verknüpft, denn die Verwertungsinteressen und Kosten-Nutzen-Kalkülen folgende Rekrutierungs- und Umsetzungsrealität der Betriebe im Weiterbildungskontext

lässt die vordergründig imposanten Beteiligungsstrukturdaten bei näherer Betrachtung in einem kritischeren Licht erscheinen.“

Bei der berufsbezogenen Weiterbildung von Männern und Frauen dürften dagegen strukturelle Restriktionen bzw. Selbstselektionsprozesse eine größere Rolle spielen. Aber auch die Tatsache, dass betriebliche Weiterbildung in der Regel vom Betrieb bezahlt wird und die Maßnahmen während der Arbeitszeit stattfinden, verschiebt die Bedeutung einflussreicher geschlechtsspezifischer Selektionsfaktoren (wie Zeit und Geld), sodass getrennte Analysen für berufsbezogene und betriebliche Weiterbildung ein noch tieferes Verständnis der zugrunde liegenden Selektionsmechanismen fördern können.

9 Anhang

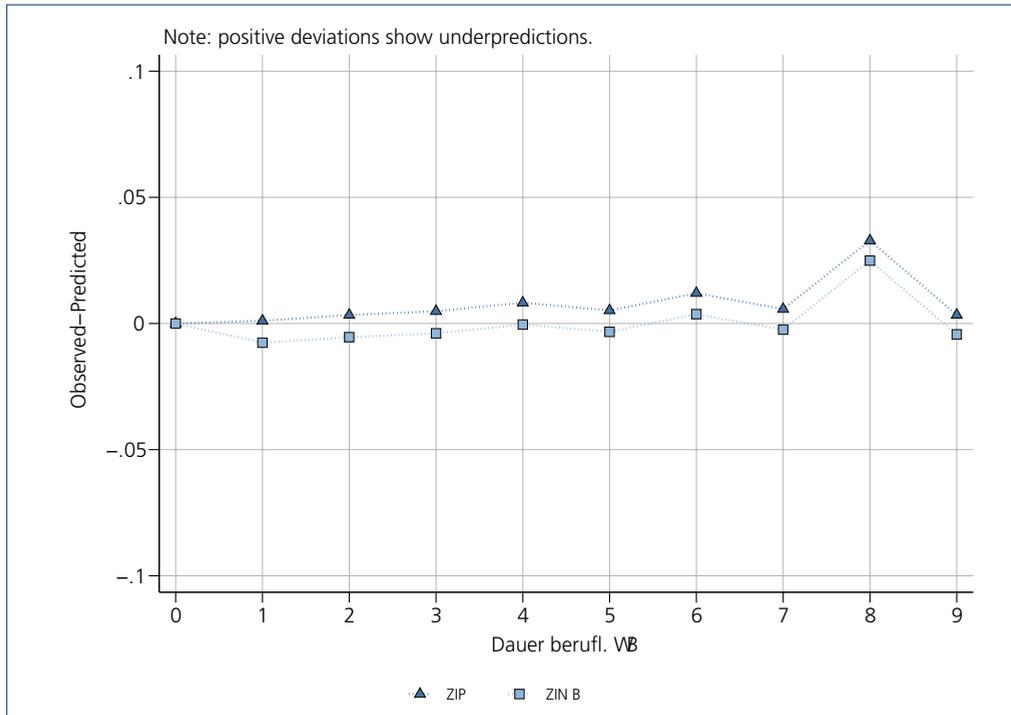
Abbildung 73: Vergleich der Modellgüte von zero-inflated Poisson and zero-inflated negative binomial models (Anzahl)



ZIP	BIC= 78628.554	AIC= 77395.431	Prefer	Over	Evidence
vs ZINB	BIC= 75825.591	dif= 2802.963	ZINB	ZIP	Very Strong
	AIC= 74584.022	dif= 2811.409	ZINB	ZIP	

Quelle: eigene Berechnungen, NEPS (SC6, 13-0-0)

Abbildung 74: Vergleich der Modellgüte von *zero-inflated Poisson* and *zero-inflated negative binomial models* (Dauer)



ZIP	BIC=482101.290	AIC=480868.168	Prefer	Over	Evidence
vs ZINB	BIC=142941.824	dif=339159.467	ZINB	ZIP	Very Strong
	AIC=141700.255	dif=339167.913	ZINB	ZIP	

Quelle: eigene Berechnungen, NEPS (SC6, 13-0-0)

Tabelle 10: Stichprobenbeschreibung

	N	MW	SD	Min	Max
Frauen					
Anzahl berufl. WB	17180	.8	1.57	0	30
Anzahl berufl. WB (>0)	6052	2.27	1.91	1	30
Dauer berufl. WB	17180	11.12	34.54	0	827
Dauer berufl. WB (>0)	6052	31.57	52.36	1	827
Zeit für Kindersorgearbeit (Durchschnitt pro Tag in Std.)	17180	2.2	3.75	0	24
Vereinbarte Arbeitszeit (pro Woche in Std.)	17180	31.96	11.83	1	91
Führungsverantwortung (1=ja)	17180	.19	0.39	0	1
Anzahl an Maßnahmen betr. Weiterbildungsunterstützung	17180	2.51	1.50	0	4
Monatliches Nettoerwerbseinkommen (in Euro)	17180	1537.76	875.64	30	26000
Alter (in Jahren)	17180	46	7.52	24	56
Intervall zwischen Interviews (in Monaten)	17180	10.62	5.49	0	55
Monate in Elternzeit seit letztem Interview	17180	.41	2.55	0	40
Migrationsgeschichte (1=ja)	17180	.07	0.25	0	1
Befragungszeitraum Covid-19-Pandemie (1=ja)	17180	.06	0.24	0	1
Kohabitation (1=mit Partner/-in zusammenlebend)	17180	.76	0.43	0	1
Beruflicher Ausbildungsabschluss (1=ja)	17180	.66	0.47	0	1
Innerdeutsche Herkunft (1= neue Bundesländer)	17180	.21	0.40	0	1
Klassifikation der Berufe 2010 (KldB 2010, 1-Steller)					
Rohstoffgewinnung, Produktion und Fertigung	17180	.07	0.25	0	1
Bau, Architektur, Vermessung und Gebäudetechnik	17180	.01	0.12	0	1
Naturwissenschaft, Geografie und Informatik	17180	.03	0.17	0	1
Verkehr, Logistik, Schutz und Sicherheit	17180	.05	0.22	0	1
Kaufmännische Dienstleistungen, Warenhandel, Vertrieb, Hotel und Tourismus	17180	.1	0.31	0	1
Unternehmensorganisation, Buchhaltung, Recht und Verwaltung	17180	.32	0.47	0	1
Gesundheit, Soziales, Lehre und Erziehung	17180	.37	0.48	0	1
Sprach-, Literatur-, Geistes-, Gesellschafts- und Wirtschaftswissenschaften, Medien, Kunst, Kultur und Gestaltung	17180	.04	0.19	0	1
Erwerbsstatus					
Arbeiter/-in	17180	.08	0.28	0	1
Angestellte/-r, auch Angestellte/-r des Öffentlichen Dienstes	17180	.82	0.38	0	1
Beamter/Beamtin, auch Richter/-in, außer Soldaten	17180	.09	0.29	0	1
Höchster Schulabschluss					
kein Abschluss/Hauptschulabschluss	17180	.1	0.30	0	1

	N	MW	SD	Min	Max
Mittlere Reife	17180	.4	0.49	0	1
Hochschulreife	17180	.21	0.41	0	1
Fach-/Hochschulabschluss	17180	.29	0.45	0	1
Partner/-in: Erwerbsstatus und ggf. -umfang					
kein/-e Partner/-in/nicht erwerbstätig	17180	.36	0.48	0	1
1-19 Std.	17180	.01	0.10	0	1
20 Std.	17180	.01	0.09	0	1
>20-30 Std.	17180	.02	0.16	0	1
>30-39 Std.	17180	.15	0.35	0	1
40 Std.	17180	.24	0.43	0	1
>40-50 Std.	17180	.16	0.37	0	1
>50 Std.	17180	.05	0.22	0	1
Familienstand					
ledig	17180	.21	0.41	0	1
verheiratet/eingetragene Lebenspartnerschaft	17180	.69	0.46	0	1
geschieden	17180	.09	0.28	0	1
verwitwet	17180	.01	0.12	0	1
Kinder unter 18 Jahren im Haushalt					
Keine Kinder	17180	.56	0.50	0	1
Ein Kind	17180	.21	0.41	0	1
Zwei Kinder	17180	.19	0.39	0	1
Drei Kinder	17180	.04	0.19	0	1
Vier Kinder und mehr	17180	.01	0.08	0	1

	N	MW	SD	Min	Max
Männer					
Anzahl berufl. WB	17228	.61	1.36	0	30
Anzahl berufl. WB (>0)	5141	2.03	1.83	1	30
Dauer berufl. WB	17228	10.72	30.82	0	840
Dauer berufl. WB (>0)	5141	35.92	47.74	1	840
Zeit für Kindersorgearbeit (Durchschnitt pro Tag in Std.)	17228	1.11	1.93	0	24
Vereinbarte Arbeitszeit (pro Woche in Std.)	17228	42.9	8.17	1	91
Führungsverantwortung (1=ja)	17228	.38	0.49	0	1
Anzahl an Maßnahmen betr. Weiterbildungsunterstützung	17228	2.64	1.43	0	4
Monatliches Nettoerwerbseinkommen (in Euro)	17228	2707.89	1444.71	40	60000
Alter (in Jahren)	17228	45.44	7.97	24	56
Intervall zwischen Interviews (in Monaten)	17228	10.69	5.54	0	63
Monate in Elternzeit seit letztem Interview	17228	.06	1.01	0	50

	N	MW	SD	Min	Max
Migrationsgeschichte (1=ja)	17228	.07	0.25	0	1
Befragungszeitraum Covid-19-Pandemie (1=ja)	17228	.06	0.24	0	1
Kohabitation (1=mit Partner/-in zusammenlebend)	17228	.78	0.41	0	1
Beruflicher Ausbildungsabschluss (1=ja)	17228	.59	0.49	0	1
Innerdeutsche Herkunft (1= neue Bundesländer)	17228	.17	0.38	0	1
Klassifikation der Berufe 2010 (KldB 2010, 1-Steller)					
Rohstoffgewinnung, Produktion und Fertigung	17228	.31	0.46	0	1
Bau, Architektur, Vermessung und Gebäudetechnik	17228	.07	0.26	0	1
Naturwissenschaft, Geografie und Informatik	17228	.08	0.28	0	1
Verkehr, Logistik, Schutz und Sicherheit	17228	.11	0.31	0	1
Kaufmännische Dienstleistungen, Warenhandel, Vertrieb, Hotel und Tourismus	17228	.08	0.27	0	1
Unternehmensorganisation, Buchhaltung, Recht und Verwaltung	17228	.19	0.39	0	1
Gesundheit, Soziales, Lehre und Erziehung	17228	.13	0.34	0	1
Sprach-, Literatur-, Geistes-, Gesellschafts- und Wirtschaftswissenschaften, Medien, Kunst, Kultur und Gestaltung	17228	.04	0.19	0	1
Erwerbsstatus					
Arbeiter/-in	17228	.22	0.41	0	1
Angestellte/-r, auch Angestellte/-r des Öffentlichen Dienstes	17228	.68	0.46	0	1
Beamter/Beamtin, auch Richter/-in, außer Soldaten	17228	.1	0.29	0	1
Höchster Schulabschluss					
kein Abschluss/Hauptschulabschluss	17228	.17	0.38	0	1
Mittlere Reife	17228	.29	0.45	0	1
Hochschulreife	17228	.17	0.38	0	1
Fach-/Hochschulabschluss	17228	.36	0.48	0	1
Partner/-in: Erwerbsstatus und ggf. -umfang					
kein/-e Partner-in/nicht erwerbstätig	17228	.39	0.49	0	1
1-19 Std.	17228	.1	0.29	0	1
20 Std.	17228	.09	0.28	0	1
>20-30 Std.	17228	.18	0.39	0	1
>30-39Std.	17228	.1	0.31	0	1
40Std.	17228	.09	0.29	0	1
>40-50Std.	17228	.04	0.20	0	1
>50Std.	17228	.01	0.10	0	1
Familienstand					
ledig	17228	.24	0.43	0	1
verheiratet/eingetragene Lebenspartnerschaft	17228	.7	0.46	0	1

	N	MW	SD	Min	Max
geschieden	17228	.05	0.21	0	1
verwitwet	17228	.01	0.08	0	1
Kinder unter 18 Jahren im Haushalt					
Keine Kinder	17228	.53	0.50	0	1
Ein Kind	17228	.22	0.41	0	1
Zwei Kinder	17228	.2	0.40	0	1
Drei Kinder	17228	.04	0.20	0	1
Vier Kinder und mehr	17228	.01	0.09	0	1

Quelle: eigene Berechnungen, NEPS (SC6, 13-0-0)

N = Fallzahl, MW = Mittelwert, SD = Standardabweichung, Min = Minimum, Max = Maximum

Tabelle 11: Ergebnisse ZINB-Modell: Effekt von Kindersorgearbeit auf Anzahl non-formaler beruflicher Weiterbildung

	(1)	(2)
Anzahl beruflicher non-formaler Weiterbildungsmaßnahmen seit letztem Interview	Zählmodell	Inflationsmodell
Umfang Kindersorgearbeit (\emptyset pro Tag in Std., standardisiert)	-0.032 (0.028)	0.074 (0.106)
	0.267	0.484
Geschlecht (1=Mann)	-0.196*** (0.054)	-0.543+ (0.307)
	0.000	0.076
Geschlecht x Umfang Kindersorgearbeit	0.006 (0.043)	-0.091 (0.145)
	0.881	0.530
Kohorte = 1956 (Ref. 1955)	0.133 (0.171)	-0.696 (0.602)
	0.436	0.247
Kohorte = 1957	-0.016 (0.207)	-0.436 (0.645)
	0.938	0.499
Kohorte = 1958	0.161 (0.194)	-0.115 (0.570)
	0.406	0.840
Kohorte = 1959	0.003 (0.162)	-0.667 (0.571)
	0.985	0.243

	(1)	(2)
Anzahl beruflicher non-formaler Weiterbildungsmaßnahmen seit letztem Interview	Zählmodell	Inflationsmodell
Kohorte = 1960	-0.031 (0.168) 0.856	-0.610 (0.505) 0.227
Kohorte = 1961	-0.057 (0.177) 0.748	-0.599 (0.511) 0.241
Kohorte = 1962	-0.021 (0.182) 0.907	-0.788 (0.599) 0.189
Kohorte = 1963	-0.136 (0.183) 0.458	-0.755 (0.548) 0.168
Kohorte = 1964	-0.057 (0.164) 0.730	-0.532 (0.540) 0.324
Kohorte = 1965	0.059 (0.181) 0.745	-0.496 (0.560) 0.376
Kohorte = 1966	0.030 (0.213) 0.888	-0.219 (0.563) 0.697
Kohorte = 1967	-0.108 (0.170) 0.525	-0.556 (0.628) 0.376
Kohorte = 1968	-0.232 (0.184) 0.208	-0.463 (0.565) 0.413
Kohorte = 1969	-0.082 (0.197) 0.676	-0.708 (0.694) 0.307
Kohorte = 1970	0.007 (0.194) 0.970	-0.115 (0.552) 0.836
Kohorte = 1971	-0.190 (0.185) 0.304	-1.204 (6.081) 0.843

	(1)	(2)
Anzahl beruflicher non-formaler Weiterbildungsmaßnahmen seit letztem Interview	Zählmodell	Inflationsmodell
Kohorte = 1972	-0.280 (0.198) 0.158	-1.219+ (0.711) 0.086
Kohorte = 1973	-0.267 (0.217) 0.218	-0.577 (0.663) 0.384
Kohorte = 1974	-0.226 (0.229) 0.325	-0.302 (0.631) 0.632
Kohorte = 1975	-0.302 (0.235) 0.200	-1.441+ (0.848) 0.089
Kohorte = 1976	-0.101 (0.241) 0.674	-0.287 (0.795) 0.718
Kohorte = 1977	-0.373+ (0.205) 0.069	-1.048 (2.664) 0.694
Kohorte = 1978	-0.306 (0.243) 0.208	-0.716 (2.560) 0.780
Kohorte = 1979	-0.231 (0.217) 0.289	-0.401 (0.690) 0.561
Kohorte = 1980	-0.497* (0.234) 0.033	-0.676 (0.902) 0.454
Kohorte = 1981	-0.509* (0.237) 0.032	-1.038 (0.689) 0.132
Kohorte = 1982	-0.393 (0.248) 0.113	-0.439 (0.815) 0.591
Kohorte = 1983	-0.660** (0.229) 0.004	-0.653 (1.898) 0.731

	(1)	(2)
Anzahl beruflicher non-formaler Weiterbildungsmaßnahmen seit letztem Interview	Zählmodell	Inflationsmodell
Kohorte = 1984	-0.740** (0.237) 0.002	-0.846 (0.718) 0.239
Kohorte = 1985	-1.073*** (0.250) 0.000	-1.013 (0.864) 0.241
Kohorte = 1986	-0.855** (0.262) 0.001	-0.593 (1.839) 0.747
Alter	-0.294 (0.202) 0.146	-0.170 (0.853) 0.842
Alter x Alter	0.005 (0.005) 0.295	0.002 (0.020) 0.919
Alter x Alter x Alter	-0.000 (0.000) 0.449	-0.000 (0.000) 0.982
Intervall zwischen Interviews (Anzahl der Monate)	-0.006+ (0.003) 0.088	0.019+ (0.011) 0.074
Befragungszeitraum Covid-19-Pandemie (1=ja)	-0.085 (0.095) 0.369	0.891** (0.298) 0.003
KldB10 Berufsbereiche = Rohstoffgewinnung, Produktion und Fertigung (Ref. Gesundheit, Soziales, Lehre und Erziehung)	-0.204** (0.073) 0.005	1.728 (5.528) 0.755
KldB10 Berufsbereiche = Bau, Architektur, Vermessung und Gebäudetechnik	-0.033 (0.117) 0.779	2.006 (5.450) 0.713
KldB10 Berufsbereiche = Naturwissenschaft, Geografie und Informatik	-0.319** (0.102) 0.002	1.114 (5.273) 0.833
KldB10 Berufsbereiche = Verkehr, Logistik, Schutz und Sicherheit	-0.328** (0.104) 0.002	1.493 (5.454) 0.784

	(1)	(2)
Anzahl beruflicher non-formaler Weiterbildungsmaßnahmen seit letztem Interview	Zählmodell	Inflationsmodell
KIaB10 Berufsbereiche = Kaufmännische Dienstleistungen, Warenhandel, Vertrieb, Hotel und Tourismus	-0.081 (0.123) 0.509	2.029 (5.380) 0.706
KIaB10 Berufsbereiche = Unternehmensorganisation, Buchhaltung, Recht und Verwaltung	-0.226*** (0.047) 0.000	1.232 (5.387) 0.819
KIaB10 Berufsbereiche = Sprach-, Literatur-, Geistes-, Gesellschafts- und Wirtschaftswissenschaften, Medien, Kunst, Kultur und Gestaltung	-0.304* (0.146) 0.038	1.797 (5.398) 0.739
Berufliche Stellung = Arbeiter/-in (Ref. Angestellte)	-0.120 (0.099) 0.227	0.781*** (0.219) 0.000
Berufliche Stellung = Beamter/Beamtin, auch Richter/-in, außer Soldaten	0.078 (0.075) 0.299	-2.210 (7.666) 0.773
Innerdeutsche Herkunft (1= neue Bundesländer)	0.123** (0.044) 0.006	0.185 (0.156) 0.237
Höchster Schulabschluss = kein Abschluss/Hauptschulabschluss (Ref. Hochschulreife)	-0.015 (0.096) 0.877	0.654+ (0.352) 0.063
Höchster Schulabschluss = Mittlere Reife	0.046 (0.057) 0.424	0.558* (0.261) 0.032
Höchster Schulabschluss = Fach-/Hochschulabschluss	0.100 (0.143) 0.482	-0.814 (3.232) 0.801
Beruflicher Ausbildungsabschluss (1=ja)	-0.014 (0.149) 0.924	-0.491 (0.339) 0.148
Partner/-in: Erwerbsstatus/-umfang = 1-19 Std. (Ref. nicht erwerbstätig)	-0.246* (0.107) 0.022	-0.243 (3.244) 0.940

	(1)	(2)
Anzahl beruflicher non-formaler Weiterbildungsmaßnahmen seit letztem Interview	Zählmodell	Inflationsmodell
Partner/-in: Erwerbsstatus/-umfang = 20 Std.	-0.080 (0.104) 0.442	-0.130 (0.483) 0.788
Partner/-in: Erwerbsstatus/-umfang = >20-30 Std.	-0.126+ (0.075) 0.093	0.175 (0.343) 0.611
Partner/-in: Erwerbsstatus/-umfang = >30-39 Std.	-0.129 (0.079) 0.101	0.076 (0.330) 0.818
Partner/-in: Erwerbsstatus/-umfang = 40 Std.	-0.201** (0.067) 0.003	-0.012 (0.295) 0.967
Partner/-in: Erwerbsstatus/-umfang = >40-50 Std.	-0.039 (0.089) 0.660	0.232 (0.357) 0.515
Partner/-in: Erwerbsstatus/-umfang = >50 Std.	0.056 (0.138) 0.687	0.219 (0.494) 0.658
Kohabitation (1=mit Partner/-in zusammenlebend)	0.064 (0.077) 0.407	-0.333 (0.338) 0.324
Familienstand = ledig (Ref. verheiratet)	0.020 (0.060) 0.744	-0.122 (0.210) 0.562
Familienstand = geschieden	0.135 (0.082) 0.102	-0.070 (0.252) 0.782
Familienstand = verwitwet	-0.062 (0.179) 0.731	-0.262 (2.005) 0.896
Kinder unter 18 im Haushalt = Ein Kind (Ref. keine Kinder)	0.071 (0.052) 0.170	-0.025 (0.193) 0.897
Kinder unter 18 im Haushalt = Zwei Kinder	0.121+ (0.063) 0.053	0.054 (0.219) 0.805

	(1)	(2)
Anzahl beruflicher non-formaler Weiterbildungsmaßnahmen seit letztem Interview	Zählmodell	Inflationsmodell
Kinder unter 18 im Haushalt = Drei Kinder	0.135 (0.108) 0.211	-0.504 (0.606) 0.406
Kinder unter 18 im Haushalt = Vier Kinder und mehr	0.055 (0.234) 0.814	-0.286 (3.451) 0.934
Migrationsgeschichte (1= Geburt im Ausland)	-0.075 (0.090) 0.405	0.317 (0.274) 0.249
Elternzeit (Anzahl Monate seit letztem Interview)	-0.006 (0.007) 0.357	0.004 (0.073) 0.956
Dispersionsparameter (natural log of alpha)		0.332* (0.161) 0.039
Konstante	5.872* (2.775) 0.034	2.481 (11.358) 0.827
Fälle	34,408	34,408
Fälle (abh. Variable=0)	23215	23215
Log likelihood	-37243	-37243
Likelihood-ratio test (alpha=0)	2901	2901
Wiederholungen Bootstrapped-Verfahren	100	100

Quelle: eigene Berechnungen, NEPS (SC6, 13-0-0)

Koeffizienten, Standardfehler (in Klammern), Irrtumswahrscheinlichkeiten

*** $p < 0.001$, ** $p < 0.01$, * $p < 0.05$, + $p < 0.1$

Tabelle 12: Ergebnisse lineares Regressionsmodell: Effekt von Kindersorgearbeit auf Erwerbsumfang

Vereinbarte Arbeitszeit (pro Woche in Std., standardisiert)	Lin. Regressionsmodell
Umfang Kindersorgearbeit (\emptyset pro Tag in Std., standardisiert)	-0.208*** (0.014) 0.000
Geschlecht (1=Mann)	0.834*** (0.024) 0.000
Geschlecht x Umfang Kindersorgearbeit	0.234*** (0.020) 0.000
Kohorte = 1956 (Ref. 1955)	-0.037 (0.079) 0.641
Kohorte = 1957	-0.067 (0.084) 0.425
Kohorte = 1958	-0.023 (0.072) 0.745
Kohorte = 1959	-0.013 (0.074) 0.865
Kohorte = 1960	0.034 (0.081) 0.678
Kohorte = 1961	0.017 (0.074) 0.817
Kohorte = 1962	0.098 (0.090) 0.275
Kohorte = 1963	0.059 (0.085) 0.488
Kohorte = 1964	0.106 (0.081) 0.191

Vereinbarte Arbeitszeit (pro Woche in Std., standardisiert)	Lin. Regressionsmodell
Kohorte = 1965	0.128 (0.084) 0.127
Kohorte = 1966	0.110 (0.078) 0.158
Kohorte = 1967	0.145+ (0.079) 0.066
Kohorte = 1968	0.155+ (0.089) 0.081
Kohorte = 1969	0.159+ (0.089) 0.073
Kohorte = 1970	0.122 (0.088) 0.167
Kohorte = 1971	0.160 (0.100) 0.109
Kohorte = 1972	0.222* (0.093) 0.017
Kohorte = 1973	0.173+ (0.105) 0.099
Kohorte = 1974	0.305** (0.094) 0.001
Kohorte = 1975	0.242* (0.104) 0.020
Kohorte = 1976	0.259** (0.097) 0.007
Kohorte = 1977	0.287** (0.104) 0.006

Vereinbarte Arbeitszeit (pro Woche in Std., standardisiert)	Lin. Regressionsmodell
Kohorte = 1978	0.403*** (0.104) 0.000
Kohorte = 1979	0.287** (0.100) 0.004
Kohorte = 1980	0.394*** (0.093) 0.000
Kohorte = 1981	0.379*** (0.108) 0.000
Kohorte = 1982	0.332** (0.109) 0.002
Kohorte = 1983	0.338** (0.103) 0.001
Kohorte = 1984	0.379*** (0.106) 0.000
Kohorte = 1985	0.241* (0.108) 0.025
Kohorte = 1986	0.287** (0.111) 0.009
Alter	0.102 (0.072) 0.157
Alter x Alter	-0.002 (0.002) 0.263
Alter x Alter x Alter	0.000 (0.000) 0.358
Intervall zwischen Interviews (Anzahl der Monate)	0.002** (0.001) 0.009

Vereinbarte Arbeitszeit (pro Woche in Std., standardisiert)	Lin. Regressionsmodell
Befragungszeitraum Covid-19-Pandemie (1=ja)	-0.019 (0.017) 0.288
KldB10 Berufsbereiche = Rohstoffgewinnung, Produktion und Fertigung (Ref. Gesundheit, Soziales, Lehre und Erziehung)	0.137*** (0.030) 0.000
KldB10 Berufsbereiche = Bau, Architektur, Vermessung und Gebäudetechnik	0.066 (0.044) 0.139
KldB10 Berufsbereiche = Naturwissenschaft, Geografie und Informatik	0.065+ (0.035) 0.061
KldB10 Berufsbereiche = Verkehr, Logistik, Schutz und Sicherheit	0.067 (0.050) 0.181
KldB10 Berufsbereiche = Kaufmännische Dienstleistungen, Warenhandel, Vertrieb, Hotel und Tourismus	0.114** (0.038) 0.003
KldB10 Berufsbereiche = Unternehmensorganisation, Buchhaltung, Recht und Verwaltung	0.101*** (0.029) 0.000
KldB10 Berufsbereiche = Sprach-, Literatur-, Geistes-, Gesellschafts- und Wirtschaftswissenschaften, Medien, Kunst, Kultur und Gestaltung	0.143** (0.045) 0.002
Berufliche Stellung = Arbeiter/-in (Ref. Angestellte)	-0.208*** (0.029) 0.000
Berufliche Stellung = Beamter/Beamtin, auch Richter/-in, außer Soldaten	0.179*** (0.029) 0.000
Innerdeutsche Herkunft (1= neue Bundesländer)	0.266*** (0.025) 0.000

Vereinbarte Arbeitszeit (pro Woche in Std., standardisiert)	Lin. Regressionsmodell
Höchster Schulabschluss = kein Abschluss/Hauptschulabschluss (Ref. Hochschulreife)	-0.030 (0.037) 0.411
Höchster Schulabschluss = Mittlere Reife	-0.044 (0.030) 0.144
Höchster Schulabschluss = Fach-/Hochschulabschluss	0.367*** (0.059) 0.000
Beruflicher Ausbildungsabschluss (1=ja)	0.179*** (0.051) 0.000
Partner/-in: Erwerbsstatus/-umfang = 1-19 Std. (Ref. nicht erwerbstätig)	0.065 (0.043) 0.132
Partner/-in: Erwerbsstatus/-umfang = 20 Std.	0.069 (0.043) 0.109
Partner/-in: Erwerbsstatus/-umfang = >20-30 Std.	0.014 (0.036) 0.696
Partner/-in: Erwerbsstatus/-umfang = >30-39 Std.	-0.143*** (0.037) 0.000
Partner/-in: Erwerbsstatus/-umfang = 40 Std.	-0.163*** (0.037) 0.000
Partner/-in: Erwerbsstatus/-umfang = >40-50 Std.	-0.216*** (0.047) 0.000
Partner/-in: Erwerbsstatus/-umfang = >50 Std.	-0.141* (0.067) 0.035
Kohabitation (1=mit Partner/-in zusammenlebend)	0.097** (0.036) 0.007

Vereinbarte Arbeitszeit (pro Woche in Std., standardisiert)	Lin. Regressionsmodell
Familienstand = ledig (Ref. verheiratet)	0.097** (0.030) 0.001
Familienstand = geschieden	0.217*** (0.031) 0.000
Familienstand = verwitwet	0.092 (0.107) 0.392
Kinder unter 18 im Haushalt = Ein Kind (Ref. keine Kinder)	-0.086*** (0.021) 0.000
Kinder unter 18 im Haushalt = Zwei Kinder	-0.196*** (0.029) 0.000
Kinder unter 18 im Haushalt = Drei Kinder	-0.245*** (0.045) 0.000
Kinder unter 18 im Haushalt = Vier Kinder und mehr	-0.373*** (0.102) 0.000
Migrationsgeschichte (1= Geburt im Ausland)	-0.006 (0.030) 0.849
Elternzeit (Anzahl Monate seit letztem Interview)	-0.018*** (0.003) 0.000
Konstante	-2.653** (1.013) 0.009
Fälle	34,408
R ²	0.327
Wiederholungen Bootstrapped-Verfahren	100

Quelle: eigene Berechnungen, NEPS (SC6, 13-0-0)

Koeffizienten, Standardfehler (in Klammern), Irrtumswahrscheinlichkeiten

*** $p < 0.001$, ** $p < 0.01$, * $p < 0.05$, + $p < 0.1$

Tabelle 13: Ergebnisse ZINB-Modell: Effekt von Erwerbsumfang auf Anzahl non-formaler beruflicher Weiterbildung

	(1)	(2)
Anzahl beruflicher non-formaler Weiterbildungsmaßnahmen seit letztem Interview	Zählmodell	Inflationsmodell
Vereinbarte Arbeitszeit (pro Woche in Std., standardisiert)	0.084** (0.031) 0.007	-0.333** (0.106) 0.002
Geschlecht (1=Mann)	-0.334*** (0.055) 0.000	-0.520* (0.254) 0.040
Geschlecht x Umfang Kindersorgearbeit	0.150* (0.059) 0.011	0.604*** (0.178) 0.001
Kohorte = 1956 (Ref. 1955)	0.090 (0.169) 0.594	-0.788 (0.536) 0.141
Kohorte = 1957	-0.034 (0.199) 0.866	-0.459 (0.545) 0.400
Kohorte = 1958	0.147 (0.186) 0.429	-0.112 (0.501) 0.823
Kohorte = 1959	-0.031 (0.156) 0.842	-0.718 (0.550) 0.192
Kohorte = 1960	-0.042 (0.165) 0.797	-0.552 (0.445) 0.215
Kohorte = 1961	-0.110 (0.167) 0.510	-0.674 (0.460) 0.142
Kohorte = 1962	-0.072 (0.172) 0.675	-0.804 (0.547) 0.141
Kohorte = 1963	-0.166 (0.173) 0.337	-0.745 (0.524) 0.154
Kohorte = 1964	-0.089 (0.165) 0.588	-0.520 (0.512) 0.309

	(1)	(2)
Anzahl beruflicher non-formaler Weiterbildungsmaßnahmen seit letztem Interview	Zählmodell	Inflationsmodell
Kohorte = 1965	0.007 (0.180) 0.967	-0.498 (0.521) 0.340
Kohorte = 1966	-0.036 (0.203) 0.859	-0.263 (0.479) 0.583
Kohorte = 1967	-0.143 (0.168) 0.397	-0.532 (0.517) 0.304
Kohorte = 1968	-0.280 (0.174) 0.107	-0.463 (0.459) 0.313
Kohorte = 1969	-0.123 (0.196) 0.529	-0.655 (0.654) 0.317
Kohorte = 1970	-0.023 (0.192) 0.904	-0.104 (0.477) 0.827
Kohorte = 1971	-0.252 (0.186) 0.176	-1.181 (4.320) 0.785
Kohorte = 1972	-0.313+ (0.188) 0.096	-1.055+ (0.614) 0.086
Kohorte = 1973	-0.301 (0.214) 0.159	-0.498 (0.616) 0.419
Kohorte = 1974	-0.282 (0.217) 0.193	-0.279 (0.517) 0.589
Kohorte = 1975	-0.349 (0.228) 0.126	-1.299+ (0.787) 0.099
Kohorte = 1976	-0.178 (0.229) 0.436	-0.237 (0.701) 0.735

	(1)	(2)
Anzahl beruflicher non-formaler Weiterbildungsmaßnahmen seit letztem Interview	Zählmodell	Inflationsmodell
Kohorte = 1977	-0.411* (0.198) 0.038	-0.868 (1.851) 0.639
Kohorte = 1978	-0.382 (0.236) 0.106	-0.675 (2.797) 0.809
Kohorte = 1979	-0.280 (0.213) 0.189	-0.333 (0.683) 0.626
Kohorte = 1980	-0.583** (0.225) 0.010	-0.659 (0.811) 0.417
Kohorte = 1981	-0.587** (0.225) 0.009	-0.882 (0.637) 0.166
Kohorte = 1982	-0.442+ (0.247) 0.074	-0.345 (0.727) 0.635
Kohorte = 1983	-0.707** (0.226) 0.002	-0.515 (0.735) 0.484
Kohorte = 1984	-0.804*** (0.227) 0.000	-0.682 (0.684) 0.319
Kohorte = 1985	-1.123*** (0.248) 0.000	-0.908 (0.881) 0.303
Kohorte = 1986	-0.862** (0.266) 0.001	-0.337 (0.984) 0.732
Alter	-0.262 (0.218) 0.231	0.039 (0.821) 0.962
Alter x Alter	0.004 (0.005) 0.411	-0.003 (0.019) 0.893

	(1)	(2)
Anzahl beruflicher non-formaler Weiterbildungsmaßnahmen seit letztem Interview	Zählmodell	Inflationsmodell
Alter x Alter x Alter	-0.000 (0.000) 0.581	0.000 (0.000) 0.837
Intervall zwischen Interviews (Anzahl der Monate)	-0.006+ (0.003) 0.076	0.018+ (0.011) 0.100
Befragungszeitraum Covid-19-Pandemie (1=ja)	-0.075 (0.094) 0.426	0.869** (0.276) 0.002
KldB10 Berufsbereiche = Rohstoffgewinnung, Produktion und Fertigung (Ref. Gesundheit, Soziales, Lehre und Erziehung)	-0.188** (0.072) 0.009	1.721 (3.428) 0.616
KldB10 Berufsbereiche = Bau, Architektur, Vermessung und Gebäudetechnik	-0.024 (0.108) 0.826	1.936 (3.397) 0.569
KldB10 Berufsbereiche = Naturwissenschaft, Geografie und Informatik	-0.305** (0.102) 0.003	1.110 (2.910) 0.703
KldB10 Berufsbereiche = Verkehr, Logistik, Schutz und Sicherheit	-0.370*** (0.100) 0.000	1.305 (3.358) 0.698
KldB10 Berufsbereiche = Kaufmännische Dienstleistungen, Warenhandel, Vertrieb, Hotel und Tourismus	-0.111 (0.124) 0.368	1.924 (3.316) 0.562
KldB10 Berufsbereiche = Unternehmensorganisation, Buchhaltung, Recht und Verwaltung	-0.240*** (0.048) 0.000	1.181 (3.332) 0.723
KldB10 Berufsbereiche = Sprach-, Literatur-, Geistes-, Gesellschafts- und Wirtschaftswissenschaften, Medien, Kunst, Kultur und Gestaltung	-0.311* (0.130) 0.017	1.785 (3.436) 0.604
Berufliche Stellung = Arbeiter/-in (Ref. Angestellte)	-0.113 (0.094) 0.229	0.717*** (0.183) 0.000

	(1)	(2)
Anzahl beruflicher non-formaler Weiterbildungsmaßnahmen seit letztem Interview	Zählmodell	Inflationsmodell
Berufliche Stellung = Beamter/Beamtin, auch Richter/-in, außer Soldaten	0.074 (0.067) 0.266	-1.740 (7.340) 0.813
Innerdeutsche Herkunft (1= neue Bundesländer)	0.119** (0.045) 0.008	0.310* (0.149) 0.037
Höchster Schulabschluss = kein Abschluss/Hauptschulabschluss (Ref. Hochschulreife)	-0.023 (0.092) 0.800	0.612* (0.283) 0.030
Höchster Schulabschluss = Mittlere Reife	0.043 (0.054) 0.422	0.502* (0.206) 0.015
Höchster Schulabschluss = Fach-/Hochschulabschluss	0.060 (0.134) 0.652	-0.728 (0.470) 0.122
Beruflicher Ausbildungsabschluss (1=ja)	-0.011 (0.140) 0.935	-0.423 (0.320) 0.187
Partner/-in: Erwerbsstatus/-umfang = 1-19 Std. (Ref. nicht erwerbstätig)	-0.210* (0.099) 0.035	-0.059 (0.383) 0.878
Partner/-in: Erwerbsstatus/-umfang = 20 Std.	-0.071 (0.106) 0.505	-0.078 (0.433) 0.856
Partner/-in: Erwerbsstatus/-umfang = >20-30 Std.	-0.107 (0.076) 0.157	0.205 (0.309) 0.507
Partner/-in: Erwerbsstatus/-umfang = >30-39 Std.	-0.112 (0.075) 0.138	0.013 (0.277) 0.963
Partner/-in: Erwerbsstatus/-umfang = 40 Std.	-0.169* (0.069) 0.015	-0.024 (0.258) 0.926
Partner/-in: Erwerbsstatus/-umfang = >40-50 Std.	-0.018 (0.092) 0.848	0.142 (0.315) 0.653

	(1)	(2)
Anzahl beruflicher non-formaler Weiterbildungsmaßnahmen seit letztem Interview	Zählmodell	Inflationsmodell
Partner/-in: Erwerbsstatus/-umfang = >50Std.	0.071 (0.122) 0.559	0.163 (0.390) 0.677
Kohabitation (1=mit Partner/-in zusammenlebend)	0.043 (0.078) 0.578	-0.307 (0.304) 0.313
Familienstand = ledig (Ref. verheiratet)	0.015 (0.061) 0.806	-0.078 (0.209) 0.708
Familienstand = geschieden	0.109 (0.083) 0.191	-0.011 (0.255) 0.964
Familienstand = verwitwet	-0.060 (0.175) 0.731	-0.215 (0.725) 0.766
Kinder unter 18 im Haushalt = Ein Kind (Ref. keine Kinder)	0.048 (0.042) 0.255	-0.105 (0.136) 0.441
Kinder unter 18 im Haushalt = Zwei Kinder	0.105+ (0.061) 0.084	-0.056 (0.205) 0.784
Kinder unter 18 im Haushalt = Drei Kinder	0.129 (0.099) 0.193	-0.536 (0.459) 0.243
Kinder unter 18 im Haushalt = Vier Kinder und mehr	0.042 (0.214) 0.844	-0.370 (2.319) 0.873
Migrationsgeschichte (1= Geburt im Ausland)	-0.069 (0.089) 0.438	0.312 (0.252) 0.216
Elternzeit (Anzahl Monate seit letztem Interview)	-0.005 (0.007) 0.528	0.002 (0.067) 0.975
Dispersionsparameter (natural log of alpha)		0.279+ (0.157) 0.076

	(1)	(2)
Anzahl beruflicher non-formaler Weiterbildungsmaßnahmen seit letztem Interview	Zählmodell	Inflationsmodell
Konstante	5.568+ (3.024) 0.066	-0.729 (11.152) 0.948
Fälle	34,408	34,408
Fälle (abh. Variable=0)	23215	23215
Log likelihood	-37146	-37146
Likelihood-ratio test (alpha=0)	2825	2825
Wiederholungen Bootstrapped-Verfahren	100	100

Quelle: eigene Berechnungen, NEPS (SC6, 13-0-0)

Koeffizienten, Standardfehler (in Klammern), Irrtumswahrscheinlichkeiten

*** $p < 0.001$, ** $p < 0.01$, * $p < 0.05$, + $p < 0.1$

Tabelle 14: Ergebnisse ZINB-Modell: Effekt von Kindersorgearbeit mediiert über Erwerbsumfang auf Anzahl non-formaler beruflicher Weiterbildung

	(1)	(2)
Anzahl beruflicher non-formaler Weiterbildungsmaßnahmen seit letztem Interview	Zählmodell	Inflationsmodell
Umfang Kindersorgearbeit (\emptyset pro Tag in Std., standardisiert)	-0.008 (0.030) 0.803	0.022 (0.115) 0.851
Geschlecht (1=Mann)	-0.343*** (0.056) 0.000	-0.524* (0.267) 0.050
Geschlecht x Umfang Kindersorgearbeit	-0.028 (0.042) 0.495	-0.039 (0.145) 0.786
Vereinbarte Arbeitszeit (pro Woche in Std., standardisiert)	0.084** (0.031) 0.008 0.000 (0.000) .	-0.327** (0.118) 0.006 0.000 (0.000) .
Geschlecht x vereinbarte Arbeitszeit	0.151* (0.060) 0.012	0.601** (0.183) 0.001

	(1)	(2)
Anzahl beruflicher non-formaler Weiterbildungsmaßnahmen seit letztem Interview	Zählmodell	Inflationsmodell
Kohorte = 1956 (Ref. 1955)	0.091 (0.168) 0.587	-0.780 (0.550) 0.156
Kohorte = 1957	-0.033 (0.198) 0.868	-0.450 (0.560) 0.421
Kohorte = 1958	0.150 (0.189) 0.430	-0.105 (0.518) 0.840
Kohorte = 1959	-0.031 (0.156) 0.845	-0.710 (0.546) 0.193
Kohorte = 1960	-0.040 (0.165) 0.807	-0.540 (0.458) 0.239
Kohorte = 1961	-0.109 (0.167) 0.516	-0.664 (0.469) 0.157
Kohorte = 1962	-0.071 (0.172) 0.681	-0.793 (0.558) 0.156
Kohorte = 1963	-0.166 (0.174) 0.340	-0.735 (0.533) 0.168
Kohorte = 1964	-0.087 (0.165) 0.599	-0.507 (0.523) 0.332
Kohorte = 1965	0.010 (0.181) 0.957	-0.482 (0.538) 0.371
Kohorte = 1966	-0.032 (0.204) 0.875	-0.249 (0.491) 0.612
Kohorte = 1967	-0.143 (0.170) 0.398	-0.525 (0.551) 0.341

	(1)	(2)
Anzahl beruflicher non-formaler Weiterbildungsmaßnahmen seit letztem Interview	Zählmodell	Inflationsmodell
Kohorte = 1968	-0.279 (0.175) 0.111	-0.458 (0.462) 0.321
Kohorte = 1969	-0.122 (0.196) 0.532	-0.646 (0.657) 0.325
Kohorte = 1970	-0.023 (0.195) 0.908	-0.102 (0.481) 0.832
Kohorte = 1971	-0.248 (0.186) 0.183	-1.155 (4.288) 0.788
Kohorte = 1972	-0.311 (0.190) 0.101	-1.056+ (0.612) 0.084
Kohorte = 1973	-0.299 (0.213) 0.161	-0.497 (0.617) 0.420
Kohorte = 1974	-0.278 (0.217) 0.200	-0.282 (0.525) 0.591
Kohorte = 1975	-0.348 (0.228) 0.128	-1.293 (0.817) 0.113
Kohorte = 1976	-0.176 (0.233) 0.450	-0.246 (0.725) 0.734
Kohorte = 1977	-0.402* (0.198) 0.042	-0.860 (2.318) 0.711
Kohorte = 1978	-0.377 (0.237) 0.112	-0.672 (3.374) 0.842
Kohorte = 1979	-0.276 (0.215) 0.198	-0.341 (0.682) 0.617

	(1)	(2)
Anzahl beruflicher non-formaler Weiterbildungsmaßnahmen seit letztem Interview	Zählmodell	Inflationsmodell
Kohorte = 1980	-0.576* (0.228) 0.012	-0.660 (0.825) 0.424
Kohorte = 1981	-0.583* (0.228) 0.011	-0.889 (0.637) 0.163
Kohorte = 1982	-0.431+ (0.246) 0.080	-0.340 (0.713) 0.633
Kohorte = 1983	-0.702** (0.227) 0.002	-0.521 (0.738) 0.480
Kohorte = 1984	-0.797*** (0.228) 0.000	-0.687 (0.686) 0.317
Kohorte = 1985	-1.119*** (0.250) 0.000	-0.917 (0.870) 0.292
Kohorte = 1986	-0.857** (0.270) 0.002	-0.346 (1.972) 0.861
Alter	-0.254 (0.217) 0.241	0.042 (0.822) 0.959
Alter x Alter	0.004 (0.005) 0.427	-0.003 (0.019) 0.889
Alter x Alter x Alter	-0.000 (0.000) 0.601	0.000 (0.000) 0.832
Intervall zwischen Interviews (Anzahl der Monate)	-0.006+ (0.003) 0.077	0.017 (0.011) 0.117
Befragungszeitraum Covid-19-Pandemie (1=ja)	-0.073 (0.096) 0.447	0.863** (0.290) 0.003

	(1)	(2)
Anzahl beruflicher non-formaler Weiterbildungsmaßnahmen seit letztem Interview	Zählmodell	Inflationsmodell
KldB10 Berufsbereiche = Rohstoffgewinnung, Produktion und Fertigung (Ref. Gesundheit, Soziales, Lehre und Erziehung)	-0.186* (0.073) 0.011	1.705 (4.076) 0.676
KldB10 Berufsbereiche = Bau, Architektur, Vermessung und Gebäudetechnik	-0.024 (0.108) 0.823	1.914 (4.024) 0.634
KldB10 Berufsbereiche = Naturwissenschaft, Geografie und Informatik	-0.304** (0.103) 0.003	1.100 (3.700) 0.766
KldB10 Berufsbereiche = Verkehr, Logistik, Schutz und Sicherheit	-0.366*** (0.101) 0.000	1.293 (3.987) 0.746
KldB10 Berufsbereiche = Kaufmännische Dienstleistungen, Warenhandel, Vertrieb, Hotel und Tourismus	-0.111 (0.123) 0.366	1.906 (3.954) 0.630
KldB10 Berufsbereiche = Unternehmensorganisation, Buchhaltung, Recht und Verwaltung	-0.240*** (0.047) 0.000	1.167 (3.975) 0.769
KldB10 Berufsbereiche = Sprach-, Literatur-, Geistes-, Gesellschafts- und Wirtschaftswissenschaften, Medien, Kunst, Kultur und Gestaltung	-0.307* (0.130) 0.018	1.773 (4.051) 0.662
Berufliche Stellung = Arbeiter/-in (Ref. Angestellte)	-0.115 (0.095) 0.225	0.711*** (0.188) 0.000
Berufliche Stellung = Beamter/Beamtin, auch Richter/-in, außer Soldaten	0.074 (0.068) 0.277	-1.695 (7.765) 0.827
Innerdeutsche Herkunft (1= neue Bundesländer)	0.120** (0.045) 0.007	0.308* (0.157) 0.050
Höchster Schulabschluss = kein Abschluss/Hauptschulabschluss (Ref. Hochschulreife)	-0.024 (0.092) 0.796	0.606* (0.306) 0.048

	(1)	(2)
Anzahl beruflicher non-formaler Weiterbildungsmaßnahmen seit letztem Interview	Zählmodell	Inflationsmodell
Höchster Schulabschluss = Mittlere Reife	0.045 (0.055) 0.417	0.499* (0.223) 0.025
Höchster Schulabschluss = Fach-/Hochschulabschluss	0.058 (0.133) 0.664	-0.721 (0.486) 0.138
Beruflicher Ausbildungsabschluss (1=ja)	-0.014 (0.140) 0.920	-0.425 (0.321) 0.185
Partner/-in: Erwerbsstatus/-umfang = 1-19 Std. (Ref. nicht erwerbstätig)	-0.210* (0.100) 0.037	-0.055 (0.393) 0.888
Partner/-in: Erwerbsstatus/-umfang = 20 Std.	-0.072 (0.106) 0.494	-0.078 (0.434) 0.858
Partner/-in: Erwerbsstatus/-umfang = >20-30 Std.	-0.106 (0.075) 0.155	0.206 (0.331) 0.534
Partner/-in: Erwerbsstatus/-umfang = >30-39 Std.	-0.113 (0.075) 0.132	0.009 (0.282) 0.974
Partner/-in: Erwerbsstatus/-umfang = 40 Std.	-0.171* (0.069) 0.013	-0.030 (0.262) 0.910
Partner/-in: Erwerbsstatus/-umfang = >40-50 Std.	-0.020 (0.089) 0.818	0.131 (0.331) 0.691
Partner/-in: Erwerbsstatus/-umfang = >50 Std.	0.067 (0.121) 0.579	0.149 (0.407) 0.715
Kohabitation (1=mit Partner/-in zusammenlebend)	0.046 (0.078) 0.558	-0.299 (0.312) 0.339
Familienstand = ledig (Ref. verheiratet)	0.014 (0.061) 0.819	-0.078 (0.209) 0.707

	(1)	(2)
Anzahl beruflicher non-formaler Weiterbildungsmaßnahmen seit letztem Interview	Zählmodell	Inflationsmodell
Familienstand = geschieden	0.109 (0.083) 0.191	-0.015 (0.258) 0.955
Familienstand = verwitwet	-0.059 (0.179) 0.741	-0.212 (1.473) 0.886
Kinder unter 18 im Haushalt = Ein Kind (Ref. keine Kinder)	0.062 (0.051) 0.225	-0.111 (0.164) 0.499
Kinder unter 18 im Haushalt = Zwei Kinder	0.121+ (0.067) 0.072	-0.071 (0.226) 0.755
Kinder unter 18 im Haushalt = Drei Kinder	0.147 (0.108) 0.173	-0.544 (0.476) 0.253
Kinder unter 18 im Haushalt = Vier Kinder und mehr	0.064 (0.221) 0.771	-0.385 (2.614) 0.883
Migrationsgeschichte (1= Geburt im Ausland)	-0.067 (0.090) 0.461	0.317 (0.271) 0.242
Elternzeit (Anzahl Monate seit letztem Interview)	-0.004 (0.007) 0.563	0.001 (0.063) 0.989
Dispersionsparameter (natural log of alpha)		0.272 (0.171) 0.112
Konstante	5.461+ (2.998) 0.069	-0.720 (11.103) 0.948
Fälle	34,408	34,408
Fälle (abh. Variable=0)	23215	23215

	(1)	(2)
Anzahl beruflicher non-formaler Weiterbildungsmaßnahmen seit letztem Interview	Zählmodell	Inflationsmodell
Log likelihood	-37145	-37145
Likelihood-ratio test (alpha=0)	2813	2813
Wiederholungen Bootstrapped-Verfahren	100	100

Quelle: eigene Berechnungen, NEPS (SC6, 13-0-0)

Koeffizienten, Standardfehler (in Klammern), Irrtumswahrscheinlichkeiten

*** $p < 0.001$, ** $p < 0.01$, * $p < 0.05$, + $p < 0.1$

Tabelle 15: Ergebnisse ZINB-Modell: Effekt von Kindersorgearbeit auf Anzahl non-formaler beruflicher Weiterbildung

	(1)	(2)
Anzahl beruflicher non-formaler Weiterbildungsmaßnahmen seit letztem Interview	Zählmodell	Inflationsmodell
Umfang Kindersorgearbeit (\emptyset pro Tag in Std., standardisiert)	-0.032 (0.028)	0.074 (0.106)
	0.267	0.484
Geschlecht (1=Mann)	-0.196*** (0.054)	-0.543+ (0.307)
	0.000	0.076
Geschlecht x Umfang Kindersorgearbeit	0.006 (0.043)	-0.091 (0.145)
	0.881	0.530
Kohorte = 1956 (Ref. 1955)	0.133 (0.171)	-0.696 (0.602)
	0.436	0.247
Kohorte = 1957	-0.016 (0.207)	-0.436 (0.645)
	0.938	0.499
Kohorte = 1958	0.161 (0.194)	-0.115 (0.570)
	0.406	0.840
Kohorte = 1959	0.003 (0.162)	-0.667 (0.571)
	0.985	0.243
Kohorte = 1960	-0.031 (0.168)	-0.610 (0.505)
	0.856	0.227

	(1)	(2)
Anzahl beruflicher non-formaler Weiterbildungsmaßnahmen seit letztem Interview	Zählmodell	Inflationsmodell
Kohorte = 1961	-0.057 (0.177) 0.748	-0.599 (0.511) 0.241
Kohorte = 1962	-0.021 (0.182) 0.907	-0.788 (0.599) 0.189
Kohorte = 1963	-0.136 (0.183) 0.458	-0.755 (0.548) 0.168
Kohorte = 1964	-0.057 (0.164) 0.730	-0.532 (0.540) 0.324
Kohorte = 1965	0.059 (0.181) 0.745	-0.496 (0.560) 0.376
Kohorte = 1966	0.030 (0.213) 0.888	-0.219 (0.563) 0.697
Kohorte = 1967	-0.108 (0.170) 0.525	-0.556 (0.628) 0.376
Kohorte = 1968	-0.232 (0.184) 0.208	-0.463 (0.565) 0.413
Kohorte = 1969	-0.082 (0.197) 0.676	-0.708 (0.694) 0.307
Kohorte = 1970	0.007 (0.194) 0.970	-0.115 (0.552) 0.836
Kohorte = 1971	-0.190 (0.185) 0.304	-1.204 (6.081) 0.843
Kohorte = 1972	-0.280 (0.198) 0.158	-1.219+ (0.711) 0.086

	(1)	(2)
Anzahl beruflicher non-formaler Weiterbildungsmaßnahmen seit letztem Interview	Zählmodell	Inflationsmodell
Kohorte = 1973	-0.267 (0.217) 0.218	-0.577 (0.663) 0.384
Kohorte = 1974	-0.226 (0.229) 0.325	-0.302 (0.631) 0.632
Kohorte = 1975	-0.302 (0.235) 0.200	-1.441+ (0.848) 0.089
Kohorte = 1976	-0.101 (0.241) 0.674	-0.287 (0.795) 0.718
Kohorte = 1977	-0.373+ (0.205) 0.069	-1.048 (2.664) 0.694
Kohorte = 1978	-0.306 (0.243) 0.208	-0.716 (2.560) 0.780
Kohorte = 1979	-0.231 (0.217) 0.289	-0.401 (0.690) 0.561
Kohorte = 1980	-0.497* (0.234) 0.033	-0.676 (0.902) 0.454
Kohorte = 1981	-0.509* (0.237) 0.032	-1.038 (0.689) 0.132
Kohorte = 1982	-0.393 (0.248) 0.113	-0.439 (0.815) 0.591
Kohorte = 1983	-0.660** (0.229) 0.004	-0.653 (1.898) 0.731
Kohorte = 1984	-0.740** (0.237) 0.002	-0.846 (0.718) 0.239

	(1)	(2)
Anzahl beruflicher non-formaler Weiterbildungsmaßnahmen seit letztem Interview	Zählmodell	Inflationsmodell
Kohorte = 1985	-1.073*** (0.250) 0.000	-1.013 (0.864) 0.241
Kohorte = 1986	-0.855** (0.262) 0.001	-0.593 (1.839) 0.747
Alter	-0.294 (0.202) 0.146	-0.170 (0.853) 0.842
Alter x Alter	0.005 (0.005) 0.295	0.002 (0.020) 0.919
Alter x Alter x Alter	-0.000 (0.000) 0.449	-0.000 (0.000) 0.982
Intervall zwischen Interviews (Anzahl der Monate)	-0.006+ (0.003) 0.088	0.019+ (0.011) 0.074
Befragungszeitraum Covid-19-Pandemie (1=ja)	-0.085 (0.095) 0.369	0.891** (0.298) 0.003
KldB10 Berufsbereiche = Rohstoffgewinnung, Produktion und Fertigung (Ref. Gesundheit, Soziales, Lehre und Erziehung)	-0.204** (0.073) 0.005	1.728 (5.528) 0.755
KldB10 Berufsbereiche = Bau, Architektur, Vermessung und Gebäudetechnik	-0.033 (0.117) 0.779	2.006 (5.450) 0.713
KldB10 Berufsbereiche = Naturwissenschaft, Geografie und Informatik	-0.319** (0.102) 0.002	1.114 (5.273) 0.833
KldB10 Berufsbereiche = Verkehr, Logistik, Schutz und Sicherheit	-0.328** (0.104) 0.002	1.493 (5.454) 0.784

	(1)	(2)
Anzahl beruflicher non-formaler Weiterbildungsmaßnahmen seit letztem Interview	Zählmodell	Inflationsmodell
KI dB10 Berufsbereiche = Kaufmännische Dienstleistungen, Warenhandel, Vertrieb, Hotel und Tourismus	-0.081 (0.123) 0.509	2.029 (5.380) 0.706
KI dB10 Berufsbereiche = Unternehmensorganisation, Buchhaltung, Recht und Verwaltung	-0.226*** (0.047) 0.000	1.232 (5.387) 0.819
KI dB10 Berufsbereiche = Sprach-, Literatur-, Geistes-, Gesellschafts- und Wirtschaftswissenschaften, Medien, Kunst, Kultur und Gestaltung	-0.304* (0.146) 0.038	1.797 (5.398) 0.739
Berufliche Stellung = Arbeiter/-in (Ref. Angestellte)	-0.120 (0.099) 0.227	0.781*** (0.219) 0.000
Berufliche Stellung = Beamter/Beamtin, auch Richter/-in, außer Soldaten	0.078 (0.075) 0.299	-2.210 (7.666) 0.773
Innerdeutsche Herkunft (1= neue Bundesländer)	0.123** (0.044) 0.006	0.185 (0.156) 0.237
Höchster Schulabschluss = kein Abschluss/Hauptschulabschluss (Ref. Hochschulreife)	-0.015 (0.096) 0.877	0.654+ (0.352) 0.063
Höchster Schulabschluss = Mittlere Reife	0.046 (0.057) 0.424	0.558* (0.261) 0.032
Höchster Schulabschluss = Fach-/Hochschulabschluss	0.100 (0.143) 0.482	-0.814 (3.232) 0.801
Beruflicher Ausbildungsabschluss (1=ja)	-0.014 (0.149) 0.924	-0.491 (0.339) 0.148
Partner/-in: Erwerbsstatus/-umfang = 1-19 Std. (Ref. nicht erwerbstätig)	-0.246* (0.107) 0.022	-0.243 (3.244) 0.940

	(1)	(2)
Anzahl beruflicher non-formaler Weiterbildungsmaßnahmen seit letztem Interview	Zählmodell	Inflationsmodell
Partner/-in: Erwerbsstatus/-umfang = 20 Std.	-0.080 (0.104) 0.442	-0.130 (0.483) 0.788
Partner/-in: Erwerbsstatus/-umfang = >20-30 Std.	-0.126+ (0.075) 0.093	0.175 (0.343) 0.611
Partner/-in: Erwerbsstatus/-umfang = >30-39 Std.	-0.129 (0.079) 0.101	0.076 (0.330) 0.818
Partner/-in: Erwerbsstatus/-umfang = 40 Std.	-0.201** (0.067) 0.003	-0.012 (0.295) 0.967
Partner/-in: Erwerbsstatus/-umfang = >40-50 Std.	-0.039 (0.089) 0.660	0.232 (0.357) 0.515
Partner/-in: Erwerbsstatus/-umfang = >50 Std.	0.056 (0.138) 0.687	0.219 (0.494) 0.658
Kohabitation (1=mit Partner/-in zusammenlebend)	0.064 (0.077) 0.407	-0.333 (0.338) 0.324
Familienstand = ledig (Ref. verheiratet)	0.020 (0.060) 0.744	-0.122 (0.210) 0.562
Familienstand = geschieden	0.135 (0.082) 0.102	-0.070 (0.252) 0.782
Familienstand = verwitwet	-0.062 (0.179) 0.731	-0.262 (2.005) 0.896
Kinder unter 18 im Haushalt = Ein Kind (Ref. keine Kinder)	0.071 (0.052) 0.170	-0.025 (0.193) 0.897
Kinder unter 18 im Haushalt = Zwei Kinder	0.121+ (0.063) 0.053	0.054 (0.219) 0.805

	(1)	(2)
Anzahl beruflicher non-formaler Weiterbildungsmaßnahmen seit letztem Interview	Zählmodell	Inflationsmodell
Kinder unter 18 im Haushalt = Drei Kinder	0.135 (0.108) 0.211	-0.504 (0.606) 0.406
Kinder unter 18 im Haushalt = Vier Kinder und mehr	0.055 (0.234) 0.814	-0.286 (3.451) 0.934
Migrationsgeschichte (1= Geburt im Ausland)	-0.075 (0.090) 0.405	0.317 (0.274) 0.249
Elternzeit (Anzahl Monate seit letztem Interview)	-0.006 (0.007) 0.357	0.004 (0.073) 0.956
Dispersionsparameter (natural log of alpha)		0.332* (0.161) 0.039
Konstante	5.872* (2.775) 0.034	2.481 (11.358) 0.827
Fälle	34,408	34,408
Fälle (abh. Variable=0)	23215	23215
Log likelihood	-37243	-37243
Likelihood-ratio test (alpha=0)	2901	2901
Wiederholungen Bootstrapped-Verfahren	100	100

Quelle: eigene Berechnungen, NEPS (SC6, 13-0-0)

Koeffizienten, Standardfehler (in Klammern), Irrtumswahrscheinlichkeiten

*** $p < 0.001$, ** $p < 0.01$, * $p < 0.05$, + $p < 0.1$

Tabelle 16: Ergebnisse ZINB-Modell: Effekt von Kindersorgearbeit auf Dauer non-formaler beruflicher Weiterbildung

	(1)	(2)
Dauer (in Std.) beruflicher non-formaler Weiterbildungsmaßnahmen seit letztem Interview	Zählmodell	Inflationsmodell
Umfang Kindersorgearbeit (\emptyset pro Tag in Std., standardisiert)	-0.061* (0.028) 0.027	0.079*** (0.022) 0.000
Geschlecht (1=Mann)	0.163*** (0.036) 0.000	0.079+ (0.047) 0.095
Geschlecht x Umfang Kindersorgearbeit	0.050 (0.042) 0.237	-0.042 (0.044) 0.347
Kohorte = 1956 (Ref. 1955)	-0.001 (0.142) 0.997	-0.297 (0.181) 0.100
Kohorte = 1957	-0.015 (0.175) 0.934	0.040 (0.175) 0.821
Kohorte = 1958	-0.081 (0.169) 0.630	-0.086 (0.172) 0.617
Kohorte = 1959	0.071 (0.165) 0.668	-0.189 (0.182) 0.298
Kohorte = 1960	0.005 (0.158) 0.977	-0.097 (0.150) 0.519
Kohorte = 1961	0.172 (0.170) 0.311	-0.133 (0.177) 0.453
Kohorte = 1962	-0.031 (0.158) 0.845	-0.160 (0.173) 0.353
Kohorte = 1963	-0.038 (0.158) 0.808	-0.056 (0.182) 0.757
Kohorte = 1964	0.022 (0.159) 0.890	-0.060 (0.167) 0.719

	(1)	(2)
Dauer (in Std.) beruflicher non-formaler Weiterbildungsmaßnahmen seit letztem Interview	Zählmodell	Inflationsmodell
Kohorte = 1965	0.055 (0.169) 0.744	-0.062 (0.173) 0.719
Kohorte = 1966	0.062 (0.174) 0.723	0.057 (0.177) 0.747
Kohorte = 1967	0.000 (0.174) 0.998	-0.033 (0.180) 0.855
Kohorte = 1968	-0.117 (0.171) 0.494	0.019 (0.177) 0.915
Kohorte = 1969	0.058 (0.183) 0.751	-0.062 (0.190) 0.743
Kohorte = 1970	-0.286+ (0.173) 0.099	0.036 (0.192) 0.852
Kohorte = 1971	-0.164 (0.198) 0.408	-0.152 (0.199) 0.445
Kohorte = 1972	-0.176 (0.200) 0.378	-0.128 (0.190) 0.501
Kohorte = 1973	-0.133 (0.212) 0.529	-0.013 (0.198) 0.946
Kohorte = 1974	-0.333+ (0.191) 0.082	0.038 (0.215) 0.860
Kohorte = 1975	-0.387* (0.180) 0.032	-0.174 (0.215) 0.419
Kohorte = 1976	-0.016 (0.198) 0.936	0.039 (0.228) 0.864

	(1)	(2)
Dauer (in Std.) beruflicher non-formaler Weiterbildungsmaßnahmen seit letztem Interview	Zählmodell	Inflationsmodell
Kohorte = 1977	-0.274 (0.200) 0.170	-0.063 (0.212) 0.765
Kohorte = 1978	-0.186 (0.228) 0.414	-0.023 (0.217) 0.914
Kohorte = 1979	-0.099 (0.222) 0.657	0.019 (0.229) 0.935
Kohorte = 1980	-0.329 (0.294) 0.263	0.176 (0.210) 0.404
Kohorte = 1981	-0.572** (0.201) 0.004	-0.017 (0.230) 0.943
Kohorte = 1982	-0.012 (0.223) 0.956	0.197 (0.218) 0.366
Kohorte = 1983	-0.086 (0.238) 0.719	0.264 (0.220) 0.230
Kohorte = 1984	-0.140 (0.253) 0.579	0.273 (0.220) 0.216
Kohorte = 1985	-0.210 (0.243) 0.387	0.381+ (0.231) 0.098
Kohorte = 1986	-0.141 (0.272) 0.604	0.491+ (0.253) 0.053
Alter	0.334 (0.215) 0.121	0.260 (0.175) 0.136
Alter x Alter	-0.008 (0.005) 0.104	-0.006 (0.004) 0.158

	(1)	(2)
Dauer (in Std.) beruflicher non-formaler Weiterbildungsmaßnahmen seit letztem Interview	Zählmodell	Inflationsmodell
Alter x Alter x Alter	0.000 (0.000) 0.114	0.000 (0.000) 0.170
Intervall zwischen Interviews (Anzahl der Monate)	-0.005+ (0.003) 0.058	0.009*** (0.003) 0.000
Befragungszeitraum Covid-19-Pandemie (1=ja)	0.075 (0.085) 0.376	0.443*** (0.066) 0.000
KIdB10 Berufsbereiche = Rohstoffgewinnung, Produktion und Fertigung (Ref. Gesundheit, Soziales, Lehre und Erziehung)	-0.150** (0.052) 0.004	0.529*** (0.064) 0.000
KIdB10 Berufsbereiche = Bau, Architektur, Vermessung und Gebäudetechnik	-0.262** (0.081) 0.001	0.545*** (0.100) 0.000
KIdB10 Berufsbereiche = Naturwissenschaft, Geografie und Informatik	-0.050 (0.065) 0.439	0.467*** (0.074) 0.000
KIdB10 Berufsbereiche = Verkehr, Logistik, Schutz und Sicherheit	0.100 (0.083) 0.229	0.542*** (0.078) 0.000
KIdB10 Berufsbereiche = Kaufmännische Dienstleistungen, Warenhandel, Vertrieb, Hotel und Tourismus	-0.262*** (0.070) 0.000	0.735*** (0.069) 0.000
KIdB10 Berufsbereiche = Unternehmensorganisation, Buchhaltung, Recht und Verwaltung	-0.121* (0.054) 0.024	0.431*** (0.049) 0.000
KIdB10 Berufsbereiche = Sprach-, Literatur-, Geistes-, Gesellschafts- und Wirtschaftswissenschaften, Medien, Kunst, Kultur und Gestaltung	-0.149+ (0.087) 0.086	0.750*** (0.089) 0.000
Berufliche Stellung = Arbeiter/-in (Ref. Angestellte)	-0.162* (0.074) 0.029	0.574*** (0.068) 0.000

	(1)	(2)
Dauer (in Std.) beruflicher non-formaler Weiterbildungsmaßnahmen seit letztem Interview	Zählmodell	Inflationsmodell
Berufliche Stellung = Beamter/Beamtin, auch Richter/-in, außer Soldaten	-0.006 (0.044) 0.889	-0.333*** (0.069) 0.000
Innerdeutsche Herkunft (1= neue Bundesländer)	0.037 (0.046) 0.418	-0.029 (0.044) 0.510
Höchster Schulabschluss = kein Abschluss/Hauptschulabschluss (Ref. Hochschulreife)	-0.124+ (0.064) 0.052	0.278*** (0.063) 0.000
Höchster Schulabschluss = Mittlere Reife	-0.064 (0.046) 0.162	0.169*** (0.047) 0.000
Höchster Schulabschluss = Fach-/Hochschulabschluss	-0.039 (0.089) 0.659	-0.319** (0.103) 0.002
Beruflicher Ausbildungsabschluss (1=ja)	-0.119 (0.086) 0.168	-0.191* (0.092) 0.038
Partner/-in: Erwerbsstatus/-umfang = 1-19 Std. (Ref. nicht erwerbstätig)	-0.066 (0.069) 0.339	0.129 (0.096) 0.181
Partner/-in: Erwerbsstatus/-umfang = 20 Std.	0.066 (0.097) 0.496	0.039 (0.112) 0.729
Partner/-in: Erwerbsstatus/-umfang = >20-30 Std.	-0.018 (0.070) 0.796	0.139* (0.070) 0.048
Partner/-in: Erwerbsstatus/-umfang = >30-39 Std.	-0.000 (0.062) 0.994	0.102 (0.068) 0.133
Partner/-in: Erwerbsstatus/-umfang = 40 Std.	-0.075 (0.062) 0.232	0.138* (0.067) 0.040
Partner/-in: Erwerbsstatus/-umfang = >40-50 Std.	-0.064 (0.074) 0.389	0.057 (0.076) 0.456

	(1)	(2)
Dauer (in Std.) beruflicher non-formaler Weiterbildungsmaßnahmen seit letztem Interview	Zählmodell	Inflationsmodell
Partner/-in: Erwerbsstatus/-umfang = >50 Std.	-0.126 (0.100) 0.207	0.015 (0.115) 0.897
Kohabitation (1=mit Partner/-in zusammenlebend)	-0.025 (0.065) 0.697	-0.169* (0.078) 0.030
Familienstand = ledig (Ref. verheiratet)	-0.024 (0.054) 0.658	-0.096+ (0.055) 0.081
Familienstand = geschieden	0.157* (0.073) 0.032	-0.108 (0.083) 0.195
Familienstand = verwitwet	0.172 (0.224) 0.441	-0.063 (0.187) 0.735
Kinder unter 18 im Haushalt = Ein Kind (Ref. keine Kinder)	0.014 (0.047) 0.757	-0.112* (0.047) 0.017
Kinder unter 18 im Haushalt = Zwei Kinder	-0.014 (0.047) 0.763	-0.129* (0.055) 0.018
Kinder unter 18 im Haushalt = Drei Kinder	0.164+ (0.094) 0.081	-0.283** (0.088) 0.001
Kinder unter 18 im Haushalt = Vier Kinder und mehr	0.498+ (0.267) 0.062	-0.095 (0.258) 0.713
Migrationsgeschichte (1= Geburt im Ausland)	0.081 (0.070) 0.250	0.175* (0.073) 0.016
Elternzeit (Anzahl Monate seit letztem Interview)	0.016+ (0.008) 0.065	0.006 (0.007) 0.395
Dispersionsparameter (natural log of alpha)		-0.092*** (0.024) 0.000

	(1)	(2)
Dauer (in Std.) beruflicher non-formaler Weiterbildungsmaßnahmen seit letztem Interview	Zählmodell	Inflationsmodell
Konstante	-0.182 (3.003) 0.952	-3.470 (2.397) 0.148
Fälle	34,408	34,408
Fälle (abh. Variable=0)	23215	23215
Log likelihood	-70848	-70848
Likelihood-ratio test (alpha=0)	344664	344664
Wiederholungen Bootstrapped-Verfahren	100	100

Quelle: eigene Berechnungen, NEPS (SC6, 13-0-0)

Koeffizienten, Standardfehler (in Klammern), Irrtumswahrscheinlichkeiten

*** $p < 0.001$, ** $p < 0.01$, * $p < 0.05$, + $p < 0.1$

Tabelle 17: Ergebnisse ZINB-Modell: Effekt von Erwerbsumfang auf Dauer non-formaler beruflicher Weiterbildung

	(1)	(2)
Dauer (in Std.) beruflicher non-formaler Weiterbildungsmaßnahmen seit letztem Interview	Zählmodell	Inflationsmodell
Vereinbarte Arbeitszeit (pro Woche in Std., standardisiert)	0.201*** (0.025) 0.000	-0.161*** (0.023) 0.000
Geschlecht (1=Mann)	0.088* (0.039) 0.024	0.154** (0.051) 0.003
Geschlecht x vereinbarte Arbeitszeit	-0.121** (0.039) 0.002	0.089* (0.040) 0.027
Kohorte = 1956 (Ref. 1955)	0.002 (0.144) 0.987	-0.298+ (0.180) 0.098
Kohorte = 1957	-0.026 (0.175) 0.883	0.033 (0.174) 0.852
Kohorte = 1958	-0.097 (0.169) 0.565	-0.086 (0.171) 0.616

	(1)	(2)
Dauer (in Std.) beruflicher non-formaler Weiterbildungsmaßnahmen seit letztem Interview	Zählmodell	Inflationsmodell
Kohorte = 1959	0.065 (0.164) 0.694	-0.189 (0.181) 0.297
Kohorte = 1960	-0.007 (0.159) 0.967	-0.090 (0.149) 0.547
Kohorte = 1961	0.136 (0.170) 0.425	-0.126 (0.177) 0.476
Kohorte = 1962	-0.068 (0.159) 0.667	-0.145 (0.172) 0.399
Kohorte = 1963	-0.055 (0.159) 0.732	-0.047 (0.183) 0.799
Kohorte = 1964	0.008 (0.161) 0.960	-0.043 (0.167) 0.799
Kohorte = 1965	0.008 (0.168) 0.963	-0.045 (0.171) 0.791
Kohorte = 1966	0.008 (0.174) 0.965	0.074 (0.176) 0.675
Kohorte = 1967	-0.011 (0.172) 0.948	-0.008 (0.180) 0.965
Kohorte = 1968	-0.140 (0.174) 0.420	0.052 (0.178) 0.769
Kohorte = 1969	0.012 (0.182) 0.947	-0.032 (0.190) 0.868
Kohorte = 1970	-0.303+ (0.177) 0.087	0.065 (0.192) 0.736

	(1)	(2)
Dauer (in Std.) beruflicher non-formaler Weiterbildungsmaßnahmen seit letztem Interview	Zählmodell	Inflationsmodell
Kohorte = 1971	-0.233 (0.199) 0.242	-0.114 (0.198) 0.563
Kohorte = 1972	-0.233 (0.195) 0.233	-0.078 (0.190) 0.681
Kohorte = 1973	-0.173 (0.211) 0.413	0.036 (0.198) 0.857
Kohorte = 1974	-0.415* (0.191) 0.030	0.103 (0.215) 0.633
Kohorte = 1975	-0.439* (0.182) 0.016	-0.122 (0.216) 0.572
Kohorte = 1976	-0.096 (0.197) 0.626	0.113 (0.228) 0.620
Kohorte = 1977	-0.333+ (0.200) 0.096	0.003 (0.211) 0.988
Kohorte = 1978	-0.266 (0.225) 0.238	0.063 (0.219) 0.774
Kohorte = 1979	-0.175 (0.220) 0.427	0.099 (0.230) 0.668
Kohorte = 1980	-0.389 (0.293) 0.183	0.264 (0.211) 0.210
Kohorte = 1981	-0.660** (0.201) 0.001	0.073 (0.229) 0.750
Kohorte = 1982	-0.108 (0.223) 0.627	0.283 (0.217) 0.193

	(1)	(2)
Dauer (in Std.) beruflicher non-formaler Weiterbildungsmaßnahmen seit letztem Interview	Zählmodell	Inflationsmodell
Kohorte = 1983	-0.170 (0.239) 0.476	0.351 (0.222) 0.113
Kohorte = 1984	-0.251 (0.257) 0.330	0.368+ (0.220) 0.094
Kohorte = 1985	-0.308 (0.246) 0.209	0.462* (0.230) 0.044
Kohorte = 1986	-0.221 (0.277) 0.426	0.576* (0.253) 0.023
Alter	0.336 (0.216) 0.121	0.287+ (0.174) 0.100
Alter x Alter	-0.008+ (0.005) 0.100	-0.006 (0.004) 0.123
Alter x Alter x Alter	0.000 (0.000) 0.107	0.000 (0.000) 0.138
Intervall zwischen Interviews (Anzahl der Monate)	-0.005+ (0.003) 0.060	0.010*** (0.002) 0.000
Befragungszeitraum Covid-19-Pandemie (1=ja)	0.081 (0.082) 0.324	0.445*** (0.066) 0.000
KldB10 Berufsbereiche = Rohstoffgewinnung, Produktion und Fertigung (Ref. Gesundheit, Soziales, Lehre und Erziehung)	-0.166*** (0.050) 0.001	0.551*** (0.064) 0.000
KldB10 Berufsbereiche = Bau, Architektur, Vermessung und Gebäudetechnik	-0.266** (0.083) 0.001	0.557*** (0.100) 0.000
KldB10 Berufsbereiche = Naturwissenschaft, Geografie und Informatik	-0.056 (0.063) 0.373	0.475*** (0.073) 0.000

	(1)	(2)
Dauer (in Std.) beruflicher non-formaler Weiterbildungsmaßnahmen seit letztem Interview	Zählmodell	Inflationsmodell
KldB10 Berufsbereiche = Verkehr, Logistik, Schutz und Sicherheit	0.071 (0.081) 0.380	0.546*** (0.077) 0.000
KldB10 Berufsbereiche = Kaufmännische Dienstleistungen, Warenhandel, Vertrieb, Hotel und Tourismus	-0.293*** (0.065) 0.000	0.748*** (0.069) 0.000
KldB10 Berufsbereiche = Unternehmensorganisation, Buchhaltung, Recht und Verwaltung	-0.132* (0.052) 0.012	0.438*** (0.049) 0.000
KldB10 Berufsbereiche = Sprach-, Literatur-, Geistes-, Gesellschafts- und Wirtschaftswissenschaften, Medien, Kunst, Kultur und Gestaltung	-0.170+ (0.088) 0.054	0.768*** (0.087) 0.000
Berufliche Stellung = Arbeiter/-in (Ref. Angestellte)	-0.134+ (0.073) 0.067	0.553*** (0.068) 0.000
Berufliche Stellung = Beamter/Beamtin, auch Richter/-in, außer Soldaten	-0.032 (0.046) 0.483	-0.297*** (0.068) 0.000
Innerdeutsche Herkunft (1= neue Bundesländer)	-0.009 (0.046) 0.848	0.014 (0.044) 0.750
Höchster Schulabschluss = kein Abschluss/Hauptschulabschluss (Ref. Hochschulreife)	-0.131* (0.062) 0.035	0.273*** (0.063) 0.000
Höchster Schulabschluss = Mittlere Reife	-0.062 (0.046) 0.177	0.160*** (0.048) 0.001
Höchster Schulabschluss = Fach-/Hochschulabschluss	-0.092 (0.090) 0.310	-0.281** (0.103) 0.006
Beruflicher Ausbildungsabschluss (1=ja)	-0.141 (0.090) 0.119	-0.174+ (0.091) 0.056

	(1)	(2)
Dauer (in Std.) beruflicher non-formaler Weiterbildungsmaßnahmen seit letztem Interview	Zählmodell	Inflationsmodell
Partner/-in: Erwerbsstatus/-umfang = 1-19 Std. (Ref. nicht erwerbstätig)	-0.056 (0.070) 0.425	0.140 (0.096) 0.146
Partner/-in: Erwerbsstatus/-umfang = 20 Std.	0.063 (0.096) 0.515	0.043 (0.114) 0.702
Partner/-in: Erwerbsstatus/-umfang = >20-30 Std.	-0.011 (0.071) 0.876	0.141* (0.070) 0.044
Partner/-in: Erwerbsstatus/-umfang = >30-39 Std.	0.041 (0.061) 0.500	0.089 (0.067) 0.182
Partner/-in: Erwerbsstatus/-umfang = 40 Std.	-0.044 (0.061) 0.474	0.125+ (0.066) 0.060
Partner/-in: Erwerbsstatus/-umfang = >40-50 Std.	-0.023 (0.070) 0.746	0.034 (0.076) 0.653
Partner/-in: Erwerbsstatus/-umfang = >50 Std.	-0.087 (0.102) 0.393	0.006 (0.113) 0.958
Kohabitation (1=mit Partner/-in zusammenlebend)	-0.039 (0.063) 0.535	-0.166* (0.076) 0.030
Familienstand = ledig (Ref. verheiratet)	-0.047 (0.055) 0.390	-0.078 (0.056) 0.161
Familienstand = geschieden	0.126+ (0.074) 0.089	-0.073 (0.085) 0.390
Familienstand = verwitwet	0.126 (0.210) 0.548	-0.056 (0.189) 0.768
Kinder unter 18 im Haushalt = Ein Kind (Ref. keine Kinder)	0.013 (0.043) 0.769	-0.091* (0.042) 0.032

	(1)	(2)
Dauer (in Std.) beruflicher non-formaler Weiterbildungsmaßnahmen seit letztem Interview	Zählmodell	Inflationsmodell
Kinder unter 18 im Haushalt = Zwei Kinder	0.005 (0.040) 0.906	-0.114* (0.050) 0.023
Kinder unter 18 im Haushalt = Drei Kinder	0.222* (0.089) 0.012	-0.267** (0.086) 0.002
Kinder unter 18 im Haushalt = Vier Kinder und mehr	0.504+ (0.279) 0.071	-0.080 (0.259) 0.759
Migrationsgeschichte (1= Geburt im Ausland)	0.085 (0.072) 0.242	0.176* (0.074) 0.017
Elternzeit (Anzahl Monate seit letztem Interview)	0.014+ (0.007) 0.054	0.006 (0.007) 0.342
Dispersionsparameter (natural log of alpha)		-0.112*** (0.024) 0.000
Konstante	0.033 (3.012) 0.991	-4.072+ (2.387) 0.088
Fälle	34,408	34,408
Fälle (abh. Variable=0)	23215	23215
Log likelihood	-70707	-70707
Likelihood-ratio test (alpha=0)	339223	339223
Wiederholungen Bootstrapped-Verfahren	100	100

Quelle: eigene Berechnungen, NEPS (SC6, 13-0-0)

Koeffizienten, Standardfehler (in Klammern), Irrtumswahrscheinlichkeiten

*** $p < 0.001$, ** $p < 0.01$, * $p < 0.05$, + $p < 0.1$

Tabelle 18: Ergebnisse ZINB-Modell: Effekt von Kindersorgearbeit mediiert über Erwerbsumfang auf Dauer non-formaler beruflicher Weiterbildung

	(1)	(2)
Dauer beruflicher non-formaler Weiterbildungsmaßnahmen seit letztem Interview	Zählmodell	Inflationsmodell
Umfang Kindersorgearbeit (\emptyset pro Tag in Std., standardisiert)	-0.013 (0.028) 0.635	0.049* (0.023) 0.031
Geschlecht (1=Mann)	0.083* (0.040) 0.038	0.164** (0.051) 0.001
Geschlecht x Umfang Kindersorgearbeit	-0.008 (0.043) 0.845	-0.000 (0.046) 0.995
Vereinbarte Arbeitszeit (pro Woche in Std., standardisiert)	0.199*** (0.025) 0.000	-0.154*** (0.024) 0.000
Geschlecht x vereinbarte Arbeitszeit	-0.120** (0.038) 0.002	0.085* (0.041) 0.038
Kohorte = 1956 (Ref. 1955)	0.002 (0.145) 0.989	-0.298+ (0.180) 0.097
Kohorte = 1957	-0.027 (0.176) 0.879	0.033 (0.175) 0.850
Kohorte = 1958	-0.098 (0.170) 0.566	-0.087 (0.171) 0.612
Kohorte = 1959	0.064 (0.165) 0.695	-0.188 (0.181) 0.300
Kohorte = 1960	-0.007 (0.159) 0.967	-0.089 (0.149) 0.550
Kohorte = 1961	0.135 (0.170) 0.427	-0.125 (0.178) 0.481

	(1)	(2)
Dauer beruflicher non-formaler Weiterbildungsmaßnahmen seit letztem Interview	Zählmodell	Inflationsmodell
Kohorte = 1962	-0.068 (0.160) 0.668	-0.144 (0.172) 0.403
Kohorte = 1963	-0.055 (0.159) 0.728	-0.046 (0.183) 0.801
Kohorte = 1964	0.008 (0.161) 0.962	-0.041 (0.167) 0.808
Kohorte = 1965	0.007 (0.168) 0.967	-0.041 (0.172) 0.809
Kohorte = 1966	0.007 (0.175) 0.968	0.076 (0.177) 0.666
Kohorte = 1967	-0.012 (0.173) 0.945	-0.007 (0.180) 0.970
Kohorte = 1968	-0.140 (0.174) 0.422	0.049 (0.178) 0.785
Kohorte = 1969	0.011 (0.182) 0.950	-0.032 (0.190) 0.867
Kohorte = 1970	-0.304+ (0.177) 0.086	0.061 (0.192) 0.752
Kohorte = 1971	-0.233 (0.200) 0.244	-0.120 (0.198) 0.543
Kohorte = 1972	-0.233 (0.195) 0.234	-0.088 (0.189) 0.640
Kohorte = 1973	-0.172 (0.212) 0.418	0.024 (0.198) 0.903

	(1)	(2)
Dauer beruflicher non-formaler Weiterbildungsmaßnahmen seit letztem Interview	Zählmodell	Inflationsmodell
Kohorte = 1974	-0.409* (0.190) 0.031	0.085 (0.215) 0.692
Kohorte = 1975	-0.439* (0.182) 0.016	-0.134 (0.215) 0.534
Kohorte = 1976	-0.090 (0.198) 0.650	0.094 (0.228) 0.680
Kohorte = 1977	-0.330 (0.201) 0.101	-0.016 (0.210) 0.939
Kohorte = 1978	-0.260 (0.226) 0.250	0.040 (0.218) 0.854
Kohorte = 1979	-0.171 (0.221) 0.440	0.074 (0.230) 0.749
Kohorte = 1980	-0.382 (0.294) 0.193	0.239 (0.211) 0.257
Kohorte = 1981	-0.655** (0.201) 0.001	0.050 (0.229) 0.828
Kohorte = 1982	-0.098 (0.224) 0.664	0.254 (0.218) 0.245
Kohorte = 1983	-0.167 (0.238) 0.483	0.327 (0.221) 0.138
Kohorte = 1984	-0.244 (0.258) 0.344	0.340 (0.220) 0.122
Kohorte = 1985	-0.306 (0.247) 0.216	0.435+ (0.230) 0.059

	(1)	(2)
Dauer beruflicher non-formaler Weiterbildungsmaßnahmen seit letztem Interview	Zählmodell	Inflationsmodell
Kohorte = 1986	-0.217 (0.279) 0.436	0.549* (0.253) 0.030
Alter	0.340 (0.218) 0.119	0.266 (0.174) 0.127
Alter x Alter	-0.009+ (0.005) 0.098	-0.006 (0.004) 0.153
Alter x Alter x Alter	0.000 (0.000) 0.104	0.000 (0.000) 0.168
Intervall zwischen Interviews (Anzahl der Monate)	-0.005+ (0.003) 0.062	0.010*** (0.002) 0.000
Befragungszeitraum Covid-19-Pandemie (1=ja)	0.082 (0.082) 0.318	0.442*** (0.066) 0.000
KldB10 Berufsbereiche = Rohstoffgewinnung, Produktion und Fertigung (Ref. Gesundheit, Soziales, Lehre und Erziehung)	-0.165** (0.051) 0.001	0.551*** (0.064) 0.000
KldB10 Berufsbereiche = Bau, Architektur, Vermessung und Gebäudetechnik	-0.267** (0.083) 0.001	0.559*** (0.100) 0.000
KldB10 Berufsbereiche = Naturwissenschaft, Geografie und Informatik	-0.057 (0.064) 0.368	0.478*** (0.073) 0.000
KldB10 Berufsbereiche = Verkehr, Logistik, Schutz und Sicherheit	0.074 (0.082) 0.369	0.546*** (0.077) 0.000
KldB10 Berufsbereiche = Kaufmännische Dienstleistungen, Warenhandel, Vertrieb, Hotel und Tourismus	-0.292*** (0.066) 0.000	0.750*** (0.068) 0.000

	(1)	(2)
Dauer beruflicher non-formaler Weiterbildungsmaßnahmen seit letztem Interview	Zählmodell	Inflationsmodell
KIdB10 Berufsbereiche = Unternehmensorganisation, Buchhaltung, Recht und Verwaltung	-0.132* (0.052) 0.012	0.442*** (0.049) 0.000
KIdB10 Berufsbereiche = Sprach-, Literatur-, Geistes-, Gesellschafts- und Wirtschaftswissenschaften, Medien, Kunst, Kultur und Gestaltung	-0.171+ (0.088) 0.053	0.771*** (0.087) 0.000
Berufliche Stellung = Arbeiter/-in (Ref. Angestellte)	-0.134+ (0.074) 0.069	0.553*** (0.068) 0.000
Berufliche Stellung = Beamter/Beamtin, auch Richter/-in, außer Soldaten	-0.031 (0.046) 0.497	-0.303*** (0.067) 0.000
Innerdeutsche Herkunft (1= neue Bundesländer)	-0.008 (0.046) 0.860	0.013 (0.045) 0.769
Höchster Schulabschluss = kein Abschluss/Hauptschulabschluss (Ref. Hochschulreife)	-0.130* (0.062) 0.036	0.272*** (0.063) 0.000
Höchster Schulabschluss = Mittlere Reife	-0.061 (0.046) 0.180	0.160*** (0.048) 0.001
Höchster Schulabschluss = Fach-/Hochschulabschluss	-0.091 (0.091) 0.313	-0.278** (0.103) 0.007
Beruflicher Ausbildungsabschluss (1=ja)	-0.141 (0.090) 0.119	-0.173+ (0.091) 0.059
Partner/-in: Erwerbsstatus/-umfang = 1-19 Std. (Ref. nicht erwerbstätig)	-0.055 (0.070) 0.433	0.143 (0.097) 0.139
Partner/-in: Erwerbsstatus/-umfang = 20 Std.	0.061 (0.095) 0.523	0.047 (0.113) 0.678

	(1)	(2)
Dauer beruflicher non-formaler Weiterbildungsmaßnahmen seit letztem Interview	Zählmodell	Inflationsmodell
Partner/-in: Erwerbsstatus/-umfang = >20-30 Std.	-0.010 (0.071) 0.886	0.142* (0.070) 0.043
Partner/-in: Erwerbsstatus/-umfang = >30-39 Std.	0.041 (0.061) 0.504	0.086 (0.067) 0.199
Partner/-in: Erwerbsstatus/-umfang = 40 Std.	-0.043 (0.062) 0.485	0.119+ (0.066) 0.072
Partner/-in: Erwerbsstatus/-umfang = >40-50 Std.	-0.022 (0.071) 0.758	0.029 (0.076) 0.703
Partner/-in: Erwerbsstatus/-umfang = >50 Std.	-0.085 (0.102) 0.405	-0.003 (0.113) 0.980
Kohabitation (1=mit Partner/-in zusammenlebend)	-0.038 (0.063) 0.546	-0.162* (0.077) 0.034
Familienstand = ledig (Ref. verheiratet)	-0.046 (0.054) 0.397	-0.077 (0.056) 0.166
Familienstand = geschieden	0.127+ (0.074) 0.084	-0.074 (0.085) 0.381
Familienstand = verwitwet	0.127 (0.209) 0.543	-0.055 (0.189) 0.770
Kinder unter 18 im Haushalt = Ein Kind (Ref. keine Kinder)	0.026 (0.045) 0.567	-0.132** (0.046) 0.004
Kinder unter 18 im Haushalt = Zwei Kinder	0.022 (0.045) 0.630	-0.166** (0.054) 0.002
Kinder unter 18 im Haushalt = Drei Kinder	0.242* (0.095) 0.011	-0.325*** (0.089) 0.000

	(1)	(2)
Dauer beruflicher non-formaler Weiterbildungsmaßnahmen seit letztem Interview	Zählmodell	Inflationsmodell
Kinder unter 18 im Haushalt = Vier Kinder und mehr	0.526+ (0.283) 0.063	-0.146 (0.257) 0.572
Migrationsgeschichte (1= Geburt im Ausland)	0.084 (0.072) 0.242	0.179* (0.074) 0.015
Elternzeit (Anzahl Monate seit letztem Interview)	0.015* (0.008) 0.047	0.003 (0.007) 0.664
Dispersionsparameter (natural log of alpha)		-0.112*** (0.024) 0.000
Konstante	-0.042 (3.051) 0.989	-3.729 (2.387) 0.118
Fälle	34,408	34,408
Fälle (abh. Variable=0)	23215	23215
Log likelihood	-70703	-70703
Likelihood-ratio test (alpha=0)	339170	339170
Wiederholungen Bootstrapped-Verfahren	100	100

Quelle: eigene Berechnungen, NEPS (SC6, 13-0-0)

Koeffizienten, Standardfehler (in Klammern), Irrtumswahrscheinlichkeiten

*** $p < 0.001$, ** $p < 0.01$, * $p < 0.05$, + $p < 0.1$

Tabelle 19: Ergebnisse AME: Effekt von Kindersorgearbeit auf Erwerbsumfang (a)

Average Marginal Effects	(a)
Frauen	-0.208*** (0.0144) 0.000
Männer	0.0256 (0.0176) 0.145
Fälle	34,408

Quelle: eigene Berechnungen, NEPS (SC6, 13-0-0), basierend auf ZINB-Modellen

Koeffizienten, Standardfehler (in Klammern), Irrtumswahrscheinlichkeiten

*** $p < 0.001$, ** $p < 0.01$, * $p < 0.05$, + $p < 0.1$

Tabelle 20: Ergebnisse AME: Effekt von Erwerbsumfang auf Anzahl non-formaler beruflicher Weiterbildung (b)

Average Marginal Effects	(b)	(b)
Anzahl	Inflationsmodell	Zählmodell
Frauen	-0.0559+ (0.0297) 0.0598	0.123*** (0.0236) 2.04e-07
Männer	0.0391 (0.0305) 0.199	0.113** (0.0356) 0.00150
Fälle	34,408	34,408

Quelle: eigene Berechnungen, NEPS (SC6, 13-0-0), basierend auf ZINB-Modellen

Koeffizienten, Standardfehler (in Klammern), Irrtumswahrscheinlichkeiten

*** $p < 0.001$, ** $p < 0.01$, * $p < 0.05$, + $p < 0.1$

Tabelle 21: Ergebnisse AME: Effekt von Erwerbsumfang auf Dauer non-formaler beruflicher Weiterbildung (b)

Average Marginal Effects	(b)	(b)
Dauer	Inflationsmodell	Zählmodell
Frauen	-0.0348*** (0.00497) 0	3.445*** (0.377) 0
Männer	-0.0150* (0.00665) 0.0244	1.402*** (0.344) 4.69e-05
Fälle	34,408	34,408

Quelle: eigene Berechnungen, NEPS (SC6, 13-0-0), basierend auf ZINB-Modellen

Koeffizienten, Standardfehler (in Klammern), Irrtumswahrscheinlichkeiten

*** $p < 0.001$, ** $p < 0.01$, * $p < 0.05$, + $p < 0.1$

Tabelle 22: Ergebnisse AME: Effekt von Kindersorgearbeit auf Anzahl non-formaler beruflicher Weiterbildung (d)

Average Marginal Effects	(d)	(d)
Anzahl	Inflationsmodell	Zählmodell
Frauen	0.0125 (0.0252) 0.619	-0.0354* (0.0168) 0.0349
Männer	-0.00236 (0.0183) 0.897	-0.0148 (0.0238) 0.534
Fälle	34,408	34,408

Quelle: eigene Berechnungen, NEPS (SC6, 13-0-0), basierend auf ZINB-Modellen

Koeffizienten, Standardfehler (in Klammern), Irrtumswahrscheinlichkeiten

*** $p < 0.001$, ** $p < 0.01$, * $p < 0.05$, + $p < 0.1$

Tabelle 23: Ergebnisse AME: Effekt von Kindersorgearbeit auf Dauer non-formaler beruflicher Weiterbildung (d)

Average Marginal Effects	(d)	(d)
Dauer	Inflationsmodell	Zählmodell
Frauen	0.0170*** (0.00480)	-1.150*** (0.332)
	0.000404	0.000534
Männer	0.00789 (0.00861)	-0.415 (0.428)
	0.359	0.332
Fälle	34,408	34,408

Quelle: eigene Berechnungen, NEPS (SC6, 13-0-0), basierend auf ZINB-Modellen

Koeffizienten, Standardfehler (in Klammern), Irrtumswahrscheinlichkeiten

*** $p < 0.001$, ** $p < 0.01$, * $p < 0.05$, + $p < 0.1$

Tabelle 24: Ergebnisse AME: Effekt von Kindersorgearbeit auf Anzahl non-formaler beruflicher Weiterbildung, mediiert durch Erwerbsumfang (d')

Average Marginal Effects	(d')	(d')
Anzahl	Inflationsmodell	Zählmodell
Frauen	0.00365 (0.0206)	-0.00964 (0.0161)
	0.860	0.550
Männer	-0.00257 (0.0163)	-0.0199 (0.0199)
	0.875	0.316
Fälle	34,408	34,408

Quelle: eigene Berechnungen, NEPS (SC6, 13-0-0), basierend auf ZINB-Modellen

Koeffizienten, Standardfehler (in Klammern), Irrtumswahrscheinlichkeiten

*** $p < 0.001$, ** $p < 0.01$, * $p < 0.05$, + $p < 0.1$

Tabelle 25: Ergebnisse AME: Effekt von Kindersorgearbeit auf Dauer non-formaler beruflicher Weiterbildung, mediiert durch Erwerbsumfang (d')

Average Marginal Effects	(d')	(d')
Dauer	Inflationsmodell	Zählmodell
Frauen	0.0107* (0.00498)	-0.500 (0.360)
	0.0317	0.165
Männer	0.0102 (0.00866)	-0.587 (0.404)
	0.241	0.146
Fälle	34,408	34,408

Quelle: eigene Berechnungen, NEPS (SC6, 13-0-0), basierend auf ZINB-Modellen

Koeffizienten, Standardfehler (in Klammern), Irrtumswahrscheinlichkeiten

*** $p < 0.001$, ** $p < 0.01$, * $p < 0.05$, + $p < 0.1$

10 Literaturverzeichnis

Stand der Online-Ressourcen: 31.03.2023

- Abels, H. & A. König, 2010: Sozialisation. Soziologische Antworten auf die Frage, wie wir werden, was wir sind, wie gesellschaftliche Ordnung möglich ist und wie Theorien der Gesellschaft und Identität miteinanderspielen: Springer-Verlag.
- Absenger, N., E. Ahlers, R. Bispnick, A. Kleinknecht, C. Klenner, Y. Lott, T. Pusch & H. Seifert, 2014: Arbeitszeiten in Deutschland. Entwicklungstendenzen und Herausforderungen für eine moderne Arbeitszeitpolitik. WSI Report 19.
- Absenger, N., E. Ahlers, A. Herzog-Stein, Y. Lott, M. Maschke & M. Schietinger, 2016: Digitalisierung der Arbeitswelt!?: Ein Report aus der Hans-Böckler-Stiftung. Mitbestimmungs-Report 24.
- Acemoglu, D. & J.-S. Pischke, 1999: Beyond Becker: Training in Imperfect Labour Markets. *The Economic Journal* 109: F112-F142.
- Acker, J., 1990: Hierarchies, Jobs, Bodies: A Theory of Gendered Organizations. *Gender & Society* 4: 139–158. <https://doi.org/10.1177/089124390004002002>.
- Acker, J., 2006: Inequality Regimes: Gender, Class, and Race in Organizations. *Gender & Society* 20: 441–464. <https://doi.org/10.1177/0891243206289499>.
- Adams-Prassl, A., T. Boneva, M. Golin & C. Rauh, 2020: Inequality in the Impact of the Coronavirus Shock: Evidence from Real Time Surveys. Discussion Paper Series. Bonn.
- Adriaans, J., C. Sauer & K. Wrohlich, 2020: Gender Pay Gap in den Köpfen: Männer und Frauen bewerten niedrigere Löhne für Frauen als gerecht. DIW Wochenbericht 87: 147–152.
- Ahlers, E., 2018: Die Digitalisierung der Arbeit. Verbreitung und Einschätzung aus Sicht der Betriebsräte. Report 40. Düsseldorf.
- Alischer, B., 2018: Das Geschlechterverhältnis in der Care-Debatte. Modernisierung oder Persistenz? S. 17–37 in: M. Krüger (Hrsg.), Fürsorge-Relationen. Theoretische und empirische Sichtweisen auf Care. München: soziologiemagazin e. V. <https://doi.org/10.5282/UBM/EPUB.42287>.
- Allen, S.M. & A.J. Hawkins, 1999: Maternal Gatekeeping: Mothers' Beliefs and Behaviors That Inhibit Greater Father Involvement in Family Work. *Journal of Marriage and the Family* 61: 199–212. <https://doi.org/10.2307/353894>.
- Allison, P.D., 2001: Missing data. London: Sage.
- Althaber, A. & K. Leuze, 2020: Der Einfluss der beruflichen Geschlechtersegregation und beruflicher Arbeitszeitarrangements auf Teilzeitarbeit. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (KZfSS)* 72: 317–349. <https://doi.org/10.1007/s11577-020-00666-3>.
- Andreß, H.-J., K. Golsch & A.W. Schmidt, 2013: Applied Panel Data Analysis for Economic and Social Surveys. Berlin: Springer Berlin.
- Anton, K., T. Kruppe, J. Lang & K. Roesler, 2020: Geförderte Weiterbildung Beschäftigter: Trotz erweiterter Möglichkeiten noch ausbaufähig. IAB-Kurzbericht 24. Nürnberg.
- Antoni, M., K. Drasch, C. Kleinert, B. Matthes, M. Ruland & A. Trahms, 2010: Arbeiten und Lernen im Wandel, Teil I: Überblick über die Studie. FDZ-Methodenreport. Nürnberg.
- Arnold, R., H. Pätzold & M. Ganz, 2018: Weiterbildung und Beruf. S. 931–945 in: R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5_46.

- Arntz, M., S.B. Yahmed & F. Berlingieri, 2020: Working from Home and COVID-19: The Chances and Risks for Gender Gaps. ZEW Expert Brief. Mannheim. <https://doi.org/10.1007/s10272-020-0938-5>.
- Arrow, K.J., 1973: The Theory of Discrimination. S. 3–33 in: O. Ashenfelter & A. Rees (Eds.), *Discrimination in Labor Markets*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Arulampalam, W., A.L. Booth & M.L. Bryan, 2004: Training in Europe. *Journal of the European Economic Association*: 346–360.
- Athenstaedt, U. & D. Alfermann, 2011: *Geschlechterrollen und ihre Folgen. Eine sozialpsychologische Betrachtung*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Atkins, D.C. & R.J. Gallop, 2007: Rethinking how family researchers model infrequent outcomes: a tutorial on count regression and zero-inflated models. *Journal of family psychology* : JFP : journal of the Division of Family Psychology of the American Psychological Association (Division 43) 21: 726–735. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.21.4.726>.
- Auras, F., 2015: *Alter Wein in neuen Schläuchen? Eine kritische Analyse des Konzepts Sozialer Mechanismen vor dem Hintergrund Hartmut Essers Modell Soziologischer Erklärung (MSE)*. Marburg: Tectum Verlag.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2010: *Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel*. Bielefeld.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018: *Bildung in Deutschland 2018: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld. <https://doi.org/10.3278/6001820fw>.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020: *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. Bielefeld. <https://doi.org/10.3278/6001820gw>.
- Bächmann, A.-C., C. Kleinert & K. Leuze, 2021: Understanding the gender pay gap between and within occupations in Germany: What role do individual job tasks play? Bamberg. <https://doi.org/10.31235/osf.io/5f4x9>.
- Baden, C., 2013: Elternzeit vorbei. Und dann? – Auf was Sie achten müssen, wenn Sie in Teilzeit arbeiten wollen. *XX Die Zeitschrift für Frauen in der Medizin* 1: 298–299. <https://doi.org/10.1055/s-0032-1331347>.
- Barre, F., G. Stenz & M.M. Groß, o. J.: *Fortbildungspflicht für Hebammen Evaluation der Umsetzung in NRW und konzeptionelle Empfehlungen*.
- Bauer, R., 2000: *Verberuflichung von Weiterbildung und die Zukunft der dualen Berufsausbildung: Eine berufssoziologische Analyse am Beispiel des Kraftfahrzeuggewerbes: Leske + Budrich*.
- Bauer, W., B. Dworschak & H. Zaiser, 2017: *Weiterbildung und Kompetenzentwicklung für die Industrie 4.0*. S. 125–138 in: B. Vogel-Heuser, T. Bauernhansl & M. ten Hompel (Hrsg.), *Handbuch Industrie 4.0*. Berlin, Germany: Springer Vieweg. https://doi.org/10.1007/978-3-662-45279-0_36.
- Baumann, T., T. Hochgürtel & B. Sommer, 2018: *Familie, Lebensformen und Kinder. Auszug aus dem Datenreport 2018*.
- Bäumer, T., H.-P. Blossfeld, J. Florian & J. von Maurice, 2012: *Lebensverläufe im Längsschnitt: Der Beitrag des Nationalen Bildungspanels für ein Monitoring des Lernens im Erwachsenenalter. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*: 35–39.
- BDA, 2007: *Berufliche Weiterbildung. Schlüssel zu Wettbewerbsfähigkeit und Beschäftigungsfähigkeit. Bildung schafft Zukunft*. Berlin.
- Beauvoir, S. de, 1968: *Das andere Geschlecht: Sitte und Sexus der Frau*: Rowohlt-Verlag.

- Bechtel, W. & A. Abrahamsen, 2005: Explanation: a mechanist alternative. *Studies in history and philosophy of biological and biomedical sciences* 36: 421–441. <https://doi.org/10.1016/j.shpsc.2005.03.010>.
- Beck, U. & M. Brater (Hrsg.), 1977: *Die soziale Konstitution der Berufe: Materialien zu einer subjektbezogenen Theorie der Berufe*. Frankfurt am Main: Aspekte-Verl.
- Beck, U. & M. Brater, 1978: *Berufliche Arbeitsteilung und soziale Ungleichheit: Ulrich Beck, Michael Brater ; Eine histor.-gesellschaftl. Theorie d. Berufe*. Frankfurt/Main usw.: Campus Verl.
- Beck, U., M. Brater & H. Daheim, 1980: *Soziologie der Arbeit und der Berufe: Grundlagen, Problemfelder, Forschungsergebnisse*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Becker, G.S., 1964: *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Becker, G.S., 1981: *A Treatise on the Family*. Cambridge: Harvard University Press.
- Becker, R., 2017: *Berufliche Weiterbildung – theoretische Perspektiven und empirische Befunde*. S. 393–442 in: R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Becker, R. & A. Hecken, 2008: *Berufliche Weiterbildung – arbeitsmarktsoziologische Perspektiven und empirische Befunde*. S. 133–168 in: M. Abraham & T. Hinz (Hrsg.), *Arbeitsmarktsoziologie: Probleme, Theorien, empirische Befunde*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91192-2_5.
- Becker, R. & A.E. Hecken, 2011: *Berufliche Weiterbildung – theoretische Perspektiven und empirische Befunde*. S. 367–410 in: R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92759-6_13.
- Becker, R. & K. Schömann, 1996: *Berufliche Weiterbildung und Einkommensdynamik. Eine Längsschnittstudie mit besonderer Berücksichtigung von Selektionsprozessen*. *Köln Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (KZfSS)*: 426–461.
- Becker-Schmidt, R., 2007: *Geschlechter- und Arbeitsverhältnisse in Bewegung*. S. 250–268 in: B. Aulenbacher, M. Funder, H. Jacobsen & S. Völker (Hrsg.), *Arbeit und Geschlecht im Umbruch der modernen Gesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker-Schmidt, R., 2008: *Doppelte Vergesellschaftung von Frauen: Divergenzen und Brückenschläge zwischen Privat- und Erwerbsleben*. S. 65–74 in: R. Becker & B. Kortendiek (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung: Theorie, Methoden, Empirie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91972-0_8.
- Becker-Schmidt, R. & G.-A. Knapp, 2000: *Feministische Theorien zur Einführung*. Hamburg: Junius Verlag.
- Beckmann, F., 2020: *Die Erwerbstätigkeit von Frauen in Minijobs: eine subjektorientierte Analyse (des-) integrativer Dynamiken atypischer Beschäftigung*. *AIS-Studien* 13: 117–139. <https://doi.org/10.21241/sso-ar.70995>.
- Beckmann, J.F., 2012: *Rechtsgrundlagen der beruflichen Weiterbildung von Arbeitnehmern*: Centaurus Verlag & Media UG.
- Beckmann, M., 2001: *Wage Compression and Firm-sponsored Training: Empirical Evidence for the Acemoglu-Pischke Model from German Establishment Data*. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.291725>.
- Beerheide, R., 2015: *Kaum Zeit für Kinder und Karriere? Orthopädie & Rheuma* 18: 54. <https://doi.org/10.1007/s15002-015-0717-z>.

- Behringer, F. & G. Schönfeld, 2017: Nutzen non-formaler Weiterbildung. S. 117–133 in: F. Bilger, F. Behringer, H. Kuper & J. Schrader (Hrsg.), *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016 – Ergebnisse des Adult Education Survey (AES)*. Bielefeld: wbv Media GmbH & Co. KG.
- Beicht, U., E. Krekel & G. Walden, 2004: Berufliche Weiterbildung – welchen Nutzen haben die Teilnehmer? *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP)* 5: 5–9.
- Beicht, U. & G. Walden, 2014: Berufswahl junger Frauen und Männer: Übergangschancen in betriebliche Ausbildung und erreichtes Berufsprestige. *BIBB Report*: 1–16.
- Bellmann, L. (Hrsg.), 2003: *Datenlage und Interpretation der Weiterbildung in Deutschland*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Bellmann, L. & A. Crimmann, 2013: Betriebliche Dynamik und Flexibilisierung auf dem deutschen Arbeitsmarkt. S. 43–60 in: M. Bornwasser & G. Zülch (Hrsg.), *Arbeitszeit – Zeitarbeit: Flexibilisierung der Arbeit als Antwort auf die Globalisierung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-8349-3739-1_2.
- Bellmann, L., S. Dummert & S. Mohr, 2016: Übernahme nach erfolgreichem Ausbildungsabschluss? *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 112: 184–210. <https://doi.org/10.25162/zbw-2016-0011>.
- Bellmann, L., P. Grunau & U. Leber, 2015: Beteiligung atypisch Beschäftigter an beruflicher Weiterbildung. Sicherung des Fachkräftepotenzials durch Nachqualifizierung. Befunde – Konzepte – Forschungsbedarf. Bielefeld.
- Bellmann, L. & S. Hartung, 2010: Übernahmemöglichkeiten im Ausbildungsbetrieb: Eine Analyse mit dem IAB-Betriebspanel. *Sozialer Fortschritt* 59: 160–167.
- Bellmann, L. & U. Leber, 2021: Zielgruppen der beruflichen Weiterbildung. S. 241–251 in: L. Bellmann, K. Büchter, I. Frank, E. Krekel & G. Walden (Hrsg.), *Schlüsselthemen der beruflichen Bildung in Deutschland. Ein historischer Überblick zu wichtigen Debatten und zentralen Forschungsfeldern*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Berger, J. & C. Offe, 1982: *Die Zukunft des Arbeitsmarktes: Zur Ergänzungsbedürftigkeit eines versagenden Allokationsprinzips*. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (KZfSS)* 24: 348–371.
- Berger, T. & C.B. Frey, 2016: *Digitalization, Jobs and Convergence in Europe: Strategies for Closing the Skills Gap*. Oxford.
- Bilger, F., F. Behringer, H. Kuper & J. Schrader (Hrsg.), 2017: *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016 – Ergebnisse des Adult Education Survey (AES)*. Bielefeld: wbv Media GmbH & Co. KG. <https://doi.org/10.3278/85/0016w>.
- Bilger, F. & B. Käßlinger, 2017: Barrieren für Bildungsbeteiligung Erwachsener. S. 265–275 in: F. Bilger, F. Behringer, H. Kuper & J. Schrader (Hrsg.), *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016 – Ergebnisse des Adult Education Survey (AES)*. Bielefeld: wbv Media GmbH & Co. KG.
- Bilger, F. & A. Strauß, 2017: Beteiligung an non-formaler Weiterbildung. S. 25–55 in: F. Bilger, F. Behringer, H. Kuper & J. Schrader (Hrsg.), *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016 – Ergebnisse des Adult Education Survey (AES)*. Bielefeld: wbv Media GmbH & Co. KG.
- Bläsche, A., R. Brandherm, C. Eckhardt, B. Käßlinger, M. Knuth, T. Kruppe, M. Kuhnhenne & P. Schütt, 2017: *Qualitätsoffensive strukturierte Weiterbildung in Deutschland*.
- Blossfeld, H.-P. & J. Huinink, 1991: Human Capital Investments or Norms of Role Transitions? How Women's Schooling and Career Affect the Process of Family Formation. *American journal of sociology* 97: 143–168.
- Blossfeld, H.-P., E. Kilpi-Jakonen & D.V. de Vilhena, 2020: Gibt es im lebenslangen Lernen einen Matthäus-Effekt? Ergebnisse eines internationalen Vergleichs/Is there a

- Matthew effect in adult learning? Results from a cross-national comparison. S. 1–26 in: J. Schrader, A. Ioannidou & H.-P. Blossfeld (Hrsg.), *Monetäre und nicht monetäre Erträge von Weiterbildung: Monetary and non-monetary effects of adult education and training*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25513-8_1.
- Blossfeld, H.-P. & K.U. Mayer, 1988: Arbeitsmarktsegmentation in der Bundesrepublik Deutschland. Eine empirische Überprüfung von Segmentationstheorien aus der Perspektive des Lebenslaufs. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (KZfSS)* 40: 262–283.
- Blossfeld, H.-P. & H.-G. Roßbach (Eds.), 2019: *Education as a Lifelong Process*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-23162-0>.
- BMAS, 2011: *Klassifikation der Berufe 2010 – Band 1: Systematischer und alphabetischer Teil mit Erläuterungen*. Nürnberg.
- BMBF, 2015a: *Ausbildung, Job – und dann?: Ratgeber zum Start in die berufliche Weiterbildung*. Bonn.
- BMBF, 2015b: *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2014: Ergebnisse des Adult Education Survey – AES Trendbericht*.
- BMBF, 2019a: *Das neue Berufsbildungsgesetz (BBiG)*. Frankfurt am Main.
- BMBF, 2019b: *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2018 – Ergebnisse des Adult Education Survey – AES-Trendbericht*. Bonn.
- BMBF, 2021: *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2020 – Ergebnisse des Adult Education Survey – AES-Trendbericht*. Berlin.
- BMFSFJ, 2006: *Siebter Familienbericht. Familie zwischen Flexibilität und Verlässlichkeit – Perspektiven für eine lebenslaufbezogene Familienpolitik. Stellungnahme der Bundesregierung zum Bericht der Sachverständigenkommission und Bericht der Sachverständigenkommission 17/9000*. Berlin.
- BMFSFJ, 2013: *Neue Wege – Gleiche Chancen. Gleichstellung von Frauen und Männern im Lebensverlauf. Erster Gleichstellungsbericht*. Berlin.
- BMFSFJ, 2020: *Familie heute. Daten. Fakten. Trends. Familienreport 2020*. Berlin.
- BMFSFJ, 2021: *Väterreport. Update 2021*. Berlin.
- Böhm-Kasper, O., M.A. Bienefeld & P. Gausling, 2018: *Weiterbildung in regionaler Differenzierung*. S. 1173–1188 in: R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5_57.
- Boll, C., 2016: *Die Arbeitsteilung im Paar – Theorien, Wirkungszusammenhänge, Einflussfaktoren und exemplarische empirische Evidenz. Expertise im Rahmen des Zweiten Gleichstellungsberichts der Bundesregierung*. Frankfurt am Main.
- Boll, C. & E. Bublitz, 2018: *A Cross-Country Comparison of Gender Differences in Job-Related Training: The Role of Working Hours and the Household Context*. *British Journal of Industrial Relations* 56: 503–555. <https://doi.org/10.1111/bjir.12299>.
- Boll, C., E. Bublitz & M. Hoffmann, 2015: *Geschlechtsspezifische Berufswahl. Literatur- und Datenüberblick zu Einflussfaktoren, Anhaltspunkten struktureller Benachteiligung und Abbruchkosten*. *HWWI Policy Paper* 90. Hamburg.
- Bolte, K.M., 1983: *Subjektorientierte Soziologie – Plädoyer für eine Forschungsperspektive*. S. 12–36 in: K.M. Bolte & E. Treutner (Hrsg.), *Subjektorientierte Arbeits- und Berufssoziologie*. Frankfurt am Main/New York: Campus Verlag.
- Bolte, K.M. (Hrsg.), 1988: *Mensch, Arbeit und Betrieb: Beiträge zur Berufs- und Arbeitskräfteforschung. Ergebnisse aus dem Sonderforschungsbereich „Theoretische*

- Grundlagen sozialwissenschaftlicher Berufs- und Arbeitskräfteforschung“ der Universität München. Weinheim: VCH Acta Humaniora.
- Bomert, C., 2020: Kontextualisierung: Migrantische Care-Arbeit in Deutschland. S. 19–55 in: C. Bomert (Hrsg.), *Transnationale Care-Arbeiterinnen in Der 24-Stunden-Betreuung. Zwischen öffentlicher (un-) Sichtbarkeit und Institutioneller (de-) Adressierung*. Wiesbaden: Springer Vieweg. in Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28514-2_2.
- Bradley-Geist, J.C. & J.M. Schmidtke, 2018: Immigrants in the workplace: Stereotyping and discrimination. S. 159–175 in: A.J. Colella & K.E. B (Eds.), *The Oxford handbook of workplace discrimination*. New York, NY, US: Oxford University Press.
- Breen, R., K.B. Karlson & A. Holm, 2013: Total, Direct, and Indirect Effects in Logit and Probit Models. *Sociological methods & research* 42: 164–191. <https://doi.org/10.1177/0049124113494572>.
- Brinkmann, D., 2000: Zeitfenster für Weiterbildung. S. 275–281 in: R. Dollase, K. Hammerich & W. Tokarski (Hrsg.), *Temporale Muster*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-663-11618-9_26.
- Brüderl, J., 2010: Kausalanalyse mit Paneldaten. S. 963–994 in: C. Wolf & H. Best (Hrsg.), *Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92038-2_36.
- Brüderl, J. & V. Ludwig, 2015: Fixed-effects panel regression. S. 327–357 in: C. Wolf & H. Best (Eds.), *The Sage handbook of regression analysis and causal inference*. Los Angeles: Sage.
- Brüning, G., 2002: Benachteiligte in der Weiterbildung. S. 7–118 in: G. Brüning & H. Kuwan (Hrsg.), *Benachteiligte und Bildungserferne – Empfehlungen für die Weiterbildung*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Büchel, F. & M. Pannenberg, 2004: Berufliche Weiterbildung in West- und Ostdeutschland. *Journal for Labour Market Research* 37: 73–126.
- Bünning, M., B. Fulda & L. Hipp, 2020: Wie Betriebe Eltern unterstützen und Gleichstellung fördern können. *Forschungsförderung Policy Brief*.
- Burgard, C., 2012: Gender Differences in Further Training Participation – The Role of Individuals, Households and Firms. *Ruhr Economic Papers* 320. Essen. <https://doi.org/10.4419/86788369>.
- Burgard, C. & K. Görlitz, 2014: Continuous training, job satisfaction and gender. An empirical analysis using German panel data. *Evidence-based HRM*: 126–144.
- Burkart, G., 2007: Das modernisierte Patriarchat. *Neue Väter und alte Probleme*. West-End Neue Zeitschrift für Sozialforschung 4: 82–91.
- Busch, A., 2013: Die berufliche Geschlechtersegregation in Deutschland. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-01707-1>.
- Busch, A. & E. Holst, 2010: Der Gender Pay Gap in Führungspositionen: Warum die Humankapitaltheorie zu kurz greift. *Femina Politica – Zeitschrift für feministische Politikwissenschaft* 19.
- Busemeyer, M.R., 2016: Trampelpfad oder Königsweg?: Attraktivität und Gleichwertigkeit der beruflichen Bildung. *WISO Direkt*.
- Butler, J., 1991: *Das Unbehagen der Geschlechter*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Butler, J., 1997: *Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Butollo, F. & C. Staritz, 2022: Deglobalisierung, Rekonfiguration oder Business as Usual? COVID-19 und die Grenzen der Rückverlagerung globalisierter Produktion. *Berli-*

- ner Journal für Soziologie 32: 393–425. <https://doi.org/10.1007/s11609-022-00479-5>.
- Carstensen, T. & B. Prietl, 2021: Digitalisierung und Geschlecht: Traditionslinien feministischer Auseinandersetzung mit neuen Technologien und gegenwärtige Herausforderungen. FZG – Freiburger Zeitschrift für GeschlechterStudien: 29–44. <https://doi.org/10.3224/fzg.v27i1.03>.
- Cedefop, 2015: Job-related adult learning and continuing vocational training in Europe: A statistical picture. Luxembourg.
- Cedefop, 2020: Vocational education and training in Europe, 1995–2035 – Scenarios for European vocational education and training in the 21st century. Cedefop reference series 114. Luxembourg.
- Coleman, J.S., 1990: Foundations of Social Theory. Cambridge, Massachusetts, London: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Connell, R., 2015: Die soziale Organisation von Männlichkeit in: R. Connell (Hrsg.), Der gemachte Mann. Wiesbaden: Springer VS.
- Correll, S.J., 2001: Gender and the career choice process: the role of biased self-assessments. American journal of sociology 106: 1691–1730. <https://doi.org/10.1086/321299>.
- Cross, K.P., 1992: Adults as learners: Increasing participation and facilitating learning. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cuddy, A.J., S.T. Fiske & P. Glick, 2008: Warmth and Competence as Universal Dimensions of Social Perception: The Stereotype Content Model and the BIAS Map. S. 61–149 in: M.P. Zanna (Ed.), Advances in experimental social psychology: Elsevier Academic Press. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(07\)00002-0](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(07)00002-0).
- Daly, M.C., 2001: Care work. The quest for security. Geneva: International Labour Office.
- Dämmrich, J. & H.-P. Blossfeld, 2017: Women's disadvantage in holding supervisory positions. Variations among European countries and the role of horizontal gender segregation 60: 262–282. <https://doi.org/10.1177/0001699316675022>.
- Dämmrich, J., Y. Kosyakova & H.-P. Blossfeld, 2015: Gender and job-related non-formal training: A comparison of 20 countries. International Journal of Comparative Sociology 56: 433–459. <https://doi.org/10.1177/0020715215626769>.
- Dechant, A., H. Rost & F. Schulz, 2014: Die Veränderung der Hausarbeitsteilung in Paarbeziehungen: ein Überblick über die Längsschnittforschung und neue empirische Befunde auf Basis der pairfam-Daten. Zeitschrift für Familienforschung 2: 144–168.
- Dehnbostel, P., 2015: Validierung informellen und nicht formalen Lernens in der Berufsbildung: neue Wege der Anerkennung beruflicher Bildung. S. 387–408 in: G. Niedermair (Hrsg.), Informelles Lernen: Annäherungen – Problemlagen – Forschungsbefunde. Linz: Trauner Verlag.
- Delucchi, K.L. & A. Bostrom, 2004: Methods for analysis of skewed data distributions in psychiatric clinical studies: working with many zero values. The American journal of psychiatry 161: 1159–1168. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.161.7.1159>.
- Deutscher Bildungsrat, 1970: Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen; verabschiedet auf der 27. Sitzung der Bildungskommission am 13. Februar 1970.
- Dieckhoff, M. & N. Steiber, 2011: A Re-Assessment of Common Theoretical Approaches to Explain Gender Differences in Continuing Training Participation. British Journal of Industrial Relations 49. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8543.2010.00824.x>.
- Diekmann, K., 2018: Innovative Personalpolitik – der Beitrag der betrieblichen Weiterbildung. S. 697–713 in: R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), Handbuch Erwachsenenbildung/ Weiterbildung. Wiesbaden: Springer

- Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5_32.
- Diewald, M. & T. Faist, 2011: Von Heterogenitäten zu Ungleichheiten: Soziale Mechanismen als Erklärungsansatz der Genese sozialer Ungleichheiten. *Berliner Journal für Soziologie* 21: 91–114. <https://doi.org/10.1007/s11609-011-0144-1>.
- Dobischat, R. & K. Düsseldorf, 2018: Weiterbildung und Arbeitnehmer. S. 735–761 in: R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5_34.
- Dobischat, R. & K. Düsseldorf, 2020: Organisation, Recht und Finanzierung der beruflichen Weiterbildung. S. 579–595 in: R. Arnold, A. Lipsmeier & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19312-6_45.
- Dobischat, R., M. Fischell & A. Rosendahl, 2015: Einführung in das Recht der Weiterbildung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-06153-1>.
- Dobischat, R., D. Münk & A. Rosendahl, 2019: Weiterbildungsfinanzierung in Deutschland 1995–2015. Aktueller Stand, Entwicklung, Problemlagen und Perspektiven. Gütersloh.
- Dobischat, R. & H. Seifert, 2001: Betriebliche Weiterbildung und Arbeitszeitkonten. *WSI Mitteilungen*: 92–101.
- Doeringer, P.B. & M.J. Piore, 1971: *Internal labor markets and manpower analysis*. Armonk, NY: Sharpe.
- Döge, P. & R. Volz, 2004: Männer – weder Paschas noch Nestflüchter. Aspekte der Zeitverwendung von Männern nach den Daten der Zeitbudgetstudie 2001/2002 des Statistischen Bundesamtes. *Aus Politik und Zeitgeschichte (APUZ) B 46*.
- Dos Santos, S., M. Ehlert, C. Hornberg & F. Scholl, 2020: Zu wenig Zeit, zu wenig Platz. In der Krise viele Hindernisse für Weiterbildung. *WZB Mitteilungen*. Berlin.
- Duden, B. & G. Bock, 1977: *Arbeit aus Liebe – Liebe als Arbeit. Zur Entstehung der Hausarbeit im Kapitalismus*. S. 188–199 in: Gruppe Berliner Dozentinnen (Hrsg.), *Frauen und Wissenschaft. Beitrag zur Berliner Sommeruniversität 1976*. Berlin: Courage.
- Dunkmann, K., 1922: *Die Lehre vom Beruf: Eine Einführung in die Geschichte und Soziologie des Berufs*. Berlin: Trowitzsch und Sohn.
- Dürnberger, A., K. Drasch & B. Matthes, 2011: Kontextgestützte Abfrage in Retrospektiverhebungen: ein kognitiver Pretest zu Erinnerungsprozessen bei Weiterbildungsereignissen. *Methoden, Daten, Analysen* 5: 3–35.
- Ebner, C. & M. Ehlert, 2018: Weiterbilden und Weiterkommen? Non-formale berufliche Weiterbildung und Arbeitsmarktmobilität in Deutschland. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (KZfSS)* 70: 213–235. <https://doi.org/10.1007/s11577-018-0518-x>.
- Ebner, C. & D. Rohrbach-Schmidt, 2019: Berufliches Ansehen in Deutschland für die Klassifikation der Berufe 2010. Beschreibung der methodischen Vorgehensweise, erste deskriptive Ergebnisse und Güte der Messung. BIBB-Preprint.
- Ebner, H.G. & S. Bausbacher, 2008: Weiterbildung von Mitarbeiterinnen. S. 215–232 in: G. Krell (Hrsg.), *Chancengleichheit durch Personalpolitik*. Wiesbaden: Gabler. https://doi.org/10.1007/978-3-8349-9560-5_20.
- Eckert, T., 2018: Methoden und Ergebnisse der quantitativ orientierten Erwachsenenbildungsforschung. S. 375–396 in: R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5_19.

- Eckes, T., 2003: Geschlechterstereotype: Frau und Mann in sozialpsychologischer Sicht. Herbolzheim: Centaurus Verlag & Media UG.
- Eckes, T., 2010: Geschlechterstereotype. S. 178–189 in: R. Becker & B. Kortendiek (Hrsg.), Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92041-2_21.
- Ehlert, M., C. Hornberg & F. Scholl, 2020: Weiterbildung in der Krise? Herausforderungen und Chancen für das lebenslange Lernen durch COVID-19. Corona und die gesellschaftlichen Folgen: Schlaglichter aus der WZB-Forschung. Berlin.
- Eisermann, M., B. Erdel & F. Janik, 2013: Lebenslanges Lernen und Trends in der Weiterbildung. Ergebnisse der Erwachsenenbefragung des Nationalen Bildungspanels (NEPS). Wirtschaftsdienst 93: 496–498. <https://doi.org/10.1007/s10273-013-1555-8>.
- Eisermann, M., F. Janik & T. Kruppe, 2014: Weiterbildungsbeteiligung – Ursachen unterschiedlicher Teilnahmequoten in verschiedenen Datenquellen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 17: 473–495. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0561-y>.
- Elwert, F. & C. Winship, 2014: Endogenous Selection Bias: The Problem of Conditioning on a Collider Variable. Annual Review of Sociology 40: 31–53. <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-071913-043455>.
- Erlinghagen, M. & F. Scheller, 2011: Migrationshintergrund und Beteiligung an beruflicher Weiterbildung. S. 301–325 in: P.A. Berger, K. Hank & A. Tölke (Hrsg.), Reproduktion von Ungleichheit durch Arbeit und Familie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94117-2_13.
- Escher, K., 2019: Gender Pay Gap – Realität in einer Arbeitswelt 4.0? S. 189–222 in: D. Preißing (Hrsg.), Frauen in der Arbeitswelt 4.0. Berlin, Boston: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110588675-005>.
- Esser, H., 1993: Soziologie: allgemeine Grundlagen. Frankfurt a. M., New York: Campus Verlag.
- Eurostat, 2016: Classification of Learning Activities (CLA) – Manual. Luxembourg.
- Faulstich-Wieland, H., 1999: Weibliche Sozialisation zwischen geschlechterstereotyper Einengung und geschlechterbezogener Identität. S. 47–62 in: H. Scarbath, H. Schlottau, V. Straub & K. Waldmann (Hrsg.), Geschlechter. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-95099-4_3.
- Faulstich-Wieland, H., 2018: Frauenbildung und Gender Mainstreaming in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. S. 1225–1239 in: R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5_60.
- Felden, H. von, 2020: Zur Rezeption von Appellen des Lebenslangen Lernens. S. 25–36 in: O. Dörner, C. Iller, I. Schüßler, H. von Felden & S. Lerch (Hrsg.), Erwachsenenbildung und Lernen in Zeiten von Globalisierung, Transformation und Entgrenzung. Opladen: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742345>.
- Fertig, M. & C. Osiander, 2012: Selektivität beim Zugang in Weiterbildungsmaßnahmen: Die Bedeutung individueller und struktureller Faktoren am Beispiel der „Initiative zur Flankierung des Strukturwandels“. IAB-Discussion Paper 19. Nürnberg.
- Flake, R., S. Janssen, L. Lesching, L. Malin & S. Seyda, 2021: Berufliche Weiterbildung in Zeiten von Corona: kein dramatischer Einbruch, aber deutliche gruppenspezifische Unterschiede. IAB-Forum.

- Fleige, M., 2016: Nutzensvorstellungen von Weiterbildungsteilnehmenden in beruflichen und erwerbsbiographischen Übergangssituationen. S. 203–214 in: S. Schmidt-Lauff, H. von Felden & H. Pätzold (Hrsg.), *Transitionen in der Erwachsenenbildung*: Verlag Barbara Budrich.
- Folbre, N., 1995: “Holding hands at midnight”: The paradox of caring labor. *Feminist Economics* 1: 73–92. <https://doi.org/10.1080/714042215>.
- Foucault, M., M. Sennelart, J. Schröder & C. Brede-Konersmann, 2004: *Geschichte der Gouvernementalität*: Suhrkamp Frankfurt a. M.
- Fracke, S., 2003: *Die betriebliche Weiterbildung: Verantwortung des Arbeitgebers im intakten und bestandsgefährdeten Arbeitsverhältnis*. Berlin: Duncker & Humblot.
- Franz, W., 1999: *Arbeitsökonomik*. Berlin: Springer.
- Frey, R., 2011: *Gender-Aspekte in der betrieblichen Weiterbildung*.
- Friebel, H., 1993a: Der gespaltene Weiterbildungsmarkt und die Lebenszusammenhänge der Teilnehmer/-innen. S. 1–53 in: H. Friebel (Hrsg.), *Weitbildungsmarkt und Lebenszusammenhang*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Friebel, H., 1993b: Individuelle und institutionalisierte Akteure der Weiterbildung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 89: 475–484.
- Friebel, H., 2007: Familiengründung als Sollbruchstelle?: Interaktion von Elternschaft und Weiterbildungsteilnahme. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*: 42–45.
- Friedrich, T., S. Janssen & M.-C. Laible, 2022: Ungenutzte Chance: Digitale Weiterbildung im ersten Corona-Lockdown. *IAB-Forum*. Nürnberg. <https://doi.org/10.48720/IAB.FOO.20220816.01>.
- Frodermann, C., A. Filser & A.-C. Bächmann, 2023: Elternzeiten von verheirateten Paaren. Mütter kehren meist schneller auf den Arbeitsmarkt zurück, wenn ihre Ehepartner Elternzeit nehmen. *IAB-Kurzbericht* 1. Nürnberg. <https://doi.org/10.48720/IAB.KB.2301>.
- Gardner, W., E.P. Mulvey & E.C. Shaw, 1995: Regression analyses of counts and rates: Poisson, overdispersed Poisson, and negative binomial models. *Psychological bulletin* 118: 392–404. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.118.3.392>.
- Garfinkel, H., 1967: Passing and the managed achievement of sex status in an intersexed person. S. 116–185 in: H. Garfinkel (Ed.), *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs.
- Georg, W. & U. Sattel, 2018: Berufliche Bildung, Arbeitsmarkt und Beschäftigung. S. 1–14 in: R. Arnold, A. Lipsmeier & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19372-0_19-1.
- Gerner, H.-D. & J. Stegmaier, 2008: Unsicherheit und betriebliche Weiterbildung: eine empirische Analyse der Weiterbildungsaktivität unter Unsicherheit in KMU und Großbetrieben. *Diskussionspapiere* 58. Nürnberg.
- Gerstenberger, H., 1988: Handeln und Wandeln. Anmerkungen zu Anthony Giddens’ theoretischer »Konstitution der Gesellschaft«. *Prokla*: 144–164.
- GESIS, 2021: *Materialsammlung Covid-19 und Geschlecht*.
- Gesterkamp, T., 2007: *Die neuen Väter zwischen Kind und Karriere: so kann die Balance gelingen*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Giddens, A., 1988: *Die Konstitution der Gesellschaft*. Frankfurt a. M., New York: Campus Verlag.
- Gildemeister, R. & A. Wetterer, 1992: Wie Geschlechter gemacht werden: Die soziale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit und ihre Reifizierung der Frauenforschung. S. 201–254 in: G.-A. Knapp (Hrsg.), *Traditi-*

- onen Brüche. Entwicklungen feministischer Theorie. Freiburg: Kore.
- Gillen, J., U. Elsholz & R. Meyer, 2010: Soziale Ungleichheit in der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung. Stand der Forschung und Forschungsbedarf. Düsseldorf.
- Gillen, J., A. Steuber, K. Zhorzholiani & I.M. Iclodean, 2019: Jugendliche und Erwachsene. S. 307–384 in: R. Natarajan (Hrsg.), Sprache, Flucht, Migration. Kritische, historische und pädagogische Annäherungen: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21232-2_5.
- Globisch, C., D. Müller, M. Fuchs, B. Christoph, V. Danneck, S. Dummert, M. Volkert, A.-K. Abendroth, S. Anger, C. Boll, T. Carstensen, L. Fervers, L. Hipp, M. Jacob, V. Knize, M. Kreyenfeld, Y. Lott, T. Naujoks, A. Sauer- mann, S. Schüller & L. Tobler, 2022: Aufteilung der Sorge- und Erwerbsarbeit zwischen Frauen und Männern: In der Pandemie ändern sich Geschlechterrollen kaum. IAB-Kurzbericht 5. Nürnberg. <https://doi.org/10.48720/IAB.KB.2205>.
- Gnahn, D., 2018: Berichts- und Informationssysteme zur Weiterbildung und zum Lernen Erwachsener. S. 397–414 in: R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5_20.
- Golsch, K. & M. Seegers, 2020: Perceptions of Technological Change at Work through a Gender Lens. *Gender a výzkum/Gender and Research* 21: 32–58. <https://doi.org/10.13060/gav.2020.013>.
- Görlitz, K. & M. Tamm, 2016: Revisiting the complementarity between education and training – the role of job tasks and firm effects. *Education Economics* 24: 261–279. <https://doi.org/10.1080/09645292.2015.1006182>.
- Gottschall, K., 2000: Geschlechterungleichheit als soziale Konstruktion. S. 292–337 in: Soziale Ungleichheit und Geschlecht: Kontinuitäten und Brüche, Sackgassen und Erkenntnispotentiale im deutschen soziologischen Diskurs. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-663-11418-5_7.
- Gottschall, K., 2018: Arbeit, Beschäftigung und Arbeitsmarkt aus der Genderperspektive. S. 361–395 in: F. Böhle, G.G. Voß & G. Wachtler (Hrsg.), Handbuch Arbeitssoziologie: Band 2: Akteure und Institutionen. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21704-4_12.
- Greve, J., A. Schnabel & R. Schützeichel, 2009: Das Makro-Mikro-Makro-Modell der soziologischen Erklärung – zur Einleitung. S. 7–17 in: J. Greve, A. Schnabel & R. Schützeichel (Hrsg.), Das Mikro-Makro-Modell der soziologischen Erklärung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91774-0_1.
- Grunau, P., M. Janser, M.-C. Laible, F. Lehmer, B. Matthes, M. Stops & B. Vicari, 2020: Covid-19-Pandemie und Klimawandel als Beschleuniger des Strukturwandels: Fachkräftesicherung in Zeiten von Digitalisierung und Defossilisierung. IAB-Stellungnahme 11. Nürnberg.
- Grunow, D., F. Schulz & H.-P. Blossfeld, 2007: Was erklärt die Traditionalisierungsprozesse häuslicher Arbeitsteilung im Eheverlauf: soziale Normen oder ökonomische Ressourcen?/What Explains the Process of Traditionalization in the Division of Household Labor: Social Norms or Economic Resources? *Zeitschrift für Soziologie* 36: 162–181. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2007-0301>.
- Gutsohn, A., H. Wiemers, B. König & B. Nölting, 2022: Information, Kommunikation und die Entwicklung digitaler Kompetenzen in der Corona-Pandemie. Ergebnisse aus dem „Logbuch der Veränderungen“. Diskussionspapier Reihe Nachhaltigkeitstransformation & Nachhaltigkeitstransfer 5. Eberswalde.

- Häfeli, K., A. Hättich, C. Schellenberg & N. Schmaeh, 2015: Gründe für zunehmende vertikale Geschlechtersegregation im Erwachsenenalter. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 37: 341–360. <https://doi.org/10.25656/01:12673>.
- Hagemann-White, C., 1984: Sozialisation: Weiblich – männlich? Opladen: Leske+Budrich.
- Hagemann-White, C., 1988: Wir werden nicht zweigeschlechtlich geboren. S. 224–235 in: M. Rerrich (Hrsg.), *FrauenBilderMänner. Männer und Männlichkeit in der feministischen Diskussion*. Bielefeld: AJZ-Verlag.
- Hall, A. & E. Krekel, 2008: Berufliche Weiterbildung Erwerbstätiger: zur Erklärungskraft tätigkeitsbezogener Merkmale für das Weiterbildungsverhalten. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 1: 67–77.
- Hammermann, A. & O. Stettes, 2016: *Qualifikationsbedarf und Qualifizierung – Anforderungen im Zeichen der Digitalisierung. Aktuelle politische Debattenbeiträge*. Köln.
- Hammon, A., 2018: *Samples, Weights, and Nonresponse: the Adult Cohort of the National Educational Panel Study (Wave 7 to 9)*. Bamberg, Germany.
- Hammon, A., 2019: *Samples, Weights, and Nonresponse: the Adult Cohort of the National Educational Panel Study (Wave 10)*. Bamberg, Germany.
- Hammon, A., S. Zinn, C. Aßmann & A. Würbach, 2016: *Samples, Weights, and Nonresponse: the Adult Cohort of the National Educational Panel Study (Wave 2 to 6)*. NEPS Survey Paper. Bamberg, Germany.
- Hans, J.P., S. Hofmann, W. Sesselmeier & A. Yollu-Tok, 2017: *Arbeitsversicherung. Ausgestaltung der Reformparameter*. Bonn.
- Hartmann, J., M. Eisermann & F. Janik, 2013: Exkurs: Das Nebeneinander von AES und NEPS im Hinblick auf Weiterbildungsverhalten. S. 343–350 in: F. Bilger, D. Gnahs, H. Kuper & J. Hartmann (Hrsg.), *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2012. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES)*. Bielefeld: wbv Media GmbH & Co. KG.
- Hasselmann, O., B. Schauerte & J. Schröder, 2017: *Digitalisierung: Herausforderungen meistern und Krisen vermeiden – Handlungsfelder der Betrieblichen Gesundheitsförderung* in: B. Badura, A. Ducki, H. Schröder, J. Klose & M. Meyer (Hrsg.), *Fehlzeiten-Report 2017*: Springer-Verlag GmbH. https://doi.org/10.1007/978-3-662-54632-1_4.
- Haubner, T., 2017: *Die Ausbeutung der sorgenden Gemeinschaft. Laienpflege in Deutschland*. Frankfurt: Campus Verlag.
- Haug, F., 2001: Zur Theorie der Geschlechterverhältnisse. *Das Argument: Zeitschrift für Philosophie und Sozialwissenschaften* 243: 761–787.
- Haupt, A., 2012: (Un)Gleichheit durch soziale Schließung. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (KZfSS)* 64: 729–753. <https://doi.org/10.1007/s11577-012-0183-4>.
- Hausen, K., 1976: *Die Polarisierung der 'Geschlechtercharaktere'*. Eine Spiegelung der Dissoziation von Erwerbs- und Familienleben. S. 363–393 in: W. Conze (Hrsg.), *Sozialgeschichte der Familie in der Neuzeit Europas*. Stuttgart: Klett.
- Hausmann, A.-C. & C. Kleinert, 2014: *Berufliche Segregation auf dem Arbeitsmarkt: Männer- und Frauendomänen kaum verändert*. IAB-Kurzbericht 9. Nürnberg.
- Hausmann, A.-C., C. Kleinert & K. Leuze, 2015: „Entwertung von Frauenberufen oder Entwertung von Frauen im Beruf?“. Eine Längsschnittanalyse zum Zusammenhang von beruflicher Geschlechtersegregation und Lohnentwicklung in Westdeutschland. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (KZfSS)* 67: 217–242. <https://doi.org/10.1007/s11577-015-0304-y>.
- Hayes, A.F., 2018: *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis*.

- sis: A regression-based approach. New York, NY: The Guilford Press.
- He, H., W. Tang, W. Wang & P. Crits-Christoph, 2014: Structural zeroes and zero-inflated models. *Shanghai Arch Psychiatry* 26: 236–242.
- Heilman, M.E., 2001: Description and prescription: How gender stereotypes prevent women's ascent up the organizational ladder. *Journal of Social Issues* 57: 657–674. <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00234>.
- Heilman, M.E., 2012: Gender stereotypes and workplace bias. *Research in Organizational Behavior* 32: 113–135. <https://doi.org/10.1016/j.riob.2012.11.003>.
- Helmrich, R. & I. Leppelmeier, 2020: Sinkt die Halbzeit von Wissen? -. Theoretische Annahmen und empirische Befunde. Fachbeiträge im Internet. Bonn.
- Helmrich, R., M. Tiemann, K. Troltsch, F. Lukowski, C. Neuber-Pohl, A.C. Lewalder & B. Güntürk-Kuhl, 2016: Digitalisierung der Arbeitslandschaften: Keine Polarisierung der Arbeitswelt, aber beschleunigter Strukturwandel und Arbeitsplatzwechsel. *Wissenschaftliche Diskussionspapiere* 180. Bonn.
- Hentschel, T., S. Braun & C. Peus, 2019: Warum wird sie nicht Führungskraft? Geschlecht und Karriereentwicklung. S. 993–1023 in: *Handbuch Karriere und Laufbahnmanagement*: Springer, Berlin, Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-662-48750-1_39.
- Hentschel, T., S. Braun, C.V. Peus & D. Frey, 2014: Wording of Advertisements Influences Women's Intention to Apply for Career Opportunities. *Academy of Management Proceedings*: 15994. <https://doi.org/10.5465/ambpp.2014.15994abstract>.
- Hermann, T., S. Hirschle, D. Kowol, J. Rapp, U. Resch & J. Rothmann, 2017: Auswirkungen von Industrie 4.0 auf das Anforderungsprofil der Arbeitnehmer und die Folgen im Rahmen der Aus- und Weiterbildung. S. 239–253 in: V.P. Andelfinger & T. Hänisch (Hrsg.), *Industrie 4.0: Wie cyber-physische Systeme die Arbeitswelt verändern*. Wiesbaden, Germany: Springer Gabler. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15557-5_15.
- Herzog, D., 2020: Feminismus und Sexualpolitik: Die #MeToo-Bewegung und ihre Kritiker_innen. *Zeitschrift für Sexualforschung* 33: 143–151. <https://doi.org/10.1055/a-1213-8904>.
- Hess, D., A. Steinwede & B. Schneider, 2012: Dokumentation. Erhebung von retrospektiven Längsschnittdaten – Prüfmodul. Bonn.
- Hillmert, S., 2020: Bildung und Lebensverläufe in einer differenzierten und dynamischen Gesellschaft. S. 17–31 in: B. Schmidt-Hertha, E. Haberzeth & S. Hillmert (Hrsg.), *Lebenslang lernen können. Gesellschaftliche Transformationen als Herausforderung für Bildung und Weiterbildung*. Bielefeld: wbv Verlag.
- Hipp, L. & M. Bünning, 2021: Parenthood as a driver of increased gender inequality during COVID-19? Exploratory evidence from Germany. *European Societies* 23: S658-S673. <https://doi.org/10.1080/14616696.2020.1833229>.
- Hippach-Schneider, U. & A. Huismann, 2019: Vocational education and training in Europe: Germany. *Cedefop ReferNet VET in Europe reports* 2018.
- Hippel, A. von & M. Fleige, 2020: Weiterbildungsprogramme und-institutionen: Spiegel gesellschaftlicher Auslegungen von Bildung im Lebenslauf. S. 95–109 in: B. Schmidt-Hertha, E. Haberzeth & S. Hillmert (Hrsg.), *Lebenslang lernen können*. Bielefeld: wbv.
- Hippel, A. von, R. Tippelt & J. Gebrande, 2018: Adressaten-, Teilnehmer- und Zielgruppenforschung in der Erwachsenenbildung. S. 1131–1147 in: R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5_55.

- Hobler, D., C. Klenner, S. Pfahl, P. Sopp & A. Wagner, 2017: Wer leistet unbezahlte Arbeit?: Hausarbeit, Kindererziehung und Pflege im Geschlechtervergleich. Aktuelle Auswertungen aus dem WSI GenderDatenPortal. Report 35. Düsseldorf.
- Hobler, D., Y. Lott, S. Pfahl & K. Schulze Buschoff, 2020a: Stand der Gleichstellung von Frauen und Männern in Deutschland. WSI Report 56. Düsseldorf.
- Hobler, D. & S. Pfahl, 2021: Leiharbeit 1991–2020. WSI GenderDatenPortal. Düsseldorf.
- Hobler, D., S. Pfahl & E. Mader, 2020b: Vertikale Segregation des Arbeitsmarktes 2019. WSI GenderDatenPortal. Düsseldorf.
- Hobler, D., S. Pfahl & L. Schubert, 2021a: Erwerbskonstellationen in Paarhaushalten 2019. WSI GenderDatenPortal. Düsseldorf.
- Hobler, D., S. Pfahl & L. Schubert, 2021b: Erwerbstätigkeitsquote nach Elternschaft und Alter der Kinder 2019. WSI GenderDatenPortal. Düsseldorf.
- Hobler, D., S. Pfahl & L. Schubert, 2021c: Teilzeitquoten der abhängig Beschäftigten 1991–2019. WSI GenderDatenPortal. Düsseldorf.
- Hobler, D., S. Pfahl & L. Schubert, 2021d: Wochenarbeitszeiten und Erwerbstätigenquoten 1991–2019. WSI GenderDatenPortal. Düsseldorf.
- Hobler, D., S. Pfahl & E. Unrau, 2021e: Minijobs als einzige Erwerbstätigkeit 2004–2020. WSI GenderDatenPortal. Düsseldorf.
- Hochschild, A.R., 1995: The Culture of Politics: Traditional, Postmodern, Cold-modern, and Warm-modern Ideals of Care. *Social Politics* 2: 331–346. <https://doi.org/10.1093/sp/2.3.331>.
- Hochschild, A.R., 2000: The Nanny Chain: Mothers Minding Other Mothers' Children. *The American Prospect* 11: 1–4.
- Hofbauer, H., 1981: Untersuchungen des IAB über die Wirksamkeit der beruflichen Weiterbildung. Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 14: 246–262.
- Hoffmann, S., V. Thalhammer, A. von Hippel & B. Schmidt-Hertha, 2020: Drop-out in der Weiterbildung – eine Verschränkung von Perspektiven zur (Re-)Konstruktion des Phänomens Drop-out. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 43: 31–46. <https://doi.org/10.1007/s40955-019-00143-1>.
- Hohendanner, C., 2022: Aktuelle Daten und Indikatoren. Befristete Beschäftigung in Deutschland 2021 // Juli 2022. https://doku.iab.de/arbeitsmarktdaten/Befristete_Beschaeftigung_2021.xlsx (20.7.2022).
- Holzer, D., 2017: Weiterbildungswiderstand: eine kritische Theorie der Verweigerung: transcript Verlag.
- Hradil, S., 2016: Soziale Ungleichheit, soziale Schichtung und Mobilität. S. 247–275 in: H. Korte & B. Schäfers (Hrsg.), Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13411-2_11.
- Hubert, T. & C. Wolf, 2007a: Determinanten der beruflichen Weiterbildung Erwerbstätiger: Empirische Analysen auf Basis des Mikrozensus 2003. *Zeitschrift für Soziologie* 36: 473–493.
- Hubert, T. & C. Wolf, 2007b: Determinanten und Einkommenseffekte beruflicher Weiterbildung.: Eine Analyse mit Daten des Mikrozensus 1993, 1998 und 2003. *Research Notes*.
- Hummelsheim, S., 2010: Finanzierung der Weiterbildung in Deutschland. *Studientexte für Erwachsenenbildung*. Bielefeld.
- Initiative D21, 2018: Digital Gender Gap. Lagebild zu Gender(un)gleichheiten in der digitalisierten Welt. Berlin.
- Janik, F., O. Wölfel & M. Trepesch, 2016: Measurement of Further Training Activities in Life-Course Studies. S. 385–397 in: H.-P. Blossfeld, J. von Maurice, M. Bayer & J. Skopek (Eds.), *Methodological issues of longitu-*

- dinal surveys: The example of the National Educational Panel Study. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-11994-2_22.
- Jurczyk, K. & U. Mückenberger, 2020: Selbstbestimmte Optionszeiten im Erwerbsverlauf. München.
- Jürgens, K., 2006: Arbeits- und Lebenskraft: Reproduktion als eigensinnige Grenzziehung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90453-5>.
- Kalina, T., 2012: Niedriglohnbeschäftigte in der Sackgasse? – Was die Segmentationstheorie zum Verständnis des Niedriglohnssektors in Deutschland beitragen kann. lutz. Dissertation. Duisburg Essen.
- Käpplinger, B., 2018: Theorien und Theoreme der betrieblichen Weiterbildung. S. 679–695 in: R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5_31.
- Käpplinger, B. & E. Kubsch, 2015: Gleichberechtigung und partnerschaftliche Weiterbildung. Expertise für den Zweiten Gleichstellungsbericht der Bundesregierung. Giessen.
- Käpplinger, B., M. Reuter & F. Bilger, 2017: Bildungsberatung und Transparenz des Bildungsangebots Erwachsener in: F. Bilger, F. Behringer, H. Kuper & J. Schrader (Hrsg.), Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016 – Ergebnisse des Adult Education Survey (AES). Bielefeld: wbv Media GmbH & Co. KG.
- Kärgel, K., T. Schwertel, R. Schröder, O. Lauxen & C. Larsen, 2018: Wirtschaft digital – Herausforderungen für die Weiterbildung in Hessen. Frankfurt am Main.
- Katz, D. & K. Braly, 1933: Racial stereotypes of one hundred college students. *The Journal of Abnormal and Social Psychology* 28: 280–290. <https://doi.org/10.1037/h0074049>.
- Kaufmann, K., 2012: Informelles Lernen im Spiegel des Weiterbildungsmonitorings. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19385-4>.
- Kaufmann, K., 2016: Beteiligung am informellen Lernen. S. 65–86 in: M. Rohs (Hrsg.), Handbuch Informelles Lernen. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-05953-8_2.
- Kaufmann, K. & S. Widany, 2013: Berufliche Weiterbildung – Gelegenheits- und Teilnahmestrukturen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 16: 29–54. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0338-8>.
- Keller, B. & H. Seifert, 2011: Atypische Beschäftigungsverhältnisse. Stand und Lücken der aktuellen Diskussion. *WSI-Mitteilungen* 3. Düsseldorf.
- Keller, B. & H. Seifert, 2020: Soziale Risiken der Digitalisierung. Regulierungsbedarfe der Beschäftigungsverhältnisse. *Industrielle Beziehungen. Zeitschrift für Arbeit, Organisation und Management* 27: 227–249. <https://doi.org/10.3224/indbez.v27i2.07>.
- Kenny, D.A. & C.M. Judd, 2014: Power anomalies in testing mediation. *Psychological science* 25: 334–339. <https://doi.org/10.1177/0956797613502676>.
- Khrystenko, O., 2016: Die Manifestierung von Geschlechterstereotypen in Metaphern der deutschen Jugendsprache. *Linguistik Online* 75. <https://doi.org/10.13092/lo.75.2516>.
- Kickingereder, E., 2022: „Ware Betreuung?!“ – Ein differenzierter Blick auf den Betreuungsauftrag in elementaren Bildungseinrichtungen. *Journal für Elementar- und Primärbildung* 1: 23–30.
- Kiesl, H., 2019: Gewichtung. S. 405–412 in: N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), Handbuch Methoden der Empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Vieweg. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_28.

- Kimmel, M., 2015: *Angry White Men: Die USA und ihre zornigen Männer*. New York: Perseus Book.
- Klammer, U. & M. Motz (Hrsg.), 2011: *Neue Wege – Gleiche Chancen: Expertisen zum Ersten Gleichstellungsbericht der Bundesregierung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94057-1>.
- Kleinert, C., A.-C. Bächmann & G. Zoch, 2020: *Schützt Bildung vor Erwerbsrisiken in der Corona-Krise? LifBi Working Paper*. Bamberg.
- Kleinert, C., B. Vicari, G. Zoch & M. Ehlert, 2021: *Wer bildet sich in Pandemiezeiten beruflich weiter? Veränderungen in der Nutzung digitaler Lernangebote während der Corona-Krise*. NEPS Corona & Bildung. Bamberg.
- Kleinert, C. & O. Wölfel, 2018: *Technologischer Wandel und Weiterbildungsteilnahme. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis: 11–15*.
- Klenner, C. & T. Schmidt, 2011: *Teilzeitarbeit im Lebensverlauf von abhängig beschäftigten Frauen*. S. 253–311 in: U. Klammer & M. Motz (Hrsg.), *Neue Wege – Gleiche Chancen: Expertisen zum Ersten Gleichstellungsbericht der Bundesregierung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94057-1_8.
- Klünder, N., 2017: *Differenzierte Ermittlung des Gender Care Gap auf Basis der repräsentativen Zeitverwendungsdaten 2012/13*. Berlin. <https://doi.org/10.25595/1368>.
- Knoke, D. & Y. Ishio, 1998: *The Gender Gap in Company Job Training*. *Work and Occupations* 25: 141–167. <https://doi.org/10.1177/0730888498025002002>.
- Knuth, M., 2020: *Immer weiter mit Bildung*. *WSI-Mitteilungen* 73: 307–310.
- Koch, S.C., S.M. Müller & M. Sieverding, 2008: *Women and Computers. Effects of Stereotype Threat on Attribution of Failure*. *Computers & Education* 51: 1795–1803.
- Kohaut, S. & I. Möller, 2019: *Frauen in leitenden Positionen. Leider nichts Neues auf den Führungsetagen*. IAB-Kurzbericht 23. Nürnberg.
- Kohaut, S. & I. Möller, 2022: *Führungspositionen in Betrieben und Verwaltungen: Der Weg nach ganz oben bleibt Frauen oft versperrt*. IAB-Kurzbericht 1. <https://doi.org/10.48720/IAB.KB.2201>.
- Kohaut, S. & I. Möller, 2023: *Frauen bleiben nach wie vor unterrepräsentiert*. <https://doi.org/10.48720/IAB.KB.2322>.
- Köhne-Finster, S., I. Leppelmeier, R. Helmrich, D. Deden, A. Geduldig, B. Güntürk-Kuhl, P. Martin, C. Neuber-Pohl, M. Schandock, R.S. Schreiber & M. Tiemann, 2020: *Berufsbildung 4.0 – Fachkräftequalifikationen und Kompetenzen für die digitalisierte Arbeit von morgen. Säule 3: Monitoring- und Projektionssystem zu Qualifizierungsnotwendigkeiten für die Berufsbildung 4.0*. Bonn.
- Körner, T., H. Meinken & K. Puch, 2013: *Wer sind die ausschließlich geringfügig Beschäftigten? Eine Analyse nach sozialer Lebenslage*. *Wirtschaft und Statistik* 1: 42–61.
- Kratzer, N. & D. Sauer, 2005: *Flexibilisierung und Subjektivierung von Arbeit*. S. 125–149 in: *Berichterstattung zur sozioökonomischen Entwicklung in Deutschland: Arbeit und Lebensweisen*. Wiesbaden, s.l.: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-80600-0_6.
- Kreckel, R., 1993: *Doppelte Vergesellschaftung und geschlechtsspezifische Arbeitsmarktstrukturierung*. S. 51–63 in: P. Frerichs & M. Steinrück (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit und Geschlechterverhältnisse*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-97267-5_3.
- Krüger, H., 2003: *Berufliche Bildung. Der deutsche Sonderweg und die Geschlechterfrage*. *Berliner Journal für Soziologie* 13: 497–510.
- Krüger, S., D. Rohrbach-Schmidt & C. Ebner, 2020: *Ansehen von Bildungsabschlüssen – geschlechtsspezifische Unterschiede in der*

- Einschätzung. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP): 52–55.
- Kruppe, T., 2012: Organisation und Finanzierung von Qualifizierung und Weiterbildung im Lebensverlauf. WISO Diskurs. Bonn.
- Kruppe, T. & M. Baumann, 2019: Weiterbildungsbeteiligung, formale Qualifikation, Kompetenzausstattung und Persönlichkeitsmerkmale. IAB-Forschungsbericht 1. Nürnberg.
- Kruppe, T., U. Leber, B. Matthes, K. Dengler, H. Dietrich, H. Janitz, S. Janssen, P. Jaschke, O. Jost, Y. Kosyakova, F. Lehmer, T. Lietzmann, C. Osiander, F. Schreyer, H. Seibert, D. Wiethölter, K. Wolf & G. Zika, 2019: Digitalisierung: Herausforderungen für die Aus- und Weiterbildung in Deutschland. IAB-Stellungnahme.
- Kruppe, T. & M. Trepesch, 2017: Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland: Auswertungen mit den Daten der Erwachsenenbefragung des Nationalen Bildungspanels „Bildung im Erwachsenenalter und lebenslanges Lernen“. IAB-Discussion Paper 16. Nürnberg. <https://doi.org/10.5157/neps:Sc6:5.1.0>.
- Kruse, A., 2018: Bildung und Erwachsenenbildung im Alter. S. 1189–1205 in: R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5_59.
- Künzler, J. & W. Walter, 2001: Arbeitsteilung in Partnerschaften. Theoretische Ansätze und empirische Befunde. S. 185–218 in: J. Hui-nink, K.P. Stohmeier & M. Wagner (Hrsg.), Solidarität in Partnerschaft und Familie. Zum Stand familiensoziologischer Theoriebildung. Würzburg: Ergon.
- Kuper, H., J. Christ & J. Schrader, 2017: Individuelle berufsbezogene Weiterbildung. S. 74–82 in: F. Bilger, F. Behringer, H. Kuper & J. Schrader (Hrsg.), Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016 – Ergebnisse des Adult Education Survey (AES). Bielefeld: wbv Media GmbH & Co. KG.
- Kutzner, E., 2017: Arbeit und Geschlecht: Die Geschlechterperspektive in der Auseinandersetzung mit Arbeit – aktuelle Fragen und Herausforderungen. Working Paper 30. Düsseldorf.
- Kutzner, E. & V. Schnier, 2017: Geschlechterverhältnisse in Digitalisierungsprozessen von Arbeit. Arbeit 26: 137–157. <https://doi.org/10.1515/arbeits-2017-0007>.
- Kuwan, H. & S. Seidel, 2011: Weiterbildungsbarrieren und Teilnahmemotive. S. 159–172 in: B. von Rosenblatt & F. Bilger (Hrsg.), Weiterbildungsbeteiligung 2010. Trends und Analysen auf Basis des deutschen AES. Bielefeld: Bertelsmann.
- Lachenbruch, P.A., 2002: Analysis of data with excess zeros. Statistical methods in medical research 11: 297–302. <https://doi.org/10.1191/0962280202sm289ra>.
- Lambert, D., 1992: Zero-Inflated Poisson Regression, with an Application to Defects in Manufacturing. Technometrics 34: 1–14. <https://doi.org/10.2307/1269547>.
- Landrock, U., 2020: Samples, Weights, and Nonresponse: the Adult Cohort of the National Educational Panel Study (Wave 11). Bamberg, Germany.
- Lang, G., 2017: Zur Akzeptanz sozialer Ungleichheit. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-14995-6>.
- Lang, J., S. Janssen, T. Kruppe, U. Leber & C. Zabel, 2022: Strukturwandel und berufliche Weiterbildung. Stellungnahme des IAB zur Anhörung beim Sachverständigenrat zur Begutachtung der gesamtwirtschaftlichen Entwicklung am 13.10.2022. IAB-Stellungnahme 09. Nürnberg. <https://doi.org/10.48720/IAB.SN.2209>.
- Leber, U. & I. Möller, 2007: Weiterbildungsbeteiligung ausgewählter Personengruppen. Research Notes des Rates für Sozial- und Wirtschaftsdaten (RatSWD). Berlin. <https://doi.org/10.2139/ssrn.1466838>.

- Lebert, F. & E. Antal, 2016: Reducing Employment Insecurity. *SAGE Open* 6: 215824401667176. <https://doi.org/10.1177/2158244016671769>.
- Leitner, S., I. Ostner & M. Schratzenstaller, 2004: Einleitung: Was kommt nach dem ErnährermodeLL? Sozialpolitik zwischen Re-Kommodifizierung und Re-Familialisierung. S. 9–27 in: S. Leitner, I. Ostner & M. Schratzenstaller (Hrsg.), *Wohlfahrtsstaat und Geschlechterverhältnis im Umbruch: Was kommt nach dem ErnährermodeLL?* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-663-11874-9_1.
- Lembcke, F., L. Nöh & M. Schwarz, 2021: Anreizwirkungen des deutschen Steuer- und Transfersystems auf das Erwerbsangebot von Zweitverdienenden. Arbeitspapier 06. Wiesbaden.
- Lengfeld, H. & T.-M. Kleiner, 2009: Flexible Beschäftigung und soziale Ungleichheit – Eine Synthese des Stands der Forschung. *Arbeit* 18: 46–62. <https://doi.org/10.1515/arbeit-2009-0106>.
- Lenz, I., 2017: Genderflexer? Zum gegenwärtigen Wandel der Geschlechterordnung. S. 181–222 in: I. Lenz, S. Evertz & S. Ressel (Hrsg.), *Geschlecht im flexibilisierten Kapitalismus? Neue Ungleichheiten*. Wiesbaden: Springer VS.
- Lewis, J., 2001: The decline of the male breadwinner model: Implications for work and care. *Social Politics: International Studies in Gender*, State Society 8: 152–169.
- Lillemeier, S., 2019: Gender Pay Gap: von der gesellschaftlichen und finanziellen Abwertung von „Frauenberufen“. S. 1013–1021 in: B. Kortendiek, B. Riegraf & K. Sabisch (Hrsg.), *Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-12496-0_113.
- Lim, M., & Dos Santos, S. (2024). The gendered impact of parenthood on job-related training participation in Germany and the United Kingdom. *European Sociological Review*, Article jcae026. Advance online publication. <https://doi.org/10.1093/esr/jcae026>
- Little, R.J.A. & D.B. Rubin, 2002: *Statistical Analysis with Missing Data*. Hoboken, NJ, USA: John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781119013563>.
- Long, J.S. & J. Freese, 2001: *Regression models for categorical dependent variables*. College Station, Texas: Stata Press Publication.
- Long, J.S. & J. Freese, 2014: *Regression Models for Categorical Dependent Variables Using Stata*. College Station, Texas: Stata Press.
- Lorenzo-Cioldi, F., 1991: Self-stereotyping and Self-enhancement in Gender Groups. *European Journal of Social Psychology* 21: 403–417. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2420210504>.
- Lott, Y., 2009: Verwaltung und Entscheidung – Bestimmt das individuelle Einkommen die Machtverteilung in Paarbeziehungen? *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 61: 327–353. <https://doi.org/10.1007/s11577-009-0071-8>.
- Löw, M. & T. Geier, 2014: *Einführung in die Soziologie der Bildung und Erziehung*. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Luckmann, T. & W.M. Sprondel (Hrsg.), 1972: *Berufssoziologie*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Lupton, D. & L. Barclay, 1997: *Constructing fatherhood: Discourses and experiences*. London: Sage Publications.
- Lutz, B. & W. Sengenberger, 1974: *Arbeitsmarktstrukturen und öffentliche Arbeitsmarktpolitik Eine kritische Analyse von Zielen und Instrumenten*. Göttingen: Verlag Otto Schwartz & Co.
- Lutz, H. & E. Palenga-Möllenbeck, 2011: Das Care-Chain-Konzept auf dem Prüfstand: eine Fallstudie der transnationalen Care-Arrangements polnischer und ukrainischer Migrantinnen. *GENDER-Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft* 3: 9–27.

- Lutz, H. & E. Palenga-Möllnbeck, 2015: Care-Arbeit, Gender und Migration: Überlegungen zu einer Theorie der transnationalen Migration im Haushaltsarbeitssektor in Europa. S. 181–199 in: U. Meier-Gräwe & M. Oberschelp (Hrsg.), *Die Arbeit des Alltags. Gesellschaftliche Organisation und Umverteilung: Festschrift für Marion Oberschelp*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07376-3_9.
- Maier, T., M. Kalinowski, C. Böse, N. Schmitz, A. Mönnig & G. Zika, 2021: Should I stay or should I go? Langfristige Auswirkungen von qualifikationsspezifischen Wanderungsströmen auf Arbeitsangebot und wirtschaftliche Entwicklung. BIBB Report 1. Bonn.
- Maier, T., M. Kalinowski, G. Zika, C. Schneemann, A. Mönnig & M.I. Wolter, 2022: Es wird knapp. Ergebnisse der siebten Welle der BIBB-IAB-Qualifikations- und Berufsprojektionen bis zum Jahr 2040. BIBB Report 3. Bonn.
- Malin, L., 2018: Occupational Gender Segregation in Germany. The role of occupational opportunities and constrains for gender differences in aspirations and employment trajectories. Köln.
- Matthes, B., W. Dauth, K. Dengler, H. Gartner & G. Zika, 2019: Digitalisierung der Arbeitswelt: Bisherige Veränderungen und Folgen für Arbeitsmarkt, Ausbildung und Qualifizierung. Beantwortung des Fragenkatalogs zur Anhörung der Enquete-Kommission „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt“ des Deutschen Bundestags am 11. Februar 2019. IAB-Stellungnahme 11. Nürnberg.
- Matzner, M., 2004: *Vaterschaft aus der Sicht von Vätern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-11713-1>.
- Mergener, A. & S. Winnige, 2021: Homeoffice-Boom im Zuge der Corona-Pandemie. Welche Potenziale zeichnen sich langfristig für akademisch und beruflich qualifizierte ab? *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP)* 2: 27–31.
- Merton, R.K., 1968: The Matthew Effect in Science. *Science* 159: 56–63. <https://doi.org/10.1126/science.159.3810.56>.
- Meuser, M., 2012: *Vaterschaft im Wandel. Herausforderungen, Optionen, Ambivalenzen*. S. 63–80 in: K. Böllert & C. Peter (Hrsg.), *Mutter + Vater = Eltern? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften*. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94282-7_4.
- Minssen, H., 2019: *Subjektivierung der Arbeit*. S. 117–135 in: H. Minssen (Hrsg.), *Arbeit in der modernen Gesellschaft*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94210-0_8.
- Moghimbeigi, A., M.R. Eshraghian, K. Mohammad & B. Mcardle, 2008: Multilevel zero-inflated negative binomial regression modeling for over-dispersed count data with extra zeros. *Journal of Applied Statistics* 35: 1193–1202. <https://doi.org/10.1080/02664760802273203>.
- Morgenroth, N., B. Schels & N. Teichler, 2021: Are Men or Women More Unsettled by Fixed-Term Contracts? Gender Differences in Affective Job Insecurity and the Role of Household Context and Labour Market Positions. *European Sociological Review*. <https://doi.org/10.1093/esr/jcab060>.
- Moriña, D., P. Puig & A. Navarro, 2021: Analysis of zero inflated dichotomous variables from a Bayesian perspective: application to occupational health. *BMC medical research methodology* 21: 277. <https://doi.org/10.1186/s12874-021-01427-2>.
- Müller, B., 2013: Wert-Abjektion als konstituierende und strukturierende Kraft von Care-Arbeit im patriarchalen Kapitalismus. *Femina Politica – Zeitschrift für feministische Politikwissenschaft* 22: 31–43. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssor-448868>.
- Müller, L., 2017: *Fortbildungspflicht für Gesundheits- und KrankenpflegerInnen. Der Nutzen*

- der Fortbildungspflicht im Hinblick auf eine gesteigerte Pflegequalität. Qualifikationsarbeit zur Erlangung des Bachelor of Arts der Pflege. Hamburg.
- Müller, M., 2012: Neues zum Arzthaftungsrecht. *Der MKG-Chirurg* 5: 316–318. <https://doi.org/10.1007/s12285-012-0309-8>.
- Müller, N. & F. Wenzelmann, 2020: Berufliche Weiterbildung – Teilnahme und Abstinenz. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 43: 47–73. <https://doi.org/10.1007/s40955-019-0141-0>.
- Munasinghe, L., T. Reif & A. Henriques, 2008: Gender gap in wage returns to job tenure and experience. *Labour Economics* 15: 1296–1316. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2007.12.003>.
- Nader, L., 2007: Berufliche Weiterbildung und Geschlechtergerechtigkeit. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 30: 29–38.
- Nationale Weiterbildungsstrategie, 2021a: Nationale Weiterbildungsstrategie. Umsetzungsbericht. Berlin.
- Nationale Weiterbildungsstrategie, 2021b: Themenlabore. Begleitpublikation zum Umsetzungsbericht der Nationalen Weiterbildungsstrategie. Abschlussberichte. Berlin.
- NCSS, 2019: Zero-Inflated Negative Binomial Regression 328-1.
- NEPS-Netzwerk, 2022: Nationales Bildungspanel, Scientific Use File der Startkohorte Erwachsene. Bamberg. <https://doi.org/10.5157/NEPS:SC6:13.0.0>.
- Neubäumer, R., 2008: Warum bilden Unternehmen ihre Mitarbeiter weiter? – Ein theoretischer Ansatz und empirische Ergebnisse aus Sicht kleiner und mittlerer Unternehmen. *Sozialer Fortschritt* 57: 34–39. <https://doi.org/10.3790/sfo.57.2.34>.
- Neubäumer, R., S. Kohaut & M. Seidenspinner, 2006: Determinanten betrieblicher Weiterbildung – ein ganzheitlicher Ansatz zur Erklärung des betrieblichen Weiterbildungsverhaltens und eine empirische Analyse für Westdeutschland. *Schmollers Jahrbuch* 126: 437–471.
- Nickel, H.M., 2007: Tertiärisierung, (Markt-) Individualisierung, soziale Polarisierung – neue Konfliktlagen im Geschlechterverhältnis? S. 27–44 in: B. Aulenbacher, M. Funder, H. Jacobsen & S. Völker (Hrsg.), *Arbeit und Geschlecht im Umbruch der modernen Gesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Niehoff, S., A. Fessler & H. Holst, 2022: Zwei Jahre Corona – Arbeit unter anhaltendem Pandemiedruck. Ein Vergleich der Erhebungsrounden 2020, 2021 und 2022. *Arbeitswelt-Monitor „Arbeiten in der Corona Krise“*. Osnabrück. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.31250.32965>.
- Nuissl, E., 2018a: Männerbildung – ein soziokultureller Aspekt der Erwachsenenbildung. S. 1241–1252 in: R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5_61.
- Nuissl, E., 2018b: Ordnungsgrundsätze der Erwachsenenbildung in Deutschland. S. 499–520 in: R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5_25.
- Offerhaus, J., J. Leschke & K. Schömann, 2016: Soziale Ungleichheit im Zugang zu beruflicher Weiterbildung. S. 387–420 in: R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-11952-2_12.
- Oliveira, D., 2017: Gender und Digitalisierung. Wie Technik allein die Geschlechterfrage nicht lösen wird 37. Düsseldorf.
- Opp, K.-D., 2010: Kausalität als Gegenstand der Sozialwissenschaften und der multivariaten Statistik. S. 9–38 in: C. Wolf (Hrsg.), *Handbuch der sozialwissenschaftlichen*

- Datenanalyse. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92038-2_2.
- Osiander, C. & G. Stephan, 2018: Unter welchen Bedingungen würden sich Beschäftigte weiterbilden? Ergebnisse eines faktoriellen Surveys. IAB-Discussion Paper 4. Nürnberg.
- Osiander, C. & G. Stephan, 2020: Was beeinflusst die Weiterbildungsbereitschaft von Beschäftigten? Befunde aus einer Vignettenstudie. Industrielle Beziehungen. Zeitschrift für Arbeit, Organisation und Management 3: 336–359. <https://doi.org/10.3224/ind-bez.v27i3.05>.
- Ott, N., 1993: Die Rationalität innerfamiliärer Entscheidungen als Beitrag zur Diskriminierung weiblicher Arbeit in: R. Schubert, J. Backhaus & G. Groezinger (Hrsg.), Jenseits von Diskriminierung. Zu den institutionellen Bedingungen weiblicher Arbeit in Beruf und Familie. Marburg: Metropolis.
- Otten, S., 2006: Vorurteil. S. 437–443 in: H.W. Bierhoff & D. Frey (Hrsg.), Handbuch der Sozialpsychologie und Kommunikationspsychologie. Göttingen: Hogrefe.
- Parsons, T., 1964: Alter und Geschlecht in der Sozialstruktur der Vereinigten Staaten. S. 65–83 in: T. Parsons, D. Rueschmeyer & B. Mitchell (Hrsg.), Beiträge zur soziologischen Theorie. Neuwied am Rhein: Luchterhand.
- Parsons, T., 1968: Soziologische Theorie. Neuwied am Rhein/Berlin: Luchterhand.
- Parsons, T., 1971: The system of modern societies. New York: Prentice-Hall.
- Patou-Mathis, M., 2021: Weibliche Unsichtbarkeit. Wie alles begann. München: Carl Hanser Verlag.
- Pedulla, D.S. & S. Thébaud, 2015: Can We Finish the Revolution? Gender, Work-Family Ideals, and Institutional Constraint. American Sociological Review 80: 116–139. <https://doi.org/10.1177/0003122414564008>.
- Petersen, L.-E. & I. Six-Materna, 2006: Stereotype. S. 430–436 in: H.W. Bierhoff & D. Frey (Hrsg.), Handbuch der Sozialpsychologie und Kommunikationspsychologie. Göttingen: Hogrefe.
- Pfau-Effinger, B. & B. Geissler (Eds.), 2005: Care and social integration in European societies: Bristol University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctt9qgr8h>.
- Pfeiffer, S. & A. Suphan, 2015: Erfahrung oder Routine? Ein anderer Blick auf das Verhältnis von Industrie 4.0 und Beschäftigung. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP) 6: 21–25.
- Phelps, E.S., 1972: The Statistical Theory of Racism and Sexism. The American Economic Review 62: 659–661.
- Pimminger, I., 2012: Was bedeutet Geschlechtergerechtigkeit?: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf034k>.
- Pollak, R., 2016: Berufsbezogene Weiterbildung in Deutschland – Gründe, Formen und Erträge. Berlin.
- Possinger, J., 2013: Vaterschaft im Spannungsfeld von Erwerbs- und Familienleben. „Neuen Vätern“ auf der Spur. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-00709-6>.
- Posthuma, R.A. & M.A. Campion, 2009: Age Stereotypes in the Workplace: Common Stereotypes, Moderators, and Future Research Directions. Journal of Management 35: 158–188. <https://doi.org/10.1177/0149206308318617>.
- Pothmer, B., A. Philipp, M. Bayer, U. Brümmer, M. Heister, T. Kruppe & W. Schröder, 2019: Weiterbildung 4.0. Solidarische Lösungen für das lebenslange Lernen im digitalen Zeitalter. böll.brief Teilhabegesellschaft. Berlin.
- Preacher, K.J., D.D. Rucker & A.F. Hayes, 2007: Addressing Moderated Mediation Hypotheses: Theory, Methods, and Prescriptions. Multivariate behavioral

- research 42: 185–227. <https://doi.org/10.1080/00273170701341316>.
- PwC, 2020: Frauen in der Gesundheitswirtschaft. Frankfurt am Main.
- Rastetter, D. & D. Cornils, 2012: Networking: aufstiegsförderliche Strategien für Frauen in Führungspositionen. *Gruppendynamik und Organisationsberatung* 43: 43–60. <https://doi.org/10.1007/s11612-011-0171-6>.
- Rat der europäischen Union, 2012: Empfehlung des Rates vom 20. Dezember 2012 zur Validierung nichtformalen und informellen Lernens: 5: Rat der Europäischen Union (EU).
- Rauschenbach, T., H.R. Leu, S. Lingenauber, W. Mack, M. Schilling, K. Schneider & I. Züchner, 2004: Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht: Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. *Bildungsreform*. 6; Deutschland. Das von morgen. Berlin.
- Reichelt, M., K. Makovi & A. Sargsyan, 2021: The impact of COVID-19 on gender inequality in the labor market and gender-role attitudes. *European Societies* 23: S228-S245. <https://doi.org/10.1080/14616696.2020.1823010>.
- Reimann, M., E. Peters & M. Diewald, 2021: COVID-19 and Work-Family Conflicts in Germany: Risks and Chances Across Gender and Parenthood. *Frontiers in sociology* 6: 780740. <https://doi.org/10.3389/fsoc.2021.780740>.
- Reuter, J., M. Gamper, C. Möller & F. Blome (Hrsg.), 2020: Vom Arbeiterkind zur Professur. Sozialer Aufstieg in der Wissenschaft: autobiographische Notizen und soziobiographische Analysen. Bielefeld: transcript.
- Ridgeway, C.L., 2001: Gender, Status, and Leadership. *Journal of Social issues* 57: 637–655.
- Rohs, M., 2016a: Genese informellen Lernens. S. 3–38 in: M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Informelles Lernen*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-05953-8_1.
- Rohs, M. (Hrsg.), 2016b: *Handbuch Informelles Lernen*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-05953-8>.
- Rosenblatt, B. von & F. Bilger (Hrsg.), 2011: *Weiterbildungsbeteiligung 2010. Trends und Analysen auf Basis des deutschen AES*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Rosette, A.S., R. Ponce de Leon, C.Z. Koval & D.A. Harrison, 2018: Intersectionality: Connecting experiences of gender with race at work. *Research in Organizational Behavior* 38: 1–22. <https://doi.org/10.1016/j.riob.2018.12.002>.
- Rösing, I., 2001: *Religion, Ritual und Alltag in den Anden: Das symbolische Doppelschlecht in Amarete/Bolivien*. Berlin: Reimer.
- Rüber, I.E. & S. Widany, 2021: *Gleichstellung durch Weiterbildung in einer digitalisierten Gesellschaft. Expertise für den Dritten Gleichstellungsbericht der Bundesregierung*. Berlin.
- Rubio, J.H., 2020: Männlichkeit und sexueller Missbrauch in der Kirche. *Concilium: Internationale Zeitschrift für Theologie*: 196–205. <https://doi.org/10.14623/con.2020.2.196-205>.
- Sachverständigenkommission für den ersten Gleichstellungsbericht der Bundesregierung, 2011: *Neue Wege – Gleiche Chancen. Gleichstellung von Frauen und Männern im Lebensverlauf Deutscher Bundestag Drucksache 17/6240 17. Wahlperiode 16. 06. 2011 Zugeleitet mit Schreiben des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend vom 15. Juni 2011. Unterrichtung durch die Bundesregierung Erster Gleichstellungsbericht Neue Wege – Gleiche Chancen Gleichstellung von Frauen und Männern im Lebensverlauf*. Berlin.
- Sachverständigenkommission für den Zweiten Gleichstellungsbericht der Bundesregierung, 2017: *Erwerbs- und Sorgearbeit*

- gemeinsam neu gestalten. Gutachten für den Zweiten Gleichstellungsbericht der Bundesregierung. Berlin.
- Sagebiel, F., 2019: Netzwerke: soziales Kapital und Macht(unterschiede) von Frauen und Männern. S. 951–961 in: B. Kortendiek, B. Riegraf & K. Sabisch (Hrsg.), Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-12496-0_170.
- Sauer, C., P. Valet & S. Liebig, 2016: Welche Lohnungleichheiten sind gerecht? Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (KZfSS) 68: 619–645. <https://doi.org/10.1007/s11577-016-0385-2>.
- Schäper, C., A. Schrenker & K. Wrohlich, 2023: Gender Care Gap and Gender Pay Gap Increase Substantially until Middle Age. DIW Weekly Report 9: 83–88. https://doi.org/10.18723/diw_dwr:2023-9-1.
- Scharmman, T., 1956: Arbeit und Beruf: eine soziologische und psychologische Untersuchung über die heutige Berufssituation. Tübingen: J.C.B. Mohr.
- Scheele, A., 2019: Arbeit und Geschlecht: Erwerbsarbeit, Hausarbeit und Care. S. 753–762 in: B. Kortendiek, B. Riegraf & K. Sabisch (Hrsg.), Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-12496-0_49.
- Scherer, D., 1996: Evaluation beruflicher Weiterbildung. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Schiener, J., 2007: Statureffekte Beruflicher Weiterbildung Im Spiegel Des Mikrozensus (20.12.2018). <https://doi.org/10.2139/ssrn.1466852>.
- Schiener, J., F. Wolter & U. Rudolphi, 2013: Weiterbildung im betrieblichen Kontext. S. 555–594 in: R. Becker & A. Schulze (Hrsg.), Bildungskontexte: Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18985-7_19.
- Schimke, B., 2023: Nachweise für berufliche Qualifikationen oder doch nur ein Motivationssignal? Zur Wirkung non-formaler Weiterbildungszertifikate in der Personalauswahl. KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 75: 451–475. <https://doi.org/10.1007/s11577-023-00932-0>.
- Schmid, G. & W. Schroeder, 2020: Die Krise nutzen. Es ist Zeit für eine Arbeitsversicherung. WZB Mitteilungen: 56–59.
- Schmidt-Hertha, B., 2020: Weiterbildung älterer Beschäftigter. S. 121–135 in: R. Arnold, A. Lipsmeier & M. Rohs (Hrsg.), Handbuch Berufsbildung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19312-6_12.
- Schmiel, M., 1976: Berufspädagogik. Trier: Spee-Verl.
- Schrenker, A. & K. Wrohlich, 2022: Gender Pay Gap ist in den letzten 30 Jahren fast nur bei Jüngeren gesunken. DIW Wochenbericht 89: 149–154. https://doi.org/10.18723/diw_wb:2022-9-3.
- Schrenker, A. & A. Zucco, 2020: Gender Pay Gap steigt ab dem Alter von 30 Jahren stark an. DIW Wochenbericht 87: 137–145. https://doi.org/10.18723/diw_wb:2020-10-2.
- Schröder, H., S. Schiel & A. Folkert, 2004: Nichtteilnahme an beruflicher Weiterbildung. Motive, Beweggründe, Hindernisse. Bielefeld: Bertelsmann.
- Schürger, B., G. Schönfeld & N. Müller, 2018: Betriebliche Weiterbildung – Öffentlicher Handlungsbedarf aus Sicht der Unternehmen. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP): 4–5.
- Schürmann, L., 2011: Wenn Männer putzen (gehen) – Prekäre Beschäftigung in der Gebäudereinigung und ihre Deutung durch männliche Reinigungsarbeiter. S. 181–191 in: M. Bolte & E. Bösl (Hrsg.), Verflüssigung

- von Arbeit und Zeit. Neubiberg: Universität der Bundeswehr München.
- Seegers, M., 2018: Geschlechtsspezifische Rezeption von Digitalisierungsprozessen in Deutschland: Wie Geschlechterrollen die Wahrnehmung von Digitalisierungsrisiken und -chancen beeinflussen. Osnabrück.
- Seegers, M., 2020: Substitutionsrisiko und Weiterbildungsverhalten im digitalen Wandel: welche geschlechtsspezifischen Unterschiede gibt es? Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP) 49: 26–29.
- Seegers, M., 2023: Zeit als wertvolle Ressource : Geschlechterunterschiede in der beruflichen Weiterbildung. blog interdisziplinäre geschlechterforschung. <https://doi.org/10.17185/gender/20231108>.
- Seifried, J., 2006: Selektionsmechanismen im beruflichen Bildungssystem – Chancengleichheit als Prinzip? Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 102: 360–379.
- Seils, E. & H. Baumann, 2019: Trends und Verbreitung atypischer Beschäftigung, eine Auswertung regionaler Daten. WSI-Policy Brief 34.
- Sengenberger, W. (Hrsg.), 1978: Der gespaltene Arbeitsmarkt: Probleme der Arbeitsmarktsegmentation. Frankfurt am Main: Campus.
- Sesselmeier, W., L. Funk & B. Waas, 2010: Arbeitsmarkttheorien. Eine ökonomisch-juristische Einführung. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Setzepfand, P. & I. Yükselen, 2023: Weibliche Studierende geben sich potenziell mit deutlich niedrigeren Einstiegsgehältern zufrieden als ihre männlichen Kommilitonen. IAB-Forum.
- Seyda, S. & D. Werner, 2014: IW-Weiterbildungserhebung 2014 – Höheres Engagement und mehr Investitionen in betriebliche Weiterbildung. IW-Trends 4: 53–66.
- Siebert, H., 2000: Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung: Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. Neuwied: Luchterhand.
- Simpson, P.A. & L.K. Stroh, 2002: Revisiting Gender Variation in Training. *Feminist Economics* 8: 21–53. <https://doi.org/10.1080/0003684022000026656>.
- Solga, H. & D. Konietzka, 2000: Das Berufsprinzip des deutschen Arbeitsmarktes: Ein geschlechtsneutraler Allokationsmechanismus? Schweizerische Zeitschrift für Soziologie 26: 111–147.
- Solga, H., J. Powell & P. Berger, 2009: Soziale Ungleichheit: Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse. Frankfurt/New York: Campus Verlag.
- Spence, J. & C.E. Buckner, 2000: Instrumental and Expressive Traits, Trait Stereotypes, and Sexist Attitudes: What Do They Signify? *Psychology of Women Quarterly*: 44–62.
- Spence, M., 1973: Job Market Signaling. *The Quarterly Journal of Economics* 87: 355–374.
- Spöttl, G., 2020: Methoden in der Berufsbildungsforschung. S. 695–710 in: R. Arnold, A. Lipsmeier & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19312-6_53.
- Stantcheva, S., 2022: Inequalities in the Times of a Pandemic. Preprint. Cambridge, MA. <https://doi.org/10.3386/w29657>.
- StataCorp, 2019: Stata Statistical Software. College Station, Texas: StataCorp LLC.
- Stegmaier, J., 2010: Empirische Analysen zur betrieblichen Weiterbildung unter besonderer Berücksichtigung der Betriebsgröße. Dissertation. Erlangen-Nürnberg.
- Steinbach, A., 2004: Wie Paare sich die Arbeit teilen. Duisburg.
- Steinert, H., 2004: Schließung und Ausschließung. Eine Typologie der Schließungen und ihrer Folgen. S. 193–212 in: J. Mackert (Hrsg.), *Die Theorie sozialer Schließung: Tradition, Analysen, Perspektiven*. Wies-

- baden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-663-07912-5_10.
- Steinrücke, M., 2005: Was ist weiblich, was ist männlich?: In jeder Klasse etwas anderes! S. 152–173 in: U. Vogel (Hrsg.), Was ist weiblich – was ist männlich? Aktuelles zur Geschlechterforschung in den Sozialwissenschaften. Bielefeld: Kleine.
- Stiftungsverband für die Deutsche Wissenschaft e. V., 2021: Vom Arbeiterkind zum Doktor. Der Hürdenlauf auf dem Bildungsweg der Erststudierenden. Diskussionspapier 2. Essen.
- Straub, J., W. Nothdurft, H. Rosa, Ricken, Norbert, Balzer, Nicole, K. Jonas, M. Schmid Mast, H.-H. Kögler, M. Snell-Hornby, G. Cappai, M. Fuchs, T. Bonacker & L. Schmitt, 2011: Grundbegriffe in: J. Straub, A. Weidemann & D. Weidemann (Hrsg.), Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder. Stuttgart: J.B. Metzler'sche Verlagsbuchhandlung und Carl Ernst Poeschel Verlag.
- Sturges, J., 1999: What it Means to Succeed: Personal Conceptions of Career Success Held by Male and Female Managers at Different Ages. *British Journal of Management* 10: 239–252. <https://doi.org/10.1111/1467-8551.00130>.
- Stuth, S. & L. Hipp, 2017: Führung in Teilzeit? – Eine empirische Analyse zur Verbreitung von Teilzeitarbeit unter Führungskräften in Deutschland und Europa. S. 31–43 in: A. Karlshaus & B. Kaehler (Hrsg.), Teilzeitführung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07055-7_2.
- Tarín Quirós, C., E. Guerra Morales, R. Rivera Pastor, A. Fraile Carmona, M. Sáinz Ibáñez & U. Madinaveitia Herrera, 2018: Women in the Digital Age. Brüssel. <https://doi.org/10.2759/526938>.
- Thébaud, S., 2015: Status Beliefs and the Spirit of Capitalism: Accounting for Gender Biases in Entrepreneurship and Innovation. *Social Forces* 94: 61–86. <https://doi.org/10.1093/sf/sov042>.
- Thimmel, A., 2017: Bildung. S. 222–234 in: F. Kessl, E. Kruse, S. Stövesand & W. Thole (Hrsg.), Soziale Arbeit – Kernthemen und Problemfelder. Opladen & Toronto.
- Thimmel, A. & N. Wenzler, 2014: Offene Jugendarbeit als Ort Nonformaler (politischer) Bildung. S. 9–12 in: A.A. Stiftung (Hrsg.), „Läuft bei dir!“ – Konzepte, Instrumente und Ansätze der antisemitismus- und rassismuskritischen Jugendarbeit. Berlin.
- Thissen, B., 2007: Das „Risiko-Kind“ und die Partnerfalle. *männerforum* 37: 7–9.
- Thurow, L.C., 1975: Equity Concepts and the World of Work. *American Behavioral Scientist* 18: 387–399.
- Thurow, L.C., 1978: Die Arbeitskräfteschlange und das Modell des Arbeitsplatzwettbewerbs. S. 117–137 in: W. Sengenberger (Hrsg.), Der gespaltene Arbeitsmarkt: Probleme der Arbeitsmarktsegmentation. Frankfurt am Main: Campus.
- Tiemann, M., 2013: Homogenität von Berufen. Arbeit und Beruf im Wandel: Ein Blick auf die gesellschaftliche Differenzierung. Berichte zur beruflichen Bildung. Bonn.
- Tippelt, R., 2018: Sozialer Wandel und Erwachsenenbildung seit den 1980er Jahren. S. 89–106 in: R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5_4.
- Tomaskovic-Devey, D. & D. Avent-Holt, 2019: Relational Inequalities: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190624422.001.0001>.
- Toomey, E.C. & C.W. Rudolph, 2017: Age Stereotypes in the Workplace. S. 89–95 in: N.A. Pachana (Ed.), *Encyclopedia of Geropsychology*.

- chology. Singapore: Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-287-082-7_30.
- Tuor Sartore, S.N. & U. Backes-Gellner, 2009: Time – Even More Costly Than Money: Training Costs of Workers and Firms. Working Paper 46.
- Tutz, G., 2010: Regression für Zählvariablen. S. 887–904 in: C. Wolf (Hrsg.), Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92038-2_33.
- UNESCO Institute for Statistics, 2012: International standard classification of education: ISCED 2011: UNESCO Institute for Statistics Montreal.
- Urban, D. & J. Mayerl, 2007: Mediator-Effekte in der Regressionsanalyse (direkte, indirekte und totale Effekte).
- Urban, D. & J. Mayerl, 2018: Mediator- und Moderatoreffekte. S. 325–348 in: Angewandte Regressionsanalyse: Theorie, Technik und Praxis. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-01915-0_6.
- Valet, P., 2018: Social Structure and the Paradox of the Contented Female Worker: How Occupational Gender Segregation Biases Justice Perceptions of Wages 45: 168–193. <https://doi.org/10.1177/0730888417753048>.
- van Vianen, A.E.M., Dalhoeven, Betty A. G. W. & I.E. de Pater, 2011: Aging and training and development willingness: Employee and supervisor mindsets. *Journal of Organizational Behavior* 32: 226–247. <https://doi.org/10.1002/job.685>.
- Villa, P.-I., 2005: Wer weiß was? Geschlechtersoziologische Überlegungen zum produktiven Scheitern konkreter Menschen bei der Subjektwerdung. S. 39–58 in: M. Funder & S. Dörhöfer (Hrsg.), *Jenseits der Geschlechterdifferenz? Geschlechterverhältnisse in der Informations- und Wissensgesellschaft*. München: Reiner Hampp Verlag.
- Vogt, S. & S. Bonus, 2018: Nonformale Bildung in Freiwilligendiensten: Ergebnisse aus Praxisentwicklung und Praxisforschung in kritisch-emanzipatorischer Perspektive. Baden-Baden: Nomos edition sigma. <https://doi.org/10.5771/9783845294810>.
- Voß, G.G., 1997: Beruf und alltägliche Lebensführung — zwei subjektnehe Instanzen der Vermittlung von Individuum und Gesellschaft. S. 201–222 in: G.G. Voß & H.J. Pongratz (Hrsg.), *Subjektorientierte Soziologie: Karl Martin Bolte zum siebzigsten Geburtstag*. Wiesbaden, s.l.: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-99578-0_11.
- Walter, M. & N. Müller, 2012: Nutzen beruflicher Weiterbildung – Was Beschäftigte erwarten und was sie zur Teilnahme motiviert. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP)* 1.
- Wanger, S., 2015: Frauen und Männer am Arbeitsmarkt. Traditionelle Erwerbs- und Arbeitszeitmuster sind nach wie vor verbreitet. IAB-Kurzbericht 4. Nürnberg.
- Wanger, S., 2017: Frauenerwerbstätigkeit in: J. Möller & U. Walwei (Hrsg.), *Arbeitsmarkt kompakt*. Bielefeld: wbv.
- Weber, E., 2023: Grüne Energie ist die Zukunft der deutschen Industrie. IAB-Debattenbeiträge. <https://doi.org/10.48720/IAB.FOO.20230119.01>.
- Weiß, R., 2002: Zeit- und Kosten-Sharing in der betrieblichen Weiterbildung. S. 162–186 in: M. Becker & A. Schwertner (Hrsg.), *Personalentwicklung als Kompetenzentwicklung*. München: Hampp.
- Weiß, R., 2018: Bildungsökonomie und Finanzierung von Weiterbildung. S. 565–586 in: R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5_28.
- West, C. & S. Fenstermaker, 1993: Power, Inequality and the Accomplishment of Gen-

- derGender: An Ethnomethodological View. S. 151–174 in: P. England (Ed.), *Theory on Gender/Feminism on Theory*. New York: Aldine de Gruyter.
- West, C. & D. Zimmermann, 1991: *Doing Gender*. S. 13–37 in: J. Lorber & S. Farrell (Eds.), *The Social Construction of Gender*. London: Sage.
- Weusthoff, A., 2018: Wie können Ausbildung und Qualifizierung im Zuge der Digitalisierung die Geschlechtersegregation am Arbeitsmarkt aufbrechen? S. 40–44 in: E. Ahlers, C. Klenner, Y. Lott, M. Maschke, A. Müller, C. Schildmann, D. Voss & A. Weusthoff (Hrsg.), *Genderaspekte der Digitalisierung der Arbeitswelt*. Düsseldorf: Hans-Böckler Stiftung.
- Williams, J.E. & D.L. Best, 1990: *Measuring Sex Stereotypes: A Multination Study*. Newbury Park, CA: Sage.
- Williams, R., 2012: Using the margins command to estimate and interpret adjusted predictions and marginal effects. *The Stata Journal* 12: 308–331.
- Williamson, O.E., 1985: *The economic institutions of capitalism*. New York: The Free Press.
- Wilz, S.M., 2004: Für und wider einen weiten Begriff von Schließung. Überlegungen zur Theorie sozialer Schließung am Beispiel von Geschlechterungleichheiten. S. 213–231 in: J. Mackert (Hrsg.), *Die Theorie sozialer Schließung: Tradition, Analysen, Perspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-663-07912-5_11.
- Wilz, S.M., 2010: Organisation. S. 513–519 in: R. Becker & B. Kortendiek (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92041-2_61.
- Wittpoth, J., 2018: Beteiligungsregulation in der Weiterbildung. S. 1149–1172 in: R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5_56.
- Wolter, M.I., R. Helmrich, T. Maier, E. Weber, G. Zika, A. Großmann & P. Dreuw, 2022: *Zeitenwende: Russischer Angriff auf die Ukraine. Herausforderungen für den Arbeitsmarkt und die Wirtschaft – eine Sortierung*. GWS Kurzmitteilung | QuBe-Essay 2. Osnabrück.
- Wolter, M.I., A. Mönnig, M. Hummel, E. Weber, G. Zika, R. Helmrich, T. Maier & C. Neuber-Pohl, 2016: *Industrie 4.0 und die Folgen für Arbeitsmarkt und Wirtschaft: Szenariorechnungen im Rahmen der BIBB-IAB-Qualifikations- und Berufsfeldprojektionen*.
- Wotschack, P., 2018: Exploring the (Missing) Gender Training Gap in Germany: The Role of Organizations and Sectors in Continuing Training Participation. *Social Politics*. <https://doi.org/10.1093/sp/jxy021>.
- Wotschack, P. & H. Solga, 2014: Betriebliche Weiterbildung für benachteiligte Gruppen. Förderliche Bedingungskonstellationen aus institutionentheoretischer Sicht. *Berliner Journal für Soziologie* 24: 367–395. <https://doi.org/10.1007/s11609-014-0254-7>.
- Würzen, B. von, 2020: *Traditionelle Rollenverteilung in Corona-Krise belastet die Frauen. Creating Corporate Cultures*. Bielefeld.
- Wüst, K. & B. Burkart, 2012: Schlecht gepokert? Warum schneiden Frauen bei Gehaltsverhandlungen schlechter ab als Männer? *GENDER-Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft* 4: 106–121. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ss0ar-397211>
- Wynn, A.T. & S.J. Correll, 2017: Gendered Perceptions of Cultural and Skill Alignment in Technology Companies. *Social Sciences* 6: 1–28.
- Yau, K.K.W., K. Wang & A.H. Lee, 2003: Zero-Inflated Negative Binomial Mixed Regression Modeling of Over-Dispersed Count Data

- with Extra Zeros. *Biometrical Journal* 45: 437–452. <https://doi.org/10.1002/bimj.200390024>.
- Yendell, A., 2017: Soziale Ungleichheit in der beruflichen Weiterbildung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-14794-5>.
- Yollu-Tok, A. & F. Rodríguez Garzón, 2019: Feministische Ökonomik als Gegenprogramm zur Standardökonomik. *List Forum für Wirtschafts- und Finanzpolitik* 44: 725–762. <https://doi.org/10.1007/s41025-019-00116-9>.
- Zika, G., R. Helmrich, T. Maier, Weber, Enzo & M.I. Wolter, 2018: Regionale Branchenstruktur spielt eine wichtige Rolle. IAB-Kurzbericht 9.
- Zimmer, R., 2012: Entgeltgleichheit und Begrenzung der Flexibilisierung geringfügiger Beschäftigung durch kollektivrechtliche Regelungen. *WSI Mitteilungen* 1: 50–57.
- Zoch, G., 2022: Participation in Job-Related Training: Is There a Parenthood Training Penalty? *Work, Employment and Society*: 095001702211286. <https://doi.org/10.1177/09500170221128692>.
- Zoch, G., 2024: Does the provision of childcare reduce motherhood penalties in job-related training participation? Longitudinal evidence from Germany. *Journal of European Social Policy* 34: 69–84. <https://doi.org/10.1177/09589287231217199>.
- Zoch, G., A.-C. Bächmann & B. Vicari, 2020: Who cares when care closes? Care-arrangements and parental working conditions during the COVID-19 pandemic in Germany. *European Societies*: 1–13. <https://doi.org/10.1080/14616696.2020.1832700>.
- Zuur, A.F., E.N. Ieno, A.A. Saveliev, G.M. Smith & N.J. Walker, 2009: Zero-Truncated and Zero-Inflated Models for Count Data. S. 261–293 in: A. Zuur, E.N. Ieno, N. Walker, A.A. Saveliev & G.M. Smith (Eds.), *Mixed effects models and extensions in ecology with R*. New York, NY: Springer New York. https://doi.org/10.1007/978-0-387-87458-6_11.

Abstract

Do men and women differ in their training patterns and, if so, how do these differences originate? What is the role of (unequal) gender-specific patterns of work division, selective labour market access and company positioning? This dissertation addresses these questions in order to identify possible gender-specific selection mechanisms in non-formal further training. Under the influence of social transformation processes (such as climatic, demographic and technological change), non-formal training is becoming increasingly relevant in order to adapt employees' skills to changing labour and qualification requirements, among other things. The theoretical basis is built on social mechanisms as an explanatory approach to the genesis of social inequalities and concentrates on gender differences. Along a mechanistic chain – the gender differentiation and organisation of employment and care work forms the starting point and gender-specific training patterns as a dimension of social inequality the end point of the mechanistic chain. Zero-inflated negative binomial regression models are used with data from the National Educational Panel Study (NEPS) to estimate the participation probabilities (basic participation, number and duration of measures) of men and women within the framework of serial mediation analyses. The descriptive results show that, overall, men participate longer and women (in principle) more often in non-formal training (gender training gap). The multivariate results suggest that women participate less frequently and less intensively in non-formal training as the amount of childcare increases (motherhood training penalty), while this is not the case for men. The results of the mediation analyses also show that the motherhood penalty is primarily mediated by selective access to the labour market and lower positioning in the company wage structure. In summary, women's selective access to the labour market due to caring responsibilities has an impact on their positioning in the company, which negatively influences access to non-formal training and thus leads to gender-specific selection mechanisms in non-formal training.



Basierend auf einem mechanistischen Theorieansatz und mit Daten des Nationalen Bildungspanels wurden geschlechtsspezifische Selektionsmechanismen non-formaler beruflicher Weiterbildung untersucht. Dabei bildet die geschlechtliche Differenzierung und Organisation von Erwerbs- und Sorgearbeit den Ausgangs- und das geschlechtsspezifische Weiterbildungsverhalten – vermittelt über die betriebliche Positionierung – den Endpunkt der angenommenen mechanistischen Wirkungskette. Die Ergebnisse zeigen, dass Männer insgesamt länger und Frauen (grundsätzlich) häufiger an non-formaler Weiterbildung teilnehmen (*gender training gap*). Der selektive Arbeitsmarktzugang von Frauen wirkt sich aufgrund von Sorgeverantwortung (*gender time & care gap*) negativ auf die betriebliche Positionierung aus, was besonders den Zugang für Mütter zu non-formaler Weiterbildung einschränkt (*motherhood training penalty*).

Bundesinstitut für Berufsbildung
Friedrich-Ebert-Allee 114 – 116
53113 Bonn

Telefon +49 228 107-0

Internet: www.bibb.de
E-Mail: zentrale@bibb.de



ISBN 978-3-8474-2850-3