

Sandra Schaffert

Beruflich relevantes Lernen von Frauen in der Familienphase

Empirische Analysen zu den Lernaktivitäten
von Müttern während der familienbedingten
Berufsunterbrechung



Dissertation an der
Fakultät für Psychologie und Pädagogik
der Ludwig-Maximilians-Universität München

Datum der mündlichen Prüfung: 9.7.2007
Berichterstatter: Prof. Dr. Rudolf Tippelt,
Prof. Dr. Hartmut Ditton,
Prof. Dr. Frank Fischer

© Oktober 2007 Sandra Schaffert, Bad Reichenhall

Diese Dissertationsschrift ist online frei zugänglich unter
<http://sandra.schaffert.ws/diss/>

Dank

Meinem geschätzten Betreuer Prof. Dr. Rudolf Tippelt und all denjenigen, die den Fortschritt der Arbeit durch die Bereitstellung von Datensätzen, durch Anregungen und Rat inhaltlich begleiteten und unterstützten und die mündliche Prüfung durchführen, gilt mein Dank: Prof. Dr. Heiner Barz, Prof. Dr. Ernst Begemann, Prof. Dr. Hartmut Ditton, Prof. Dr. Thomas Eckert, Gerhard Engelbrech, Prof. Dr. Frank Fischer, Uwe Halfpaap, Prof. Dr. Rolf Dobischat, Dr. Susanne Günther, Erlend Holz, Helmut Kuwan, Beate Ludwig, Dr. Sylva Panyr, Jutta Reich, Martin Schön, Dr. Bernhard Schmidt, Christoph Wieser sowie den Teilnehmer(inn)en des Doktorandenkolloquiums. Bei dem Geschäftsführer der Salzburg Research Forschungsgesellschaft, Dr. Siegfried Reich, bedanke ich mich für den Druck der Dissertationsschrift zur Prüfungsvorlage.

Für ihre Liebe, Zuversicht und Unterstützung danke ich meiner Familie und meinen Freundinnen und Freunden; vor allem meinen Eltern, meinem Mann und unseren beiden Mädels. Oft hätte ich gerne weniger über Einschränkungen geschrieben, als über den Reichtum, mit Kindern zu leben.

Bad Reichenhall, Oktober 2007, Sandra Schaffert

Zusammenfassung

In Deutschland unterbrechen die meisten Frauen ihre Erwerbstätigkeit nach der Geburt des ersten Kindes, bei vielen dauert die Familienphase mehrere Jahre. Dass es wichtig ist, dass Frauen dabei beruflich auf dem Laufenden bleiben, wird im Allgemeinen als bedeutsam für den erfolgreichen späteren Wiedereinstieg in das Berufsleben betrachtet. In dieser Arbeit wird der Frage nachgegangen, in welcher Weise und in welchem Umfang Frauen beruflich Relevantes in der Familienphase lernen.

Neben einem ausführlichen Überblick über den Forschungsstand und theoretische Zugänge wurden dazu Daten aus drei großen Untersuchungen einer Sekundäranalyse unterzogen. Grundlage dazu sind das Scientific-Use-File der repräsentativen Zeitverwendungsstudie 2001/2002 des Statistischen Bundesamtes, die repräsentativen Daten der Studie „Soziale und regionale Differenzierung von Weiterbildungsinteressen und Weiterbildungsverhalten“ von Heiner Barz und Rudolf Tippelt (2004a) sowie die Daten der Untersuchung der Stillen Reserve im Gebiet Niederrhein von Beate Ludwig (2003, unter der Leitung von Rolf Dobischat). Erstmals seit einer Untersuchung von Eva Bujok aus dem Jahr 1988 kann damit das beruflich relevante Lernen von Frauen in der Familienphase mit Daten der Gesamtbevölkerung, sowie berufstätigen Vätern, berufstätigen Müttern und Frauen und Männern ohne Kinder im Haushalt verglichen werden.

Die Auswertung der Daten von insgesamt etwa 1.500 Frauen ergibt, dass Frauen in der Familienphase im Vergleich mit der (erwachsenen) Gesamtbevölkerung ein großes Interesse an beruflicher Weiterbildung haben. Ihre Teilnahmequote an beruflicher Weiterbildung ist zwar weit unterdurchschnittlich, ihre Zeitverwendung, insbesondere für beruflich relevantes, auch informelles Lernen außerhalb der Arbeitszeit, ist im Vergleich mit den anderen Gruppen überraschend hoch. Unter anderem mit Kontrastgruppenanalysen werden Wirk- und Einflussgrößen auf die Weiterbildungsbereitschaft und -teilnahme bestimmt.

Ein besonderes Augenmerk wird auf Besonderheiten des beruflich relevanten Lernens von Frauen mit Studium geworfen. Dabei zeigen sich deutliche Unterschiede zu geringer Qualifizierten: Frauen mit Studium verwenden ein Vielfaches an Zeit für das Lernen und verfügen über ein bedeutendes Repertoire an nicht näher zu bestimmenden informellen Lernstrategien („sonstiges Selbstlernen“).

In der Zusammenfassung der Details zeigt sich, dass vielfältige und umfangreiche Daten zum beruflich relevanten Lernen von Frauen in der Familienphase vorgelegt werden können. Die Auswertung der Daten weist dabei auch auf Methodeneffekte bei der Untersuchungsgruppe hin. Die Arbeit schließt mit einem Ausblick auf mögliche Konsequenzen für die Bildungspraxis und auf offene Forschungsfragestellungen.

Anmerkung: In dieser Arbeit werden in der Regel die progressiven Rechtschreibregeln des Dudens (Stand 2006) angewendet.

Abstract

In Germany, most women interrupt their profession after the birth of their first child. For most of them the family-phase lasts numerous years. Generally, it is considered important that these women keep up-to-date in their professions for a successful re-entry in the future. This thesis tries to answer the question how and in what extent women learn with relevance to their professions during their family-phase.

A detailed overview about research and theoretical approaches is given and data of three studies is re-analysed (*secondary evaluation*): representative time budget survey 2001/2002 of the Federal Statistic Office Germany, the representative data concerning the study of „Social and Regional Differentiation of Interest in Further Education and Further Education Behavior“ from Heiner Barz and Rudolf Tippelt (2004a) and the data concerning the study about the hidden reserve in the region Lower Rhine from Beate Ludwig (2003, project leader Rolf Dobischat). For the first time since Eva Bujo's research in 1988, learning with relevance to the profession of women in the family-phase is now compared with data concerning the total population. A supplementary comparison has been done with earning fathers and mothers, and earning men and women without children living in their households.

The analysed data from about 1.500 women shows that women in the family-phase are highly interested in further vocational training although their participation quotes are far below average. Their time spent on learning with relevance to their profession and also informal learning, is surprisingly high in comparison with the other groups. The tree analysis method determines how the participation in further education is influenced.

Particular attention is given to the specialities of learning with relevance to the profession of post-graduate women. The analysis shows noticeable differences; for instance, postgraduates use a manifold of time for learning and obviously have an outstanding repertoire of non-formal unspecified learning strategies („other learning“).

The summary describes not only multifaceted and substantial results about learning with relevance to their professions of women during their family-phase; but it also uncovers a method bias for the analysed group. Finally, an outlook on possible consequences for educational practice and open research questions is given.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	11
1.1. Hoch qualifizierte Frauen in der Familienphase	11
1.2. Ziel der Arbeit und wissenschaftlicher Fortschritt.....	16
1.3. Vorgehen	17
1.4. Beitrag zur Frauenforschung.....	18
1.5. Aufbau der Arbeit	20
2. Theorien und Forschung zum beruflich relevanten Lernen von Frauen in der Familienphase.....	23
2.1. Theoretische Zugänge im Überblick	23
2.2. Familiär begründete Unterbrechungen der Erwerbstätigkeit.....	26
2.3. Theorien, Formen und Kategorien des beruflich relevanten Lernens.....	43
2.4. Informelles beruflich relevantes Lernen.....	58
2.5. Beruflich relevantes Lernen durch Weiterbildungsteilnahme.....	64
2.6. Externe und situative Wirkfaktoren auf das beruflich relevante Lernen.....	83
2.7. Beruflich relevantes Lernen handelnder Subjekte	92
2.8. Die Rolle der Reflexionen und Interpretationen.....	96
2.9. Zwischenfazit.....	100
3. Lerninteressen, -erfahrungen und Weiterbildungsbeteiligung (Barz & Timpelt 2004a).....	103
3.1. Die Daten, Ziel der Analyse und Vorgehen.....	103
3.2. Familiäre und berufliche Situation	109
3.3. Interesse an Lernen und Weiterbildung.....	111
3.4. Weiterbildungsteilnahme.....	113
3.5. Lern- und bildungsrelevante Erfahrungen, Einstellungen und Motive.....	118
3.6. Zusammenhänge zwischen der Situation der Frauen in der Familienphase und ihrem Weiterbildungsverhalten.....	123
3.7. Besonderheiten der hoch qualifizierten Frauen.....	129
3.8. Zur Güte der Ergebnisse.....	132

4. Verwendung der Zeit für Qualifikation und Bildung (Statistisches Bundesamt 2001/2002)	135
4.1. Die Daten, Ziel der Analyse und Vorgehen.....	135
4.2. Familiäre und berufliche Situation.....	140
4.3. Allgemeine Zeitverwendung und Zufriedenheit	141
4.4. Zeitverwendung für Qualifikation und Bildung.....	142
4.5. Besonderheiten der hoch qualifizierten Frauen.....	155
4.6. Zur Güte der Ergebnisse.....	160
5. Kompetenzentwicklung und berufliche Weiterbildung der stillen Reserve am Niederrhein (Ludwig 2003)	162
5.1. Die Daten, Ziel der Analyse und Vorgehen	162
5.2. Familiäre und berufliche Situation.....	167
5.3. Kompetenzerwerb durch Familientätigkeit, Hobby und Ehrenamt.....	170
5.4. Qualifizierungsbereitschaft und -bedürfnisse	172
5.5. Die Teilnahme an Weiterbildung und Beratung.....	174
5.6. Einflüsse der Situation auf das Lernen.....	177
5.7. Zur Güte der Ergebnisse.....	180
6. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse	183
6.1. Die Sekundäranalysen im Überblick.....	183
6.2. Frauen in der Familienphase.....	185
6.3. Besonderheiten des beruflich relevanten Lernens von Frauen in der Familienphase.....	190
6.4. Frauen mit Studium in der Familienphase.....	202
6.5. Besonderheiten des Lernens bei Frauen mit Studium.....	203
6.6. Die unbekannte Größe: Die Wiedereinsteigerinnen.....	209
6.7. Einfluss der Methode bei der Erfassung beruflich relevanten Lernens.....	210

7. Ausblick.....	213
7.1. Zur Relevanz pädagogischer Forderungen.....	213
7.2. Mögliche Konsequenzen aus den Ergebnissen zum beruflich relevanten Lernen	215
7.3. Anerkennung von (informellen) Lernleistungen aus der Familienarbeit.....	216
7.4. Instrumente und Methoden, um informelles Lernen zu dokumentieren und akti- vieren.....	219
7.5. Weiterbildungsberatung für Frauen in der Familienphase.....	221
7.6. Offene Forschungsfragen	224
8. Anhang.....	227
Literaturverzeichnis.....	227
Verzeichnis der Abbildungen und Tabellen.....	246
Erläuterungen zur Berechnung von Vertrauensintervallen (Fehlertoleranzen).....	255
Anhang zur Sekundäranalyse von Tippelt & Barz (2004).....	256
Anhang zur Sekundäranalyse der Zeitverwendungsstudie (Statistisches Bundesamt 2005b).....	261
Anhang zur Sekundäranalyse von Ludwig (2003).....	264
Lebenslauf der Verfasserin.....	270

1. Einleitung

Die Vereinbarkeit von Familie und Beruf hat einen hohen Stellenwert in offiziellen Memoranden und in zahlreichen Veröffentlichungen. Eine durchgehende Berufstätigkeit dient den Frauen zur Einkommenssicherung und ist auch Voraussetzung für eine erfolgreiche Karriere. Dadurch ergibt sich für diese Frauen häufig eine Doppelbelastung: Sie sind erwerbstätig und gleichzeitig verantwortlich für Kinder und Haushalt, denn die Partizipation der Väter an den Reproduktionsaufgaben ist auch heute nicht paritätisch (Statistisches Bundesamt 2003). Das Interesse an Modellen die es ermöglichen, Beruf und Familie erfolgreich zu vereinbaren, ist daher groß; eine *Work-Life-Balance* ist das erklärte Ziel (vgl. Lukoschat & Bessing 2006, Mattstedt 2002).

Viele Mütter geben in Deutschland während der ersten Lebensjahre ihrer Kinder ihre Berufstätigkeit auf, um sich um die Kinder und anfallenden Arbeiten des größer gewordenen Haushalts zu kümmern. Dieser Verzicht auf die Berufstätigkeit ist nicht immer freiwillig, sondern ist häufig die Konsequenz des mangelnden Angebots an Kinderbetreuung, insbesondere für Kinder unter 3 Jahren. Nach einigen Jahren wird die „Familienphase“ beendet und wieder versucht, eine Erwerbstätigkeit aufzunehmen.

In der schnellen Wiederaufnahme der Berufstätigkeit besteht die Chance, die berufliche Karriere nach einer Familienphase nicht bedeutsam zu beeinträchtigen. Untersuchungen zeigen, dass Frauen durch die weit gehende Übernahme der unbezahlten Haus- und Familienarbeit ihre beruflichen Chancen unwiederbringlich verschlechtern (vgl. z. B. Bauer 2000). Dies gilt verstärkt für Frauen mit hohen beruflichen Abschlüssen und Qualifikationen. Von besonderem Interesse ist daher das beruflich relevante Lernen von Frauen in der Familienphase, die ein Studium abgeschlossen haben. Bei ihnen droht ein besonders hoher Qualifikationsverlust durch eine Erwerbsunterbrechung und gleichzeitig besteht großes Interesse am Erhalt am bzw. Wiedereinstieg in den Arbeitsmarkt der hoch Qualifizierten.

1.1. Hoch qualifizierte Frauen in der Familienphase

Es ist nicht ohne weiteres zu klären, wie viele Frauen, mit und ohne Studium, ihre Erwerbstätigkeit nach der Geburt eines Kindes unterbrechen oder stark einschränken und wie lange diese Familienphase durchschnittlich dauert¹.

¹ Besonders hervorzuheben ist hier der Umstand, dass Mütter in Elternzeit in der offiziellen Statistik als Erwerbstätige gezählt werden, da sie in einem Dienstverhältnis stehen (vgl. Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2004, S. 27), das Gleiche gilt für Mütter mit geringfügigen Beschäftigungen. Auch die Zahl der Mütter in Erziehungsurlaub/Elternzeit hilft nicht weiter, da Frauen nicht in jedem Fall einen Anspruch darauf haben, z. B. nicht, wenn ihre Beschäftigung befristet ist (und zum Beispiel im Mutterschutz ausläuft) oder sie nicht in einem Dienstverhältnis stehen, sich zum Beispiel in oder am Ende einer Ausbildung oder Studium befinden, arbeitslos oder selbstständig sind; vgl. John & Schmidt 2001, S. 175.

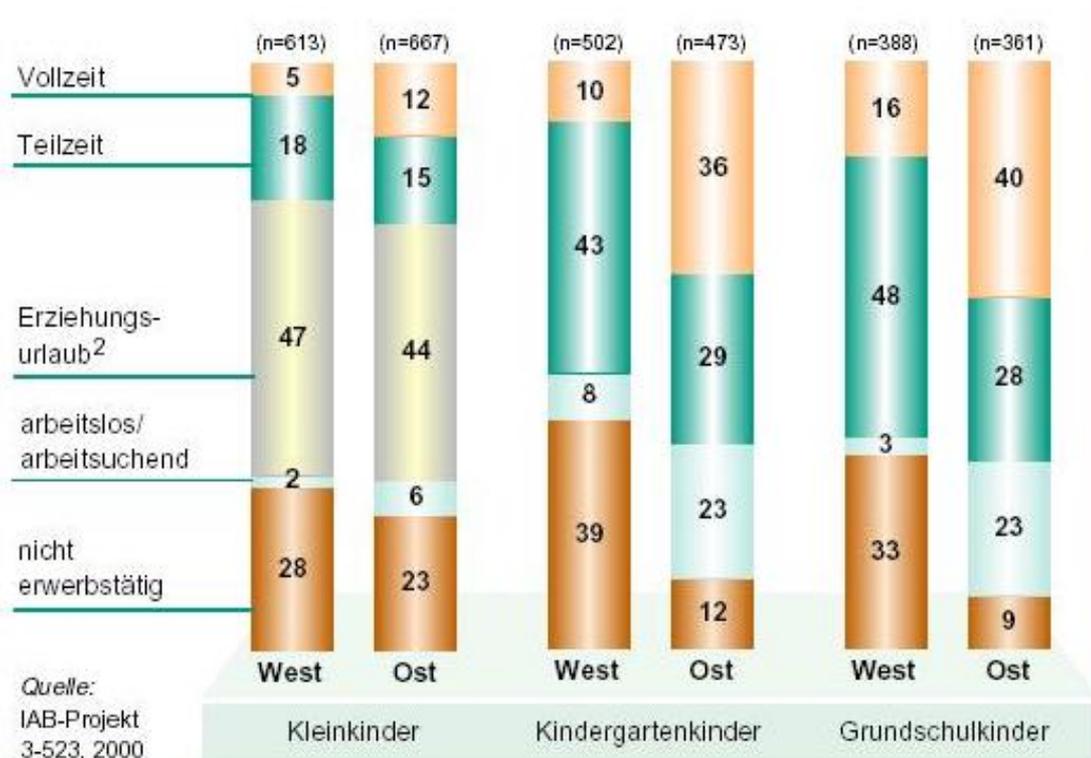


Abbildung 1: Erwerbsstatus von Frauen im Jahr 2000, die 1992 ein Kind bekommen haben. Quelle: Engelbrech & Jungkunst (2001a, Abbildung 1, S. 1, IAB-Projekt 3-523).

Einige Daten werden mit der Analyse des Erwerbsstatus von Müttern des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung vorgelegt (IAB-Projekt 3-523, u. a. Beckmann & Engelbrech 2001). Dazu wurden im Jahr 2000 rund 3.000 Frauen befragt, deren Kinder nach 1991 geboren wurden. Eine deutliche Mehrheit der Frauen, deren jüngstes Kind im Jahr 2000 ein Kleinkind ist, ist zu diesem Zeitpunkt zuhause (77 Prozent im Westen Deutschlands bzw. 73 Prozent im Osten Deutschlands), d. h. die Frauen befinden sich im Erziehungsurlaub (heute: Elternzeit²), sind nicht erwerbstätig oder arbeitslos gemeldet. Bei Müttern mit einem (jüngsten) Kind im Kindergartenalter sind etwa jede zweite im Westen und jede dritte im Osten nicht erwerbstätig (47 bzw. 35 Prozent). Mit einem (jüngsten) Kind im Grundschulalter ist in ganz Deutschland etwa ein Drittel der Mütter nicht erwerbstätig (36 bzw. 32 Prozent; Engelbrech & Jungkunst 2001a, S. 1, s. Abbildung 1). Die Berechnungen von John & Schmidt (2001) auf Grundlage des „Sozio-oekonomischen Panels“ (SOEP) weichen etwas ab. Ihnen zufolge lag 1999 der Anteil der Mütter, die zuhause sind und mindestens ein Kind unter drei Jahren haben, in den alten Bundesländern bei 68 Prozent und in den neuen Bundesländern bei 50 Prozent (S. 49 f.).

² Im Folgenden wird jeweils der Begriff gewählt, der im Kontext der Studien die aktuelle Rechtslage bestimmt(e), siehe auch S. 36 f.

Die Erhebung des Mikrozensus 2004 (Statistisches Bundesamt 2005d, 2005e) kommt zu ähnlichen Ergebnissen (vgl. Abbildung 2). Demnach liegt der Anteil der nicht erwerbstätigen Mütter von Kindern unter 18 Jahren bei 40 Prozent (inkl. der beurlaubten Mütter), bei den Müttern von Kindern unter 3 Jahren liegt der Anteil bei 69 Prozent. Nur jede achte Mutter mit einem Kind unter 3 Jahren arbeitet im März 2004 in Vollzeit (Statistisches Bundesamt 2005d).

Doch auch diese Angaben sind differenziert zu betrachten: Zu den erwerbstätigen Müttern zählen, zumindest in der IAB-Studie³, auch diejenigen, die nur geringfügig bzw. stark eingeschränkt erwerbstätig sind. Ausgehend von der Normalarbeitszeit, die insbesondere in Führungspositionen auch bei 50 und mehr Wochenstunden liegen kann, stellt eine Erwerbstätigkeit von bis zu etwa 19 Wochenstunden für hoch qualifizierte Frauen faktisch eine Erwerbsunterbrechung dar. Aktuell sind Betriebe der Ansicht, dass insbesondere verantwortungsvolle Aufgaben und Führungspositionen nur von Mitarbeitern ausgeübt werden können, die deutlich mehr als 19 Wochenstunden arbeiten: So wird im Leitfaden für Führungskräfte und Familien des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend berichtet, dass Führungskräfte vollzeitnahe Varianten mit um die 30 Stunden pro Woche bevorzugen (Lukoschat & Bessing 2006, S. 29). Eine Fallstudie von Kohn & Breisig (1999) zeigt die unterschiedlichen Ursachen dafür auf und nährt „nicht gerade die Hoffnung [...], dass es in der defizitären Situation bei Teilzeit für Führungskräfte in absehbarer Zeit zu Verbesserungen kommen wird“ (S. 175). Nicht zuletzt, weil in den Regelungen zum Erziehungsgeld die zulässige Teilzeitarbeit auf maximal 19 Stunden beschränkt⁴ wurde, werden Frauen mit Kindern im Haushalt, die bis max. 19 Stunden in der Woche erwerbstätig sind, im Folgenden der Gruppe der Frauen in der Familienphase zugeordnet.

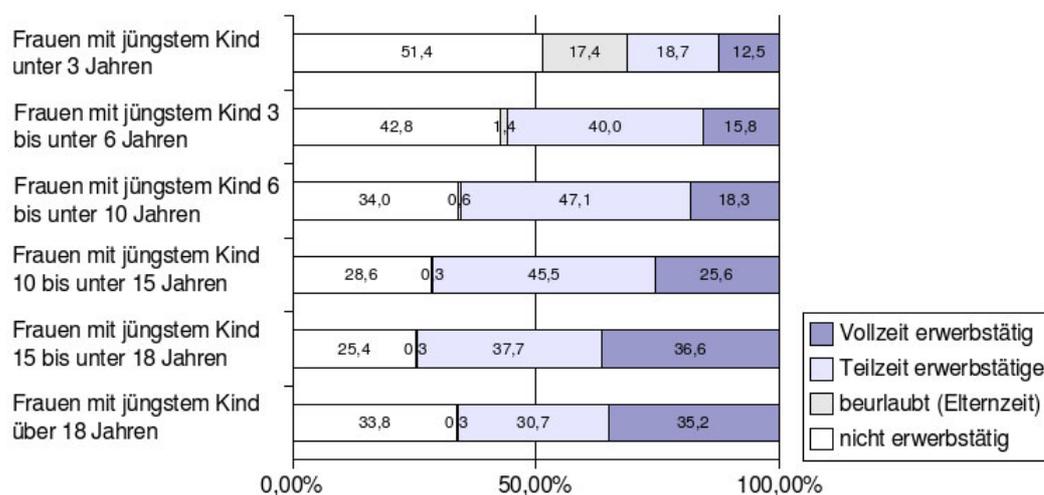


Abbildung 2: Erwerbstätigkeit von Frauen mit Kindern im März 2004 nach Alter des jüngsten Kindes. Quelle: Eigene Darstellung, z. T. eigene Berechnungen der Daten des Mikrozensus 2004 (N=830.000, Statistisches Bundesamt 2005d, Tabelle 14).

³ In einer E-Mail vom 29.12.2006 bestätigte mir Gerhard Engelbrech vom IAB diesen Sachverhalt.

⁴ Mit den neuen Regelungen zur Elternzeit wurde die zulässige Teilzeitarbeit ab 1.1. 2007 auf 30 Wochenarbeitsstunden erweitert.

Die Hochrechnung der Daten der repräsentativen Zeitbudgetstudie des Statistischen Bundesamtes ergibt, dass es etwa 4,7 Millionen Frauen waren, die sich in den Jahren 2001/2002 in einer Familienphase befanden, also gar nicht oder weniger als 19 Stunden in der Woche arbeiteten und in Haushalten mit mindestens einem Kind unter 18 Jahren lebten (eigene Berechnung, s. a. Kapitel 4). 600.000 von ihnen verfügen über ein erfolgreich abgeschlossenes Studium. Mit dem Mikrozensus 2004 werden ebenfalls Daten zur Erwerbstätigkeit von Frauen mit Kindern unter 18 Jahren vorgelegt. Demzufolge arbeiten 3,5 Millionen im März 2004 nicht (eigene Berechnungen der Daten in Statistisches Bundesamt 2005d, Tabelle 14).

Wie lange die Familienphase durchschnittlich dauert, ist damit noch nicht geklärt. Für Frauen, die vor der Geburt angestellt waren und in Erziehungsurlaub (bzw. in Elternzeit) gehen konnten, und nach Ablauf dieser Zeit wieder erwerbstätig wurden, liegen Daten vor: Ihr Erziehungsurlaub dauert durchschnittlich zwei Jahre, wobei jedoch größere Unterschiede zwischen West- und Ostdeutschland festzustellen sind. Die am häufigsten genannte Dauer des Erziehungsurlaubs im Westen liegt bei 36 und im Osten bei 24 Monaten (vgl. Beckmann & Engelbrech 2001, S. 121). Nicht zuletzt im Hinblick auf die in den Abbildungen 1 und 2 dargestellten Anteile nicht erwerbstätiger Mütter auch mit älteren Kindern, liegt die durchschnittliche Dauer der Familienphase wohl deutlich über dem Wert von zwei Jahren. Dazu kommt: Mehr als zwei Drittel aller Kinder wachsen in Deutschland mit einem Geschwister oder mehreren davon auf (Statistisches Bundesamt 2006b, S. 28), wodurch sich die Erwerbspause ihrer Mütter verlängern kann.

Dass der Wiedereintritt in die Berufstätigkeit bei hoch qualifizierten Frauen auch nach einer mehrjährigen Familienphase erfolgreich ist, ist nicht nur das individuelle Anliegen vieler betroffener Frauen und Paare. Auch aus betrieblicher und volkswirtschaftlicher Sicht besteht das Interesse, dass hoch qualifizierte Kräfte erwerbstätig sind. Im Zeichen des allgemein prognostizierten Rückgangs des Erwerbspersonenpotenzials und eines Fachkräftemangels (vgl. Thon & Fuchs 2002) und dem damit verbundenen Aufbruch zur Kompetenzoffensive ist die Vergeudung dieses Ressourcenpotenzials wirtschaftlich nicht zu verantworten. Außerdem steht diese Politik der Chancengleichheit von Frauen am Arbeitsplatz entgegen (vgl. Engelbrech 2001, S. 3).

Doch gerade die Schwierigkeiten, die mit einem beruflichen Wiedereinstieg verbunden sind, werden auch für die geringen Geburtsquoten verantwortlich gemacht: Obwohl Familie und Kinder einen hohen Stellenwert haben (Deutsche Shell 2004), verzichten Frauen bewusst auf Kinder, da sie eine berufliche Auszeit vermeiden möchten. Es gilt: „Durch die weitgehende Übernahme der unbezahlten Familienarbeit verschlechtern die Frauen ihre beruflichen Chancen (...) unwiederbringlich“ (Bauer 2000, S. 7). Da überrascht es nicht, dass insbesondere die eher erwerbsorientierten gut und sehr gut ausgebildeten Frauen häufig freiwillig auf Kinder verzichten: Bei den Akademikerinnen ist der Anteil der Kinderlosen überdurchschnittlich⁵.

⁵ Für „westdeutsche Frauen ist nach den Ergebnissen des Mikrozensus bei den 1951 bis 1962 geborenen für rund 34 % von einer dauerhaften Kinderlosigkeit auszugehen“, allerdings ergeben sich bei der Berechnung der Kinderlosenzahl größere Schwierigkeiten, auch weil eine entsprechende Frage nach Geburten der Mütter nicht in der Volkszählung bzw. der Mikrozensus-Befragungen vorgesehen ist, also nur berücksichtigt werden kann, ob im Haushalt Kinder leben (vgl. dazu Statistisches Bundesamt 2006a, S. 7)

Es liegt im Interesse der ganzen Gesellschaft, dass eine erwünschte oder unfreiwillige vorübergehende Aufgabe der Erwerbstätigkeit nicht den *Ausstieg* aus einer erfolgreichen Karriere hoch qualifizierter Frauen bedeutet, sondern nur eine *Auszeit*. In allen wichtigen deutschen Zeitungen finden sich in regelmäßigen Abständen Artikel und Dossiers über Frauen, insbesondere Akademikerinnen, deren Familienphase und beruflichen Konsequenzen, in denen die Verhältnisse beklagt werden (vgl. u. a. „Sieben Mütterkarrieren“ in der ZEIT vom 6.5.04, S. 58 ff.)

Die Forderung, dass Frauen in der Familienphase beruflich am Ball bleiben sollen, damit die hohen eigenen bzw. betrieblichen Investitionen in ihre Ausbildung bzw. Einarbeitung nicht verloren gehen, hört man vonseiten der Regierung, der Arbeitnehmerverbände wie der Gewerkschaften unisono (u. a. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2003, S. 89 ff., Mattstedt 2001, IG Metall Vorstand 2002, S. 21). Auch viele der im nächsten Kapitel vorgestellten pädagogischen Forschungsarbeiten berufen sich auf das gleiche Argument: Damit die hohen Bildungsinvestitionen nicht umsonst waren, müssen sich Frauen in der Familienphase beruflich auf dem Laufenden halten. Zwar gibt es Ratgeber für Frauen zum beruflichen Wiedereinstieg nach der Familienphase, die die Möglichkeit einer Weiterbildung bzw. deren Bedeutung mit keinem Wort erwähnen (z. B. Ehrhardt & Johnen 1998), aber im weit überwiegenden Teil der Ratgeberliteratur wird davon ausgegangen, dass sich beruflich relevantes Lernen förderlich auf den Wiedereinstieg auswirkt. Beruflich relevantes Lernen in der Familienphase kann einen positiven Einfluss auf den Erfolg des späteren Wiedereinstiegs haben: Frauen können z. B. mithilfe von Literatur oder dem Besuch von Weiterbildungsangeboten ihr berufliches Wissen, ihre beruflichen Fertigkeiten, Fähigkeiten und Kompetenzen auf dem Laufenden halten und erweitern. Sie können Qualifikationstitel erwerben sowie berufliche Kontakte knüpfen, aufbauen oder pflegen.

Trotz der Erwartung an Frauen, sich beruflich auf dem Laufenden zu halten, haben Frauen, die ihre Erwerbstätigkeit unterbrechen, um sich um Kinder und Haushalt zu kümmern, praktisch keinen gesetzlichen Anspruch auf Unterstützung ihres beruflichen Lernens bzw. ihres beruflichen Qualifikationserhalts. Die Angebote sind meist regional oder betrieblich begrenzt und zeitlich befristet. Es handelt sich bei ihnen häufig um Modellprojekte mit öffentlicher Förderung, z. B. durch die EU. Finanzielle Unterstützung ist im Rahmen des Sozialgesetzbuchs (SGB III) denkbar, sofern die Frauen „Berufsrückkehrerinnen“ oder „arbeitslos“, jeweils im Sinne des Gesetzes sind (§ 20, § 118 SGB III). Es handelt sich dabei um Ermessensleistungen, die im Rahmen der verfügbaren Haushaltsmittel gewährt werden und in den letzten Jahren mehr und mehr eingeschränkt wurden. Darüber hinaus sind Teilnahmen an Weiterbildung oder Weiterbildungsbemühungen allein auf die Motivation und Einsatzbereitschaft der einzelnen Frauen bzw. deren Betriebe zurückzuführen. Auch die Anerkennung informeller Lernleistungen findet praktisch weder im Bildungssystem noch in den Betrieben statt und erhält bislang selten Unterstützung bei der Regierung bzw. den verantwortlichen Stellen (vgl. z. B. Gnahn & Bretschneider 2005).

1.2. Ziel der Arbeit und wissenschaftlicher Fortschritt

Die Herausforderungen lassen sich wie folgt umreißen: Die Familienphase ist derzeit für viele Frauen in Deutschland Realität, freiwillig und unfreiwillig. Die Erwerbslosigkeit bzw. stark eingeschränkte Erwerbstätigkeit birgt dabei die Gefahr der Dequalifizierung und des beruflichen Ausstiegs. Beruflich relevantes Lernen, auch in Form von Weiterbildungsteilnahme, wird als das adäquate Mittel gesehen, die qualifikatorischen Wiedereinstiegsprobleme zu vermeiden.

Wie Frauen in der Familienphase mit dieser Herausforderung umgehen, ob und wie sie beruflich Relevantes lernen, ist weitgehend offen. Forschungsleitend sind daher die Fragen:

- In welcher Weise und in welchem Umfang lernen Frauen in der Familienphase beruflich Relevantes?
- Welche persönlichen und situativen Faktoren beeinflussen ihr Lernverhalten?
- Welche Besonderheiten für das Lernen lassen sich bei Frauen mit abgeschlossenem Studium feststellen?

Ziel der Arbeit ist es, neue Erkenntnisse zum beruflich relevanten Lernen von Frauen in der Familienphase, insbesondere von hoch qualifizierten Frauen, zu erlangen. Damit soll eine fundierte Datenlage und Argumentationsbasis geschaffen werden, um die erfolgreiche Rückkehr von Frauen in die Erwerbstätigkeit zu sichern und zu beschleunigen. Diese kann Grundlage für Forderungen der Gestaltung pädagogischer Praxis, betrieblicher Arrangements und familien- bzw. bildungspolitischer Entscheidungen sein.

Diese Arbeit beschäftigt sich als eine von wenigen Arbeiten mit beruflich relevantem Lernen von Frauen in der Familienphase, das auch nicht-institutionalisierte Formen des Lernens, so genanntes informelles Lernen, umfasst. Das Vorgehen, u. a. Sekundäranalysen von drei umfangreichen Datensätzen, erlaubt dabei, einen differenzierten Blick auf das Lernen und seine unterschiedlicher Indikatoren zu werfen: Neben den Teilnahmequoten werden auch Zeitverwendungsdaten analysiert, die einen Vergleich mit der (erwachsenen) Gesamtbevölkerung und anderen Gruppen, z. B. den in Vollzeit erwerbstätigen Vätern erlauben. Zudem ermöglichen eine ausführliche Aufarbeitung der theoretischen Zugänge und Erklärungen der Einflüsse auf das Lernverhalten von Frauen in der Familienphase, vorhandene Forschungsergebnisse und die Datenanalyse Aussagen über externe und situative Einflüsse und persönliche Faktoren des beruflich relevanten Lernens in der Familienphase.

Die Fragestellung ist dabei in mancher Einsicht eingeschränkt: Zunächst einmal ist die Familienphase im europäischen und internationalen Vergleich ein deutsches Phänomen (Adler 2002), internationale Literatur ist daher auch nur eingeschränkt vorhanden und ein zu beziehen. Auf internationale empirische Daten muss an dieser Stelle auch (weitgehend) verzichtet werden, weil die Situation von Müttern sehr von kulturellen und gesellschaftlichen Bezügen gekennzeichnet ist, sodass es schon zu großen Unterschieden zwischen den alten und neuen Bundesländern kommt, was z. B. die Kinderbetreuung, die gesellschaftliche Wahrnehmung arbeitender Mütter anbelangt, sowie die Existenz einer „Familienphase“ betrifft.

Auch die spezifischen Traditionen, Einstellungen und den Ausbau der Kinderbetreuungseinrichtungen im Gebiet der ehemaligen DDR werden nicht explizit erläutert, ältere Daten beziehen sich in aller Regel auf das westdeutsche Gebiet. Schließlich werden in dieser Arbeit nur *Frauen* in der Familienphase einbezogen. Tatsächlich gibt es auch Männer in dieser Situation, diese sind jedoch anderen Sozialisationsmustern, Rollenstereotypen u. Ä. ausgesetzt und stellen immer noch eine Ausnahme dar (vgl. John & Schmidt 2001).

1.3. Vorgehen

Im folgenden Abschnitt beschreibe ich das Vorgehen bei dieser Studie. Ausgangslage war, dass nur wenige Forschungsberichte oder andere Beiträge zu dem Thema des beruflichen Lernens hoch qualifizierter Frauen in der Familienphase verfügbar sind: So stellte sich bei den Recherchen in wissenschaftlichen Datenbanken heraus, dass es nur einen (!) Beitrag gibt, der sich explizit mit einem Aspekt beruflich relevanten Lernens von hoch qualifizierten Frauen in der Familienphase beschäftigt, nämlich die Beschreibung von Orientierungskursen für Akademikerinnen (Carle et al. 1995). Auch die weiteren Beiträge zum beruflich relevanten Lernen von Frauen in der Familienphase sind noch gut zu überblicken, in aller Regel handelt es sich dabei um Berichte von Modellkursen für Berufsrückkehrerinnen. Weil es immer wieder auch empirische Verweise auf Arbeiten anderer Schwerpunkte gab, öffnete sich das Spektrum der Beiträge in die Themenbereiche: Vereinbarkeit von Familie und Beruf, Lernen Erwachsener sowie Lebensläufe hoch qualifizierter Frauen.

Bei der Literaturrecherche habe ich neben den diversen Literaturdatenbanken, auch vorhandene Bibliografien (z. B. Derichs-Kunstmann 1999) und Standardwerke zur Erwachsenenbildung (Tippelt 1999) und Frauenbildung (Gieseke 2001b, Schiersmann 1993) hinzugezogen. Im Rahmen dieser Recherchen rezensierte ich einige Neuerscheinungen zum Lernen von Frauen in der Familienphase (u. a. Feider 2006, vgl. Schaffert 2006 b, c, h, j) sowie zum Lernen Erwachsener (u. a. Schiersmann 2006, vgl. Schaffert 2006 a, d-g).

Während ich zunächst davon ausging, dass der empirische Teil der Arbeit aus einer Befragung von betroffenen Frauen bestehen würde, wurde dieses Ansinnen zurückgestellt, als sich die Möglichkeit bot, gleich drei interessante und umfangreiche Datensätze auszuwerten: Meine Bitte an Beate Ludwig und Prof. Dr. Rolf Dobischat (Universität Duisburg-Essen), mir ihre Daten einer Befragung von 423 Frauen der Stillen Reserve im Gebiet Niederrhein zur Verfügung zu stellen, wurde mir im Herbst 2003 unkompliziert gewährt. Zudem haben mir Prof. Dr. Heiner Barz und Prof. Dr. Rudolf Tippelt (Ludwig-Maximilians-Universität München) die Daten der Repräsentativerhebung der Untersuchung „Soziale und regionale Differenzierung von Weiterbildungsinteressen und Weiterbildungsverhalten“ zur Verfügung gestellt (Barz & Tippelt 2004). Anfang des Jahres 2005 wurde ich schließlich auf ein Angebot des Statistischen Bundesamtes aufmerksam, das unter bestimmten Voraussetzungen auch externen Wissenschaftlern die Datensätze des Scientific-Use-Files der repräsentativen Zeitverwendungsstudie 2001/2002 zur Verfügung stellt, und habe sie als eine der Ersten im Herbst 2005 erhalten. In allen drei Untersuchungen werden jeweils unterschiedliche Fragen zum beruflich relevanten Lernen gestellt und unterschiedliche Erhebungsmethoden verwendet, sodass sie sich gut ergänzen.

Die Datensätze erreichen dabei Fallzahlen, die in einer eigenen Erhebung kaum zu realisieren sind: Insgesamt werden Daten von mehr als 1.500 Frauen in der Familienphase ausgewertet. Trotz der allgemeinen Vorteile der Sekundäranalysen im Bezug auf Einsparung von Kosten und Zeit für die Feldphase bedeuten sie trotzdem einen nicht zu unterschätzenden (Zeit-) Aufwand. So mussten relevante Variablen gesucht (Fragebogen), ihre Eignung beurteilt und teils Neucodierungen durchgeführt werden, bevor die eigene Auswertung erfolgen konnte (vgl. Friedrich 1980).

1.4. Beitrag zur Frauenforschung

Als Forschungsarbeit einer Frau über Frauen leistet diese Arbeit auch einen Beitrag zur Frauenforschung. Frauenforschung ist interdisziplinär und wirft Fragestellungen unter dem Gesichtspunkt des Feminismus bzw. der Frauenbewegung (neu) auf⁶. Sie stellt durch das Hinterfragen der von Männern dominierten Forschungspraxis und -strukturen auch eine Form der Wissenschaftskritik dar. In den letzten dreißig Jahren wurde „vor allem durch die Arbeit von Wissenschaftlerinnen das Geschlechterverhältnis zum Gegenstand sozialwissenschaftlicher Forschung und Lehre“ (Nickel 2001, S. 65).

Ein genauerer Blick zeigt unterschiedliche und zum Teil widersprüchliche feministische Ansätze. Mitte der 1980er Jahre verlief die Kontroverse zwischen der „neuen Mütterlichkeit“ und denjenigen Frauen, die Mutterschaft als „böse Falle“ betrachteten und die vor der „Ideologisierung der Mütterlichkeit“ warnten (Hoeppel 1989, S. 25). Heute zeigen sich diese unterschiedlichen Ansätze beispielsweise in der Bewertung bzw. Erklärung, dass Frauen eine Familienphase einlegen: Ist sie ihrer emanzipatorischen Freiheit oder ihrer natürlichen Weiblichkeit zuzurechnen, oder ein Ausdruck einer patriarchalisch-dominierten Sozialisation? Alle drei Einschätzungen lassen sich auf feministische Theorieansätze zurückführen. Ansätze, die davon ausgehen, dass es im Grunde keine relevanten Unterschiede zwischen Männern und Frauen gibt, würden vermutlich auf die geschlechtliche Sozialisation hinweisen, die die Berufsunterbrechung zu Gunsten des Haushalts und der Kinder stereotyp vorsieht. Dies trifft insbesondere für den radikalen Feminismus mit seinem Gleichheitspostulat und -bestreben zu. Vertreter differenzialistischer Ansätze gehen von grundsätzlichen und naturgegebenen Unterschieden zwischen den Geschlechtern aus. Zum Beispiel führen die Idee des „kulturellen Feminismus“ und die stereotype Vorstellung, dass Frauen einfühlsamer und sanfter als Männer sind, zu der Einschätzung, dass Frauen die bessere Kindeserziehung gewährleisten (vgl. Becker-Schmidt & Knapp 2000).

Für Becker-Schmidt & Knapp (2000) ist das gemeinsame Band der feministischen Theoriebildung „das wissenschaftlich-politische Interesse an der Verfasstheit von Geschlechterverhältnissen und die Kritik an allen Formen von Macht und Herrschaft, die Frauen diskriminieren und deklassieren“ (S. 7). Die Perspektive der Zweigeschlechtlichkeit ist nicht gleich bedeutend mit der Übernahme weiblicher Stereotypen (Gieseke 2001c, S. 90):

⁶ Diese Formulierung verwendete ich auch in einer Version des Wikipedia-Artikels „Frauenforschung“ (Stand ca. 5/2005)

„Es ist [...] eher so, daß die Position des Ignorierens die männliche Dominanz im Geschlechterverhältnis festschreibt“ (S. 91). „Gerade in dem neuen Klischee von der jungen, dynamischen Frau und der Ausblendung weiblicher Lebensläufe lebt die Nichtakzeptanz der Frauen in ihrer ganzen Lebensbreite weiter“ (Gieseke 2001c, S. 91).

Die Literatur der feministischen Theorie weist darauf hin, dass das Thema der Arbeit und seine Bearbeitung auch hinsichtlich übernommener Rollenbilder, Klischees und Stereotype im Bezug auf die Themenstellung hinterfragt werden sollten. Ist zum Beispiel eine beruflich adäquate Wiedereingliederung bzw. durchgehende Berufstätigkeit ein angemessenes Ziel von Gleichstellungspolitik oder nur ein Modell zur Unterdrückung weiblicher Fähigkeiten durch „doppelte Vergesellschaftung“?

„Die traditionelle Erziehungswissenschaft hat einerseits die private, unbezahlte Erziehungsarbeit der Mütter als 'natürliche' Aufgabe der Frau und als 'Naturnotwendigkeit' für das Kind deklariert [...], andererseits die soziale Geschlechterhierarchie, die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung, den geschlechtsspezifischen Erwerbsarbeitsmarkt und den aus diesen Faktoren resultierenden weiblichen Lebenszusammenhang weitgehend ignoriert. Die pädagogische Frauenforschung macht auf diese Defizite aufmerksam, formuliert die daraus resultierenden Probleme und entwickelt perspektivisch erziehungswissenschaftliche Positionen, die auf mehr Gleichheit zwischen den Geschlechtern abzielen, ohne individuelle Besonderheiten von Mädchen und Jungen, Frauen und Männern zu vernachlässigen“ (Nyssen & Schön 1992, S. 855).

In dieser Arbeit gehe ich von der Einsicht aus, dass die aktuelle Lebenssituation der Frauen maßgeblich ihr beruflich relevantes Lernen beeinflusst und dass sich Lebens- und Lernbiografien bedingen. Männer und Frauen sind dabei nicht gleich, sollen aber gleiche Beteiligungschancen und -aufgaben haben. Die Konzentration auf Frauen in der Familienphase bedeutet nicht, dass die Erwerbspause als Idealfall einer beruflichen Laufbahn oder des weiblichen Lebenslaufs betrachtet wird oder es als alleinige Aufgabe der Mütter angesehen wird, sich um Kinder und den Haushalt zu kümmern. Ebenso sollen mit der Fokussierung auf das beruflich relevante Lernen in der Familienphase, als einen Aspekt eines erfolgreichen Wiedereintritts in das Berufsleben, gesellschaftliche Herausforderungen nicht individualisiert werden. Gesellschaftliche Strukturen, insbesondere bei der Kinderbetreuung müssen sich ändern, damit Frauen ihre Berufstätigkeit beibehalten können, wenn sie es wollen. Damit verbunden ist auch die Erwartung an die Männer, sich die Aufgaben des Haushalts und der Familie gleichberechtigt mit ihren Frauen zu teilen. Aus beiden Forderungen ergibt sich der Anspruch an die Politik wie die Gesellschaft, dafür notwendige Rahmenbedingungen zu schaffen. Damit diese Form von Gleichberechtigung gelingen kann, sind strukturelle gesellschaftliche Bedingungen wie eine Flexibilisierung von (Lebens-)Arbeitszeiten, ein Angebot an (guter) Kinderbetreuung oder evtl. auch die Anerkennung der Familienzeit notwendig. Die Lösung der individuellen Schwierigkeiten mit dem Wiedereinstieg und dem beruflich relevanten Lernen in der Familienphase wird in dieser Arbeit als gesellschaftliche Herausforderung betrachtet, für die sie auch Lösungen aufzeigen will. In diesem Sinne soll auch die grundsätzliche Positionierung des Vorhabens verstanden werden.

1.5. Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit gliedert sich grob in ein Kapitel über Theorien und Forschungsstand zum beruflich relevanten Lernen und drei weiteren mit den eigenen empirischen Analysen. Dabei wurden Sekundärauswertungen des Scientific-Use-Files der Zeitverwendungsstudie des Statistischen Bundesamtes 2001/2002, die Daten der Studie „Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland“ von Prof. Dr. Heiner Barz und Prof. Dr. Rudolf Tippelt (2004a) sowie die Daten der „stillen Reserve“ im Gebiet Niederrhein von Beate Ludwig (2003, unter der Leitung von Prof. Dr. Rolf Dobischat) erstellt. Im Einzelnen beinhalten die Kapitel Folgendes:

Kapitel 2: Theorien und Forschung zum beruflich relevanten Lernen von hoch qualifizierten Frauen in der Familienphase

Die Theorie zum beruflich relevanten Lernen von Frauen in der Familienphase gibt es nicht. Es gibt aber einige Konzeptionen und Annahmen dazu, die sich aus unterschiedlichen Perspektiven und Disziplinen mit dem Thema auseinandersetzen und dabei auf unterschiedlichen Ebenen argumentieren. Eine theoretische Erörterung muss sich beispielsweise mit folgenden Fragen beschäftigen: Was ist die Familienphase? Was ist beruflich relevantes Lernen? Wie wird gelernt? Wie wird es beeinflusst?

In diesem Abschnitt wird das Themengebiet systematisch, d. h. ausgehend von der Familienphase und dem beruflich relevanten Lernen, erschlossen. Dabei werden auch die Perspektiven der Lebenslauf- und Biografieforschung einbezogen. Zwar geben insbesondere Schiersmann (1993) und Feider (2006) einen guten Überblick über den Forschungsstand, aber eine ausführliche, theoretisch-systematische Darstellung unter Einbezug aktueller Daten mit einem Schwerpunkt auf hoch qualifizierten Frauen in der Familienphase fehlt bislang. Neben den theoretischen Kategorisierungen, Konzepten und Erklärungen werden auch Untersuchungen und ihre Ergebnisse zum beruflich relevanten Lernen von Frauen vorgestellt und, soweit möglich, auf die Situation von hoch qualifizierten Frauen in der Familienphase hingewiesen.

Im folgenden werden mit Hilfe von drei Sekundäranalysen neue Daten zum beruflich relevanten Lernen von Frauen in der Familienphase ermittelt.

Kapitel 3: Lerninteressen, -erfahrungen und Weiterbildungsbeteiligung (Barz & Tippelt 2004a)

In der ersten Sekundäranalyse werden die Daten von mehr als 3.000 Befragten der Untersuchung „Soziale und regionale Differenzierung von Weiterbildungsinteressen und Weiterbildungsverhalten“ von Heiner Barz & Rudolf Tippelt (2004a) untersucht.

Dazu werden die Antworten von 188 nicht oder nur eingeschränkt erwerbstätigen Frauen, in deren Haushalten Kinder unter 18 Jahren leben, ausgewertet und vorgestellt. Der umfangreiche Fragebogen umfasst dabei u. a. Fragen zur Teilnahme an beruflicher und allgemeiner Weiterbildung, zur Transparenz des Weiterbildungsangebots, zur Lernbereitschaft und zu Lernpräferenzen. Er enthält auch Fragen zum Sinus-Milieu, mit denen es möglich ist, auch die Zuordnung der Frauen in Milieus zu beschreiben. Gleichzeitig ermöglicht die repräsentative Erhebung auch den direkten Vergleich der Untergruppe von 161 Frauen ohne Studium und 27 Frauen mit Studium und ihrem beruflich relevanten Lernen, sowie einen Vergleich der Gruppe der Frauen in der Familienphase mit anderen Gruppen, z. B. den erwerbstätigen Vätern.

Kapitel 4: Verwendung der Zeit für Qualifikation und Bildung (Statistisches Bundesamt 2001/2002)

Danach wird das Scientific-Use-File der bislang größten Zeitverwendungsstudie des Statistischen Bundesamtes einer Analyse unterzogen. In der Zeitbudgeterhebung des Statistischen Bundesamtes wurden Personen gebeten, an drei Tagen ein Tagebuch zu schreiben. Diese Angaben wurden aufwändig codiert. In der Sekundäranalyse des Scientific-Use-Files (5.400 Haushalte, 12.600 Befragte, 37.700 Tagebücher) wird die Zeitverwendung von 1.013 nicht oder nur eingeschränkt erwerbstätigen Frauen, in deren Haushalten Kinder unter 18 Jahren leben mit den allgemeinen Daten aller Befragten und anderen Gruppen (u. a. den erwerbstätigen Vätern) verglichen. Neben sozioökonomischen Daten zu den Personen und ihren Haushalten werden ihre Zeitverwendung für Schule, Studium, Fort- und Weiterbildung für die Berufstätigkeit, Qualifikation aus persönlichen Gründen und Rüst- und Wegzeiten für Qualifikation und Bildung vorgestellt. Auch im Rahmen dieser Analyse werden 155 Frauen mit Studium und ihre Zeitverwendung für das beruflich relevante Lernen mit geringer qualifizierten Frauen verglichen.

Kapitel 5: Kompetenzentwicklung und berufliche Weiterbildung der stillen Reserve am Niederrhein (Ludwig 2003)

Drittens erfolgt die Sekundäranalyse der Daten von Frauen in der stillen Reserve in der Region Niederrhein im Ruhrgebiet: Ludwig (2003) befragte dazu mehr als 400 Frauen zu deren familiären und beruflichen Situation, ihrem Interesse an einem beruflichen Wiedereinstieg und an Weiterbildung. In der Sekundäranalyse der Daten werden die Antworten zu den Fragen zur Kompetenzentwicklung und Weiterbildung für 50 Mütter mit abgeschlossenem Studium erstmals gesondert ausgewertet und diese mit den Antworten der 367 geringer qualifizierten Mütter verglichen.

Kapitel 6: Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

In Kapitel 6 werden die Ergebnisse der Analysen zusammen gefasst, diskutiert und ihre Konsequenzen erläutert. Dabei wird auf Grundlage der Auswertungen eine Übersicht über die Situation der Frauen in der Familienphasen und ihren sozioökonomischen Daten gegeben. Vor diesem Hintergrund werden Besonderheiten des beruflich relevanten Lernens, auch im Vergleich mit den anderen untersuchten Gruppen beschrieben. Zudem werden die Situation der Frauen in der Familienphase mit Studium und deren Besonderheiten des beruflich relevanten Lernens im Vergleich mit den geringer qualifizierten Frauen beschrieben. In diesem Kapitel wird auch u. a. auf Methodeneffekte bei der untersuchten Gruppe hingewiesen.

Kapitel 7: Ausblick

Die Arbeit schließt mit einem Ausblick auf mögliche Konsequenzen der Familienphase und des beruflich relevanten Lernens der betroffenen Frauen für die Bildungspraxis. Zudem werden Fragestellungen für weiterführende Forschungsarbeiten entwickelt.

2. Theorien und Forschung zum beruflich relevanten Lernen von Frauen in der Familienphase

In diesem Kapitel wird das Themengebiet systematisch, d. h. ausgehend von der Familienphase und dem beruflich relevanten Lernen, erschlossen. Neben den theoretischen Kategorisierungen, Konzepten und Erklärungen werden auch Untersuchungen und ihre Ergebnisse zum beruflich relevanten Lernen von Frauen vorgestellt und, sofern möglich, wird auf die Situation von hoch qualifizierten Frauen in der Familienphase hingewiesen.

2.1. Theoretische Zugänge im Überblick

Eine Theorie ist „jede wissenschaftliche Wissens-Einheit, in welcher Tatsachen und Modellvorstellungen bzw. Hypothesen zu einem Ganzen verarbeitet sind“ (Schischkoff 1991, S. 721 f.). In der Pädagogik wird darunter ein *System von Aussagen* verstanden, „das dem Zweck dient, Einzelerkenntnisse so zu ordnen und gedanklich zu vervollständigen, dass über ein bestimmtes Gebiet der Wirklichkeit (z. B. der Schule, das Spiel) möglichst widerspruchsfrei Darstellungen und Erklärungen der Zustände oder Entwicklungen in diesem Gebiet möglich werden“ (Schaub & Zenke 2004, S. 352). Weiter heißt es dort: „Theoretische, d. h. also gedankliche Annahmen über die Wirklichkeit sind Grundlage jeder geordneten Empirie“ (ebenda).

Die vorhandenen Forschungsarbeiten zum beruflich relevanten Lernen von Frauen in der Familienphase beziehen sich nur selten explizit auf eine Theorie oder einen theoretischen Rahmen; sie beschreiben vielmehr häufig die Praxis, z. B. Modellkurse für Familienfrauen. Die Theorie des (beruflich relevanten) Lernens von (hoch qualifizierten Frauen in der Familienphase) gibt es nicht. Im folgenden werden keine vorhandenen Zusammenstellungen referiert, sondern diese theoretischen Bezüge eigenständig geschaffen und vorgestellt.

Beruflich relevantes Lernen von Frauen in der Familienphase kann aus unterschiedlichen disziplinären und theoretischen Perspektiven der Bildungsforschung betrachtet werden. Bildungsforschung wird als der „interdisziplinäre“ Blick auf Themen der Erziehungswissenschaft bzw. Pädagogik betrachtet (Schaffert & Schmidt 2004). Im „Handbuch Bildungsforschung“ nennt Tippelt (2002) die Erziehungswissenschaften, die Soziologie, Bildungsökonomie, die historische Bildungsforschung, die Bildungstheorie, die Handlungstheorie sowie die politik- und rechtswissenschaftliche Bildungsforschung als Bezugsdisziplinen und Theorien der Bildungsforschung. Gleichzeitig ist beruflich relevantes Lernen von Frauen in der Familienphase auch ein Thema der Erwachsenenbildung. Einen Überblick über theoretische Ansätze in der Erwachsenen- und Weiterbildung findet sich im „Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung“ (Tippelt 1994): Sozialisationstheorie, biografische und lebenslauftheoretische Ansätze, die Konzepte Lebenswelt, Lebenslage und Lebensstil, der sozialökologische Ansatz, Systemtheorie, konstruktivistische und bildungstheoretische Ansätze werden hier in Betracht gezogen.

Soweit ein Überblick über *mögliche* Theorien und Perspektiven zum Thema dieser Arbeit, aus denen diejenigen vorgestellt werden, für die es bestehende Bezüge zum beruflich relevanten Lernen von Frauen in der Familienphase gibt oder die sich dafür als ergiebig erweisen.

Die theoretischen Beschreibungen, Systematisierungen und Erklärungen sowie ihnen zuzuordnende empirische Daten wurden folgendermaßen gegliedert: Zunächst werden solche vorgestellt, die Systematisierungen und Erklärungen des beruflich relevanten Lernens und der Familienphase darstellen (in der Abbildung 3 mit a gekennzeichnet), dann jene, die das Lernverhalten als Ergebnis der Bedingung und Situation verstehen (b), dann solche, die sich vor allem mit dem Handeln der Subjekte beschäftigen (c) sowie solche, die die Interpretationsleistungen der Individuen thematisieren (d).

Dabei ist zu berücksichtigen, dass die einzelnen Disziplinen und Theorien, nicht alle eindeutig einer der vier allgemeinen Perspektiven zugerechnet werden können, sondern nur den Schwerpunkt bzw. Fokus ihrer Betrachtung und Argumentation auf einen Vorgang (a, b, c, d) legen. Zudem können auch andere Disziplinen und ihre Theorien Beiträge zum Themengebiet leisten, die hier nicht vorgestellt werden können. Beispielsweise sind das Beiträge der Philosophie zur Rolle der Hausfrau (vgl. Rauschenbach 2005) und auch der Theologie zum Bild der Frau (vgl. z. B. Franke 1999).

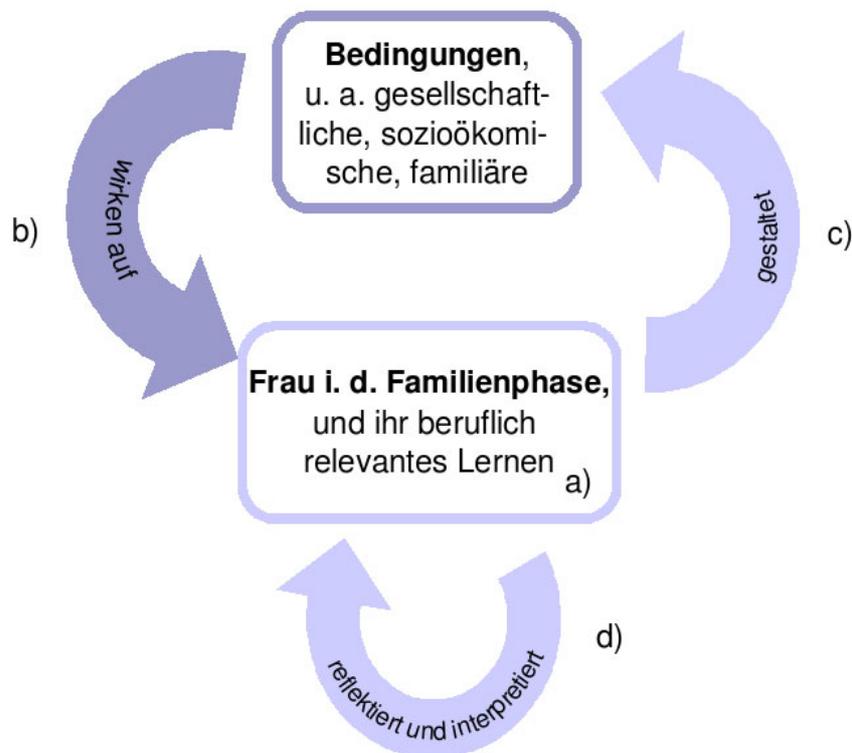


Abbildung 3: Theoretische Perspektiven auf das beruflich relevante Lernverhalten von Frauen in der Familienphase.

Im Folgenden wird ein Überblick über den Aufbau des Kapitels gegeben: Im Abschnitt 2.2 wird zunächst der Verzicht auf den Begriff der „Hausfrau“ begründet, um dann die Familienphase und das Dreiphasenmodell einzuführen und mithilfe der Forschungstraditionen der Lebenslauf- und der Biografieforschung die Familienphase und die Gründe zu diskutieren, die dazu führen, dass Frauen in Deutschland ihre Erwerbstätigkeit unterbrechen. Danach werden die Formen und Kategorisierungen sowie die wichtigsten Lerntheorien vorgestellt (Abschnitt 2.3). Lerntheorien versuchen, Lernvorgänge an sich zu erklären. Eher deskriptiv werden dann ausführlich die vorhandenen Formen des beruflich relevanten Lernens sowie Daten zum informellen beruflich relevanten Lernen (Abschnitt 2.4) und zum beruflich relevanten Lernen durch Weiterbildungsteilnahme vorgestellt (Abschnitt 2.5).

In den folgenden Abschnitten werden Beiträge und Befunde vorgestellt, die sich damit beschäftigen, welche Einflüsse auf das beruflich relevante Lernen im Allgemeinen und im Besonderen bei (hoch qualifizierten) Frauen in der Familienphase wirken. Je nach Perspektive und Grundannahmen über das Wirkungsgeschehen gibt es Ansätze, die v. a. das externe Wirkungsgeschehen, beispielsweise das Arbeitsplatzangebot, Selektions- und Zuweisungsprozesse, als unmittelbare Variablen für das Lernverhalten betrachten. Insbesondere in der empirischen Weiterbildungsforschung wird häufig auf solche expliziten theoretische Bezüge verzichtet, aber es werden dort sozioökonomische Faktoren als „Einflussfaktoren“ auf das Lernen und Weiterbildungsverhalten bezeichnet (Abschnitt 2.6). Dem gegenüber stehen Ansätze, die das eigene Handeln und die Entscheidungen z. B. im Sinne einer rationalen Entscheidung als bestimmend betrachten (Abschnitt 2.7). Schließlich stammt insbesondere aus der Tradition der Biografieforschung die Einsicht, dass das eigene Erleben und Handeln sowie die Wahrnehmung von Handlungsspielräumen auch maßgeblich von eigenen Interpretationen beeinflusst werden (Abschnitt 2.8).

Für diese Arbeit hat sich diese Systematisierung als fruchtbar erwiesen. Die in Abbildung 3 vorgestellten Perspektiven könnten auch als ein Versuch bewertet werden, die vielfältigen Zusammenhänge in einem theoretischen Modell zu beschreiben. So weisen Friebel, Epskamp, Friebel & Toth (1996) am Beispiel des Weiterbildungsverhaltens auf den Mangel an „Brückentheorien“ hin, die die „jeweiligen Eigenlogiken der individuellen Akteure und der sozial-ökonomischen Strukturen zueinander ins Verhältnis [...] setzen“ (S. 30). Auch IAB-Mitarbeiter fordern, dass eine „theoretische und analytische Verknüpfung sozio-ökonomischer Bedingungen des Arbeitsmarktes mit Entscheidungs- und Verhaltensspielräumen von Individuen und Betrieben im sozialen Kontext (Familie, Haushalt) noch stärkere Anwendung findet“ (Beckmann & Engelbrech 2002, S. 348).

Durch die eingeschränkte Datenlage ist der folgende Report (natürlich) keine umfassende Beschreibung des Lernens von hoch qualifizierten Frauen in der Familienphase. Es zeigt sich, dass Schwerpunkte der wissenschaftlichen Veröffentlichungen bei der Weiterbildungsteilnahme von Erziehungsurlauberinnen und bei Orientierungskursen für Wiedereinsteigerinnen liegen. Es werden aktuelle empirische Arbeiten und ihre Ergebnisse vorgestellt, die sich auf das Lernen von hoch qualifizierten Müttern in der Familienphase in Deutschland beziehen.

Sofern es das Material erlaubt, werden dabei Ergebnisse zu Frauen mit Hochschulstudium vorgestellt: So beschäftigen sich Carle et al. (1995) mit einer Beschreibung eines Orientierungskurses für Frauen mit Hochschulstudium explizit mit dieser Gruppe, in anderen Untersuchungen werden ausschließlich Frauen mit (Fach-) Hochschulstudium einbezogen (Mazzucco 2002). Es wird auch auf Untersuchungen zurückgegriffen, die sich vorrangig mit der Situation und dem Lernen von Frauen mit Hochschulabschluss beschäftigen oder solche, die sich mit dem Lernen von Frauen in der Familienphase beschäftigen und ihre Ergebnisse in Abhängigkeit der Qualifikation der Frauen darstellen (z. B. Erler & Birkheuser 2002). Sofern keine Daten für die Gruppe der hoch qualifizierten Frauen vorliegen, werden auch wichtige Ergebnisse und Studien vorgestellt, die alle Frauen in der Familienphase oder alle Frauen mit Hochschulabschluss betreffen. Dazu werden hier diejenigen Studien ausgewählt, die zwar älter, aber häufig zitiert und umfangreich (z. B. Bujok 1988), aktuell oder repräsentativ sind (Barz & Tippelt 2004b, Statistisches Bundesamt 2003). Besonders zum Thema der beruflichen Weiterbildung für Frauen in der Familienphase liegen deutlich mehr Studien und graue Literatur vor, die sich in der Regel mit einzelnen Modellprojekten beschäftigen, die nicht ausführlich dargestellt werden können (z. B. hier nicht vorgestellt: Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforchung 1988, 1992). Bei der Aufarbeitung des Forschungsstands kristallisierten sich drei Bereiche heraus, die jedoch unterschiedlich intensiv behandelt werden. So gibt es zum Bereich des informellen Lernens von Frauen in der Familienphase nur wenige Veröffentlichungen. Deutlich mehr Studien lassen sich für folgende Aspekte finden: Weiterbildungsbereitschaft und -teilnahme von Frauen in der Familienphase im Allgemeinen, das Angebot von Kursen für Frauen in der Familienphase und ihre Teilnehmerinnen sowie betriebliche Angebote und ihre Nutzung durch Erziehungsurlauberinnen.

Bei der Darstellung der Ergebnisse wurde darauf geachtet, dass der Hintergrund der Studie, die untersuchte Gruppe und das methodische Vorgehen zumindest knapp erläutert werden. Bei den vorgestellten Ergebnissen handelt es sich nicht nur um eine verkürzte Darstellung, sondern auch um eine Auswahl von Ergebnissen. Neben einigen Tabellen werden in diesem Forschungsbericht auch Ausschnitte der Wortbeiträge der Befragten wiedergegeben. Dies dient jedoch ausdrücklich allein der Illustration und nicht der Exemplifikation.

2.2. Familiär begründete Unterbrechungen der Erwerbstätigkeit

In diesem Abschnitt wird ein Überblick über den Theorie- und Forschungsstand zur familiär begründeten Unterbrechung der Erwerbstätigkeit von Frauen, die ihr/e Kind/er betreuen, gegeben. Dabei wird auch begründet, warum die Wahl beim Titel der vorliegenden Arbeit auf die Bezeichnung „Frauen in der Familienphase“ fiel und nicht der Begriff „Hausfrau“ gewählt wurde.

Die familiär begründete Unterbrechung der Erwerbstätigkeit von Frauen, die ihr/e Kind/er betreuen, ist keine Selbstverständlichkeit. Ein Blick in angrenzende Länder, die Wahrnehmung der Unterschiede zwischen Ost- und Westdeutschland (Adler 2002) und auch der Wandel in den letzten Jahrzehnten und Jahrhunderten zeigt deutlich, dass es sich dabei nicht um einen naturgegebenen Sachverhalt handelt. Die folgende Zusammenstellung bezieht sich auf Deutschland bzw. Westdeutschland und sieht aus Platz- und Zeitgründen, mit Ausnahme einiger Erläuterungen (s. S. 33 ff.), von einer international vergleichenden Perspektive ab (vgl. S. 16).

Verzicht auf den Begriff „Hausfrau“

Traditionell spricht man in Westdeutschland von „Hausfrauen“, wenn Frauen, keiner oder nur einer geringen Erwerbstätigkeit nachgehen und Kinder und Haushalt betreuen. Wie sich im Folgenden zeigt, ist die Statuszuschreibung „Hausfrau“ und damit auch die Verwendung des Begriffes in dieser Arbeit problematisch, weshalb darauf verzichtet wird.

Für Soziologen konstituiert sich „Hausfrau“ in den letzten Jahrhunderten als eine „soziale Kategorie“: Mit der Entstehung der bürgerlichen Gesellschaft hat sich die Zuschreibung der Hausarbeit als „weiblicher Geschlechtscharakter“ herausgebildet (Höfels 1996, Absatz 1.1). Zunächst war das Ideal einer Frau, die sich auf Haushalt und Kinderziehung beschränkt ein Luxus, der nur wenigen vorbehalten wurde.

„Mit dem Beginn der kapitalistischen Produktionsweise erfuhren die Produktions- und Reproduktionssphäre eine strikte räumliche Trennung. Mit dieser Polarisierung der Arbeitsbereiche – außerhäusliche Erwerbstätigkeit vs. Hausarbeit – wurden biologisch und psychologisch begründet Geschlechtsmerkmale definiert, was zu einer Verschleierung des Arbeitscharakters von Hausarbeit führte. 'Aus Liebe' sollten Frauen für Ehemann und Kinder sorgen.“ (Höfels 1996, Abschnitt 1.1).

Der Kapitalismus schuf nach Mies (1990) zunächst in der besitzenden Klasse und dann in der Arbeiterklasse die Hausfrau als „soziale Kategorie“ (Mies 1990, S. 131).

Die Arbeit von Hausfrauen wird dabei nicht besonders wertgeschätzt: Charakteristisch für die Arbeit der Hausfrauen ist, dass sie überwiegend in der häuslichen Umgebung, im Privaten geschieht, dass die Übergänge von Arbeit und Freizeit fließend sind und dass die Hausfrauen keine Entlohnung oder besondere gesellschaftliche Anerkennung erhalten, im besten Falle „nur Liebe“ (vgl. u. a. Höfels 1996, Schwarzer 1973, Beck-Gernsheim 1987).

Es überrascht daher nicht, dass sich Frauen die keiner oder nur einer eingeschränkten Berufstätigkeit nachgehen, häufig nur ungerne selbst als „Hausfrau“ bezeichnen. Beispielsweise distanziert sich die ÖDP in ihrem Wahlprogramm von der Berufsbezeichnung „Hausfrau“ bei einigen ihrer Kandidatinnen, und verweisen darauf, dass es vielmehr „Familienfrauen“ sind, weil das ihrer Tätigkeit näher kommt⁷. Häufig wird in einem solchen Kontext auch Begriffen wie „Familienmanagerin“ der Vorzug gegeben.

⁷ „Alle Frauen mit dieser Bezeichnung haben ihren Beruf aufgegeben oder zumindest unterbrochen, um ganz für die Familie da zu sein. Die ÖDP bevorzugt deshalb die Bezeichnung `Familienfrau`, (siehe Wahlprogramm der ÖDP in Regensburg, online zugänglich unter <http://www.regensburg-stadt.oedp.de/wahlzeitung.pdf>, Stand 28.1.06)

Dies wirkt sich auch auf die Forschung aus: Die Kategorie „Hausfrau/-mann“ sowie andere personenbezogenen Angaben zum Unterhaltskonzept bzw. zur Selbsteinschätzung der sozialen Stellung wurden in der aktuellen Zeitverwendungsstudie nicht erfasst (Statistisches Bundesamt 2005c, S. 2).

Da heute nicht mehr von dem Beruf „Hausfrau“ gesprochen werden kann, da es sich dabei nur um eine vorübergehende Position in den Lebensläufen von Frauen handelt, ist die Bezeichnung Hausfrau in gewisser Weise veraltet (vgl. Bagattini 2002). Gleichzeitig ist er für die neuen Bundesländer ein relativ neuer Begriff, da Mütter dort in aller Regel erwerbstätig waren (Brähler 2002).

Für die vorliegende Arbeit ist die Bezeichnung schließlich problematisch, da im Allgemeinverständnis in Haushalten von „Hausfrauen“ nicht unbedingt Kinder leben.

Aus all diesen Gründen wurde auf die Bezeichnung „Hausfrau“ verzichtet und der Begriff der *Familienphase* gewählt. Auf diese wird nachfolgend eingegangen.

Die Familienphase

Weil die Bezeichnung „Hausfrau“ ungeeignet erschien und weil Wortschöpfungen wie „Familienmanagerin“ oder „Familienfrauen“ sich nicht auf die Gruppe der nicht erwerbstätigen Frauen beschränken, wurde für die vorliegende Arbeit Bezug auf den Begriff der „Familienphase“ genommen. Er kennzeichnet eine Erwerbsunterbrechung aus familiären Gründen (Kinder) auf Zeit. Der Begriff fällt dabei wissenschaftlich betrachtet in die Lebenslaufforschung. Im Folgenden werden vorhandene Modelle und empirische Daten vorgestellt, die insbesondere Einflüsse auf die Familienphase beschreiben.

Lebensläufe von Frauen – ob diese nun eine Familienphase einlegen, sich der Doppelbelastung aussetzen, oder ihre Berufstätigkeit für viele Jahre aufgeben – unterscheiden sich deutlich vom männlichen Normalverlauf. Grob unterteilt Kohli (1985) den Lebensverlauf in eine vorbereitende Phase auf die Erwerbstätigkeit, eine aktive Phase der Erwerbsbeteiligung und eine Phase des Ruhestandes. Die darauf aufbauenden detaillierteren Phasenmodelle der Berufslaufbahn orientieren sich am klassischen männlichen Karriereverlauf, der noch vor zwanzig Jahren als Regelfall galt. Für weibliche Lebensläufe sind diese Phasenmodelle jedoch nicht anzuwenden: „Frauenbiographien weichen symptomatisch von der linearen Ordnung der idealtypischen männlichen Bildungs- und Berufskarriere ab.“ (Dausien 2001, S. 106).

Im 19. Jahrhundert war es für die bürgerliche Frau üblich, im Hause zurück zu bleiben, wenn ihr Gatte seinem Beruf nachging, um ihre Aufgaben als Ehefrau, Hausfrau und Mutter zu erfüllen (Paetzold 1998, S. 19 ff.). Diese Lebensform war idealtypisch, konnte aber nur von wenigen, etwa 10 Prozent, gelebt werden (ebenda, S. 28). Seitdem haben sich die Lebensbedingungen besonders für Frauen geändert. Aufgrund der generativen und medizinischen Bedingungen – weniger Kinder, längere Lebensdauer – haben Frauen heute 20 Jahre „gewonnen“ (vgl. Abbildung 4). Myrdal & Klein (1965) haben Daten zur Erwerbstätigkeit und Situation von Frauen in westlichen Ländern gesammelt und verglichen und vielseitig kommentiert. Auf ihre Arbeit wird der Begriff des *Dreiphasenmodells* zurückgeführt.

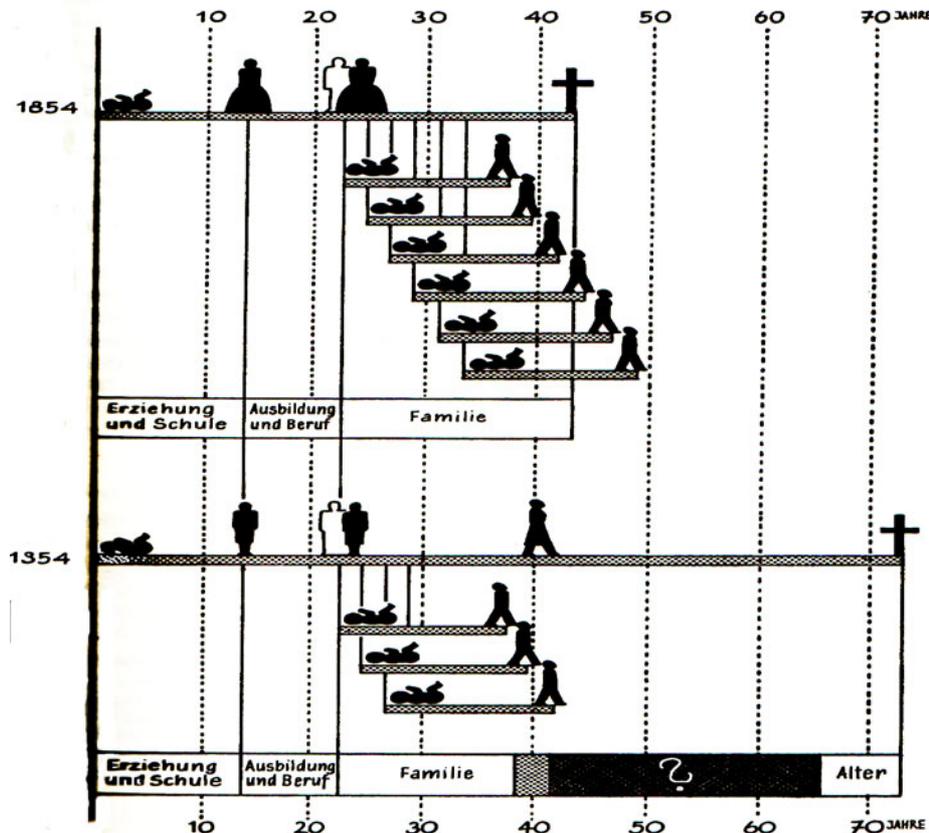


Abbildung 4: Lebensverläufe einer Frau 1854 und 1954. Quelle: Geringfügig bearbeitete Abbildung aus Myrdal & Klein (1962, S. 55, Abbildung „Der normale Lebensablauf einer Frau“).

Dieses Modell beschreibt, dass Frauen zunächst einen Beruf erlernen, dann einer Erwerbstätigkeit nachgehen und im Anschluss einer mehrjährigen Berufsunterbrechung nach Geburt des ersten Kindes den beruflichen Wiedereinstieg anstreben. Es hat auch in die Beschreibungen von Laufbahnmustern Einzug gehalten. Der Berufslaufbahnpsychologe Super (1957) beschreibt neben den männlichen Laufbahnmustern (die Frauen ebenso aufweisen können) auch vier Laufbahnmuster von berufstätigen Frauen: das konventionelle Muster (kurze Berufstätigkeit, dann Hausfrauentätigkeit), die zweigleisige Laufbahn (Erwerbstätigkeit und Hausfrauentätigkeit gleichzeitig) und schließlich die unterbrochene Laufbahn als Äquivalent zum Dreiphasenmodell (*interrupted career pattern*, Unterbrechung der Erwerbstätigkeit bis Kinder selbstständig sind, vgl. Seifert 1989, S. 625).

Eine exklusive Familienphase kann bis vor die Wende für Westdeutschland als „almost universal feature of the life plan“ von Frauen betrachtet werden (Adler 2002, S. 85). Und Seidenspinner et al. (1996) zeigen, dass Mitte der 1990er Jahre bayerische weibliche Heranwachsende im Unterschied zu ihren Peers in Sachsen deutlich häufiger eine Familienphase in ihrem Leben planen, während der sie ihr Lebenspartner unterhalten soll.

Daraus darf jedoch natürlich nicht abgeleitet werden, dass das Dreiphasenmodell das Modell weiblicher Lebensverläufe in (West-) Deutschland darstellt. Engelbrech & Beckmann (1994) stellen in ihrem Kompendium zur Frauenerwerbsarbeit dazu fest: „Frauenarbeit allein unter der Perspektive „Familie und weiblicher Lebenslauf“ und als isoliertes Dreiphasenmodell zu betrachten, würde vorhandene Differenzen in der Lebensführung glätten und den jeweiligen lokalen oder regionalen Arbeitsmarkt als Strukturgeber vernachlässigen“ (Engelbrech & Beckmann 1994, S. 13). Sie begründen dies damit, dass die Möglichkeiten und Strategien stärkerer Erwerbsorientierung von der Verfügbarkeit informeller und materieller Ressourcen sowie von Gelegenheitsstrukturen abhängt, und außerdem ein breites Spektrum subjektiver Bewertungskriterien zur Entscheidung für die Erwerbstätigkeit besteht (Engelbrech & Beckmann 1994, S. 12).

Das Dreiphasenmodell kam und kommt nicht für jede Frau in Frage:

„Das Dreiphasenmodell galt nie für die Frauen, die durchgehend berufstätig sein mußten, weil z. B. der Lohn des Mannes für den Familienunterhalt nicht reichte. Es galt auch nicht für die Frauen, die berufstätig sein wollen. Heute wird es auch brüchig für die wachsende Zahl alleinerziehender Mütter oder andere alleinlebende bzw. ohne männliche Partner lebende Frauen.“ (Metz-Göckel & Nyssen 1990, S. 197)

Untersuchungen zeigen, dass viele Frauen mehrfach zwischen beruflichen und familiären Phasen wechseln (Hoff, Theobald & Hörrmann-Lecher 1993, S. 343), Diskontinuitäten werden geradezu charakteristisch für Berufsverläufe von Müttern betrachtet. Die Studien zur Familienphase haben auch mit den bereits vorgetragenen Problemen des Begriffs der „Hausfrau“ zu kämpfen (vgl. S. 27): Born (1994) zeigt in ihrer Analyse, dass es eine unzulässige Generalisierung ist, wenn Frauen auf Familienfrauen (Ehefrauen und Mütter) reduziert werden. Ihrer Einschätzung nach kann es sich bei dem empirisch bestätigt zu scheinenden „Dreiphasenmodell“ auch um eine Folge einer Übergeneralisierung handeln (S. 217). Konkret zeigt sie auf, dass die Trennung zwischen „Hausfrauen“ und „Berufstätigen“ Artefakte erzeugen, weil sich Frauen die sich als „Hausfrauen“ bezeichnen auch (eingeschränkte) Beschäftigungen nachgehen, und dass „die Frauen ihren Status zwischen berufstätiger Frau und Hausfrau auch individuelle in Abhängigkeit von beruflichen und/oder privaten Faktoren innerhalb kürzester Zeit wechselten, d. h. sich jede Statuszuweisung in Haus- oder Berufsfrau als irreführend erwies [...] Es zeigt sich hier eine Situation, die für die Konstruktion von 'Phasigkeit' kaum nutzbar ist“ (S. 219, s. a. Krüger & Born 1991, Becker 1991).

Trotz dieser Einwände gegen das Dreiphasenmodell und die Phasigkeit weiblicher Lebensverläufe habe ich wegen der dargestellten Probleme mit dem Begriff der „Hausfrau“ die Bezeichnung der *Familienphase* für diese Arbeit gewählt, auch weil damit deutlich wird, dass Frauen aus familiären Gründen ihre Erwerbstätigkeit *unterbrochen* (oder stark eingeschränkt) haben.

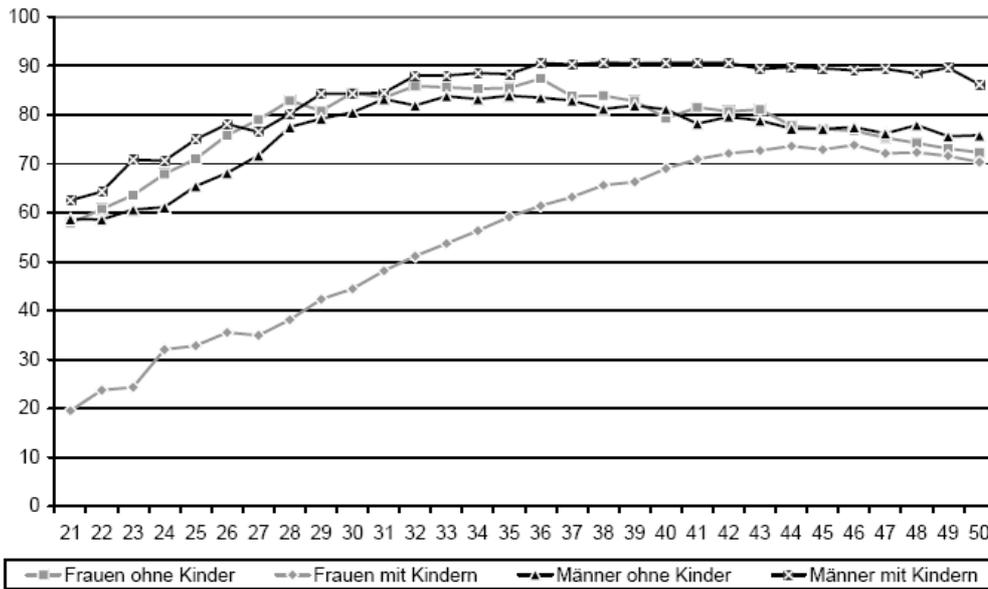


Abbildung 5: Quote der aktiv erwerbstätigen 21- bis 50-jährigen Frauen und Männer mit und ohne Kind(er/n) in Deutschland nach dem Mikrozensus 2004 (in Prozent). Quelle: Cornelißen (2005, S. 15, bezieht sich auf Statistisches Bundesamt 2005d). Anmerkungen: Die Quote bezieht sich auf den prozentualen Anteil der Erwerbstätigen ohne vorübergehend Beurlaubte (z. B. wegen Elternzeit) an der entsprechenden Bevölkerungsgruppe, bei den Kindern werden auch ledige Kinder, die in einer Eltern-Kind-Gemeinschaft leben, berücksichtigt.

Heute unterbrechen Frauen seltener und kürzer ihre Erwerbstätigkeit als ihre Mütter: Während Frauen, die in den 1930er Jahren geboren wurden zu 70 Prozent 10 Jahre und länger eine Familienphase einlegten, verkleinert sich dieser Anteil bei den Frauen die in den 1950er Jahren geboren wurden auf 30 Prozent (Kirner & Schulz, S. 252). Wie groß ihr Anteil heute ist, ist nicht so einfach festzustellen: Schon in der Einleitung bin ich auf die Frage eingegangen, wie groß der Anteil an Frauen in der Familienphase ist und wie hoch ihre absolute Zahl. Zusammenfassend ist davon auszugehen, dass jede zweite Frau mit einem jüngsten Kind im Kleinkindalter nicht erwerbstätig ist und dass bei ihnen die Familienphase mehrere Jahre andauert, insbesondere bei mehreren Kindern. Insgesamt befanden sich in den Jahren 2001/2002 in Deutschland 4,7 Millionen Frauen in einer Familienphase, darunter 600.000 mit abgeschlossenem Studium (vgl. S. 14). Wie dargestellt, liegt laut der Erhebung des Mikrozensus 2004 allein der Anteil der nicht erwerbstätigen Mütter von Kindern unter 18 Jahren bei 40 Prozent (Statistisches Bundesamt 2005d, 2005e, vgl. auch Abbildung 2, S. 12). Werden noch Frauen mit einer wöchentlichen Erwerbstätigkeit bis zu 19 Stunden einbezogen, befinden sich schätzungsweise die Hälfte aller Mütter von minderjährigen Kindern in Deutschland in der Familienphase.

Ihre Unterbrechung der Erwerbstätigkeit fällt dabei in einen Lebensabschnitt, in dem „viele voll und kontinuierlich erwerbstätige Frauen und Männer entscheidende Weichen für ihre berufliche Zukunft stellen.“ (Cornelißen 2005, S. 15). Dabei sind die „Erwerbsbiografien von Frauen [...] enger an ihre familiäre Lebenssituation gekoppelt als die der Männer. Bei Männern sind familienbedingte Erwerbsunterbrechungen bisher kaum zu beobachten“ (ebenda, S. 14). Deutlich erkennbar zeigt sich dieser Sachverhalt bei der Darstellung der Querschnittsdaten (vgl. Abbildung 5).

Reiht man die Arbeiten über „Hausfrauen“, Berufsrückkehrerinnen usw. chronologisch, sieht man deutlich, wie sich die Familienphase in den letzten Jahren gewandelt hat: Sofern es überhaupt wegen der Kinder zu einer Unterbrechung der Erwerbstätigkeit kommt, erfolgt der Wiedereinstieg heute viel früher. So kommt es, dass die Kinder Frauen beim Wiedereinstieg jünger sind und die Familienphase kürzer wird. Vor dreißig Jahren nahmen im Freiburger Modell Mütter mit (fast) erwachsenen Kindern teil, heute gibt es Kurse für Erziehungsurlauberinnen, die mit Kleinkindern den Wiedereinstieg anstreben. Während vor zwanzig Jahren die Kurse eine allgemeine Orientierung geben sollten, und nicht per se auf den beruflichen Wiedereinstieg abzielten, so ist dieser für die heute angebotenen Kurse die Regel. In den meisten Veröffentlichungen, auch wissenschaftlicher Art geht es heute unter den Stichworten Berufsrückkehrerinnen und Wiedereinsteigerinnen um die Herausforderungen und Möglichkeiten der Vereinbarkeit von Beruf und Familie.

Einflussfaktoren auf den Lebenslauf und die Familienphase

Für eine theoretischen Begründung zur Bestimmung der Einflussfaktoren auf den Lebenslauf, kann man sich aus einer Fülle von Erklärungen, Annahmen und Perspektiven bedienen, die ihrerseits einem starken Wandel unterliegen. Die Kritik an den zunächst recht groben und in ihrer zeitlichen Struktur relativ starr angelegten Ansätzen der Kohortenanalyse führte in der Lebenslaufforschung zu der Forderung einer Einführung differenzierterer Analysen „interdependenter, dynamischer Prozesse im Lebensverlauf“ (Lauterbach, Huinink & Becker 1994, S. 178). Als Grundprämissen der Lebensverlaufforschung fassen Lauterbach, Huinink & Becker (1994) zusammen: Der Lebensverlauf ist als ein selbstreferentieller, multidimensionaler und gesellschaftlicher Mehrebenenprozess anzusehen (S. 178).

Aus Sicht der Berufslaufbahnforschung werden beispielsweise wirtschaftlich und beruflich strukturelle Bedingungen (z. B. Wirtschaftslage), soziale und sozioökonomische Einflüsse (z. B. soziale Herkunft, Einstellungen des Mannes zur Berufstätigkeit der Frau⁸), institutionelle und organisatorische Laufbahnbedingungen (z. B. Ausbildungs- und Zulassungsbestimmungen) und individuelle Bedingungen (z. B. Schulbildung, Berufswahlreife, Person-Umwelt-Kongruenz) herangezogen (Seifert 1989, S. 622 ff.). Während ein Teil der Theorien hierzu eher von individuellen Wahlvorgängen ausgeht, z. B. die Kongruenztheorie nach Holland (1997), beschreiben andere die Berufslaufbahn mit sozialen Selektions- und Zuweisungsprozessen, z. B. die alloktionstheoretischen Ansätze (vgl. Seifert 1989, S. 613 f.). Weitere Theorien sehen die persönliche Entwicklung als wichtigen Faktor (z. B. die Selbstkonzepttheorie nach Super), während Entscheidungstheorien davon ausgehen, dass sich die Berufswahl und Laufbahn vor allem mit persönlichen Entscheidungen erklären lässt (Bußhoff 1989, S. 66 ff.). Zu den neueren Entwicklungen gehört die sozial-kognitive Laufbahntheorie, in dessen Zentrum die konstruktivistische Sichtweise von dem Individuum als aktivem Konstrukteur seiner Erfahrungen steht (Lent & Brown 1996, S. 319, in Gerstenmaier & Mandl 1999, S. 189).

⁸ Auch hierbei handelt es sich um ein Beispiel von Seifert.

Auch wenn die bedeutenden Berufswahl- und Laufbahntheoretiker sich nur am Rande mit Frauen beschäftigen, die einen Beruf unterbrechen (vgl. Betz & Fitzgerald 1987), lassen sich die unterschiedlichen Ansätze gut übertragen und geben eine grobe Gliederung der folgenden Abschnitte vor: Ausgehend von den kulturellen und gesellschaftlichen Erwartungen an die Frauen, werden im Folgenden die gesetzlichen Regelungen zur Erwerbsunterbrechung, sowie vorhandene Daten zu sozioökonomische Einflussfaktoren auf und persönliche Beweggründe für eine Unterbrechung der Erwerbstätigkeit vorgestellt. Zudem werden Einflüsse auf die Beendigung der Familienphase diskutiert.

Außer Acht darf dabei nicht gelassen werden, dass vor der Frage einer Familienphase bzw. einer durchgehenden Berufstätigkeit auch Einflüsse benannt werden sollten, was und wie beeinflusst, dass Frauen *überhaupt ein Kind bekommen*. Aus Platzgründen werden an dieser Stelle nur auf kulturelle, gesetzliche und strukturelle Rahmenbedingungen hingewiesen, die die Geburtenquote und die Entscheidung für Kinder beeinflussen (u. a. Pfundt 2004) und einige Ergebnisse der Lebenslaufforschung für hoch qualifizierte Frauen referiert, die auch häufig in der Presse nachzulesen sind: Hoch qualifizierte Frauen haben eine größere Erwerbsorientierung und verfügen über bessere Beschäftigungsmöglichkeiten als geringer qualifizierte (Engelbrech, Gruber & Jungkunst 1997). Häufig bleiben sie kinderlos: Akademikerinnen haben die geringsten Geburtenquoten (Schwarz 1999). Obwohl Familie und Kinder einen hohen Stellenwert haben, verzichten Frauen sogar bewusst auf Kinder, da sie eine berufliche Auszeit vermeiden möchten, insbesondere Frauen in Führungspositionen haben nur selten Kinder (vgl. Günther 2004, S. 132). Dabei wird innerhalb der Lebenslaufforschung nicht einheitlich die Ansicht vertreten, dass die geringe Kinderzahl bei Akademikerinnen in der *hohen* Ausbildung begründet ist, auch die längere *Dauer* der Ausbildung (Institutioneneffekt) könnte für die geringe Quote verantwortlich sein (vgl. Brüderl & Klein 1993; Blossfeld, Huinink & Rohwer 1991).

Wenn ein Kind auf die Welt kommt, beeinflussen derzeit folgende Faktoren, ob Frauen eine Familienphase einlegen, oder ihre Erwerbstätigkeit beibehalten.

Kulturelle und gesellschaftliche Erwartung an Frauen: Doppelorientierung

Kulturelle Leitbilder und institutionelle Rahmenbedingungen spielen, so zeigen es Vergleiche mit anderen europäischen Staaten, für die Erwerbstätigkeit von Frauen bzw. Müttern eine entscheidende Rolle (z. B. Pfau-Effinger 1994).

Die „soziale Rolle“ stellt die Gesamtheit der einem gegebenen Status (z. B. Mutter, Erwerbstätige) zugeschriebenen kulturellen Modelle dar (Linton 1979). Dazu gehören vom sozialen System abhängige Rollenerwartungen. Wird von solchen Verhaltensnormen abgewichen, kann dies zu Sanktionen führen. Jeder Mensch nimmt eine Vielzahl von Rollen ein, insbesondere bei der Rolle „Mutter“ und „Erwerbstätige“ kann es zu Rollenkonflikten kommen, weil die Erwartungshaltungen an beide unterschiedlich, teils widersprüchlich und nicht eindeutig sind.

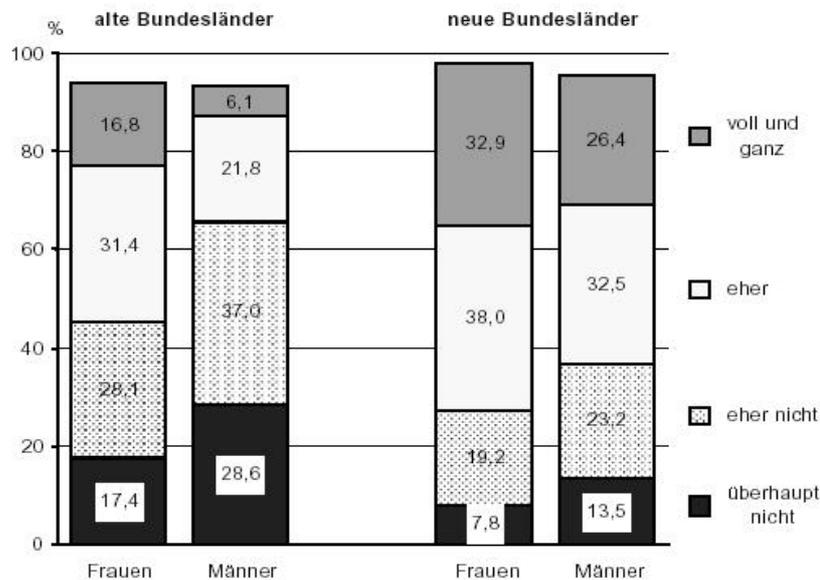


Abbildung 6: Zustimmung zur Aussage „Es ist für ein Kind sogar gut, wenn seine Mutter berufstätig ist und sich nicht nur auf den Haushalt konzentriert“ im Jahr 1996 (Frauen und Männer im Alter von 20 bis 60 Jahren). Quelle: Ergebnisse des ALLBUS (1996) in John & Schmidt (2001, S. 92).

So gibt es aktuell keine eindeutige gesellschaftlich vorgegebene Erwartungshaltung. Häufig wird in der Ratgeberliteratur zur Erwerbstätigkeit berufstätiger Mütter auf eine vorherrschende konservative gesellschaftliche Rollenerwartung der nichtberufstätigen Mutter verwiesen. Tatsächlich findet jedoch die traditionelle Rollenverteilung – vollerwerbstätiger Mann, Hausfrau – in Deutschland keine mehrheitliche Zustimmung mehr. Dabei gilt: Diese Rollenverteilung wird eher im Osten abgelehnt als im Westen, eher von den Jüngeren als den Älteren und häufiger von den Frauen als von den Männern (siehe Tabelle 1, s. S. 35).

Dass das traditionelle Rollenverständnis bei männlichen Bewohnern der alten Bundesländer nach wie vor vorherrscht, zeigt sich bei der Bewertung der Aussage, dass es für ein Kind gut ist, wenn seine Mutter berufstätig ist und sich nicht nur auf den Haushalt konzentriert (vgl. Abbildung 6): Jeweils rund die Hälfte der Frauen in den westdeutschen Bundesländern stimmen dem (eher) zu oder lehnen dies (eher) ab, bei den westdeutschen Männern pflichten hingegen nicht einmal 30 Prozent der Aussage bei. Deutlich zeigt die Übersicht auch, welche großen Unterschiede hier zwischen den neuen und alten Bundesländern und ihrer unterschiedlichen Erfahrung mit berufstätigen Müttern auftreten.

In der Tatsache, dass viele eine Berufstätigkeit von Müttern positiv sehen, spiegelt sich das von Becker-Schmidt (1987) beschriebene Phänomen der „doppelten Vergesellschaftung“ der Frauen. Becker-Schmidt hat den Begriff auf dem österreichischen Soziologentag von 1985 geprägt (vgl. Siggelkow 2004): Frauen sollen arbeiten, sind aber gleichzeitig (immer noch) für die Familie und Haushalt verantwortlich.

„Die nach Geschlecht spezifizierte familiäre Arbeitsteilung geht zu Lasten der Frauen. Das erschwert die Partizipation von Frauen an der außerhäuslichen Arbeitswelt oder an anderen Formen der Öffentlichkeit. Und die Wertehierarchie des Berufssystems, das Menschen nach ökonomischen Kostengesichtspunkten und nicht nach sozialen Lebensbedürfnissen kalkuliert, nimmt von der Existenz eines familialen Arbeitsplatzes bei der Auslastung seiner Arbeitsplätze keine Notiz.“ (Becker-Schmidt 1987, S. 24).

Auf Grund dieser doppelten Vergesellschaftung verläuft der Prozess der Selbstfindung junger Frauen konfliktreicher als bei den männlichen Altersgenossen (Siggelkow 2004). Für Frauen ist das Ergebnis eine Benachteiligung in beiden Bereichen:

„Auf der einen Seite beeinflussen die Bedingungen des Arbeitsmarktes und hier vor allem die in der geschlechtercodierten Berufsstruktur eingelagerten Möglichkeitsräume und -grenzen die biographischen Handlungsmöglichkeiten. Zum anderen führt die ungleiche Arbeitsteilung zwischen den Geschlechtern im Reproduktionsbereich einseitig für Frauen zu typischen Unterbrechungen der Erwerbsarbeit, die mit jedem Wiedereinstieg zu einem Absinken der Qualifikation und Verwertbarkeit der ursprünglichen Berufsausbildung führen. [...] Frauen sind nicht nur in beiden Bereichen – Beruf und Familie – strukturell benachteiligt; die beiden Benachteiligungsstrukturen überlagern und verstärken sich“ (Dausien 2001, S. 104, s. a. Knapp 1990).

Zustimmung	alte Bundesländer					neue Bundesländer				
	Personen im Alter von ... bis ... Jahren									
	20 - 30	31 - 40	41 - 50	51 - 60	Zu- sammen	20 - 30	31 - 40	41 - 50	51 - 60	Zu- sammen
in %										
Frauen										
voll und ganz	9,6	11,5	12,5	26,1	14,7	4,3	3,6	5,3	9,3	5,8
eher	21,2	22,1	22,1	29,1	23,5	8,6	11,6	13,7	20,3	14,2
eher nicht	30,3	32,8	34,1	26,6	31,1	40,0	39,3	31,6	27,1	33,9
überhaupt nicht	37,5	32,0	28,4	16,6	28,9	44,3	43,8	47,4	39,0	43,3
Weiß nicht	1,4	1,6	2,9	1,5	1,9	2,9	1,8	2,1	4,2	2,8
Zusammen	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Männer										
voll und ganz	11,7	17,2	19,9	35,6	20,7	8,5	6,1	8,9	10,1	8,4
eher	22,1	20,9	31,3	31,5	26,0	11,3	13,0	14,9	16,8	14,3
eher nicht	33,8	38,4	27,0	20,5	30,5	33,8	38,3	30,7	36,1	35,0
überhaupt nicht	27,5	21,6	18,5	10,0	19,7	42,3	39,1	44,6	33,6	39,4
Weiß nicht	5,0	1,9	3,3	2,3	3,1	4,2	3,5	1,0	3,4	3,0
Zusammen	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Tabelle 1: Bewertung der Aussage „Es ist für alle Beteiligten viel besser, wenn der Mann voll im Berufsleben steht und die Frau zuhause bleibt und sich um den Haushalt und die Kinder und die Kinder kümmert“ nach Altersgruppen im Jahr 1996. Quelle: Ergebnisse des ALLBUS 1996, Familienwissenschaftliche Forschungsstelle im Statistischen Landesamt Baden-Württemberg, John & Schmidt (2001, S. 88).

An jede Frau wird die Erwartungshaltung der Doppelorientierung herangetragen. Sie soll zum einen erwerbstätig sein und eine entsprechende berufliche Ausbildung und Karriere anstreben und sie soll zum anderen Mutter und „Hausfrau“, also für Kinder und Haushalt verantwortlich sein. Diese Erwartung ist nichts Neues: Friese schrieb 1967 in einer Studie über weibliche Lehrlinge: „Die Tatsache der Doppelfunktion muß die Bildung der Mädchen durchdringen“ (S. 211 in Tornieporth 1979, S. 400). Mehrere Arbeiten zur doppelten Vergesellschaftung liegen vor: Tornieporth (1979) widmet sich so der „Perfektionierung der 'Doppelrolle der Frau'“ in der bundesdeutschen Partei- und Gewerkschaftsprogrammatik (S. 401 ff.). Die Analyse der Beiträge der Frauenzeitschrift „Brigitte“ von Feldmann-Neubert (1991) macht ebenfalls deutlich, wie Frauen in den letzten Jahrzehnten zunehmend unter den Erwartungsdruck der Doppelorientierung geraten. Unter der Überschrift „Doppelorientierung als systemkonforme Funktionalisierung weiblicher Bildungsprozesse“ argumentiert Feldmann-Neubert aus kritisch-emanzipatorischer Sicht, dass gesellschaftliche Widersprüche im Individuellen ausgetragen werden (S. 303 f.). Dies äußert sich dann nach Strehmel (1993) so, dass sich insbesondere hoch qualifizierte Frauen schon früh zwischen Karriere und Familie entscheiden.

“Wenn hochqualifizierte Frauen Kinder bekommen, so können sie häufig nicht sicher sein, später in einer adäquaten Position in ihrem erlernten Beruf arbeiten zu können – sei es wegen ungünstiger Bedingungen auf dem Arbeitsmarkt oder weil sie fachlich den Anschluß an die sich rasch verändernden Anforderungen im Beruf verlieren. Die Antizipation dieses Konflikts zwischen Familie und Beruf ist möglicherweise ein Grund dafür, daß viele Frauen trotz hoher Qualifikation von vornherein keine ehrgeizigen beruflichen Pläne entwickeln (vgl. Sieverding 1990) oder aber auf Kinder verzichten.“ (Strehmel 1993, S. 157).

Gesetzliche Regelungen zur Erwerbsunterbrechung

Es gibt einige gesetzliche Regelungen, die die Gestaltung der Berufsunterbrechung beeinflussen.

Über die gesetzliche *Mutterschutzfrist* vor und nach der Geburt von bis zu 12 Wochen hinaus sollte mit dem *Erziehungsurlaubsgesetz* ermöglicht werden, dass Eltern (Mütter) sich in den ersten drei Lebensjahren ihrem Kind widmen können, ohne den Arbeitsplatz zu verlieren (John & Schmidt 2001, S. 25). Seit Beginn des Jahres 2001 wird der Erziehungsurlaub mit *Elternzeit* bezeichnet. Eltern können sie nun über maximal vier Zeitabschnitte hinaus verteilen und auf Wunsch zur gleichen Zeit antreten. Auf weitere Details der Regelung und ihrer Entwicklung wird verzichtet, wichtig ist jedoch, dass nur angestellte Mütter bzw. Väter Anspruch auf Elternzeit haben.

Da sich ein Teil der Studien auf diesen Zeitraum bezieht, wird auch die Situation im Jahr 2001 beschrieben: Sofern ein Elternteil nur in Teilzeit arbeitet und das Familieneinkommen im Jahr 2001 nicht über 100.000 DM im Jahr liegt, kann *Erziehungsgeld* beantragt werden, das im Jahr 2001 in den ersten sechs Lebensmonaten bei bis zu 600 DM im Monat liegen konnte. In den Folgemonaten (bis zu 24) fällt es deutlich geringer aus und ist an niedrigere Einkommensgrenzen gebunden, im Anschluss daran bieten die Länder für ein Jahr Landeserziehungsgeld an (John & Schmidt 2001, S. 27). Seit dem 1. Januar 2007 gibt es hier deutliche Veränderungen, die jedoch für den Zeitraum, in dem die vorliegenden Daten erhoben wurden, noch keine Relevanz haben, die neuen Regelungen zeichnen sich u. a. dadurch aus, dass bisher erwerbstätige Mütter eine deutliche größere finanzielle Unterstützung erhalten.

Insgesamt rechnen Experten damit, dass solche Maßnahmen eher zu einer Verfestigung der traditionellen Struktur führen. So rechnen Fachleute des Instituts für Arbeitsmarkt und Berufsforschung damit, dass die familienpolitischen Interventionen wie z. B. die Elternzeit „die Familie als die das weibliche Leben allein strukturierende Dimension“ verfestigen (Engelbrech & Beckmann 1994, S. 14).

Darüber hinaus gab und gibt es flankierende Maßnahmen wie den *Krankenversicherungsschutz* und *Anerkennung von Erziehungszeiten in der Rentenversicherung* (S. 34 ff.). Sofern Einkommensgrenzen nicht überschritten werden, erhalten Familien bis zum Ende der Ausbildung der Kinder *Kindergeld*. Während beim Schulbesuch der Kinder nur geringe Kosten (Buchgeld etc.) anfallen, ist der Besuch des Kindergartens kostenpflichtig, diese und weitere Kinderbetreuungskosten sind dabei u. U. steuerlich abzugsfähig. Soweit die wichtigsten direkten und indirekten finanziellen Maßnahmen zur Förderung von Familien.

Berufsrückkehrerinnen im Sinne des deutschen Sozialgesetzbuchs sind Frauen (bzw. Männer), die „ihre Erwerbstätigkeit oder Arbeitslosigkeit oder eine betriebliche Berufsausbildung wegen der Betreuung und Erziehung von aufsichtsbedürftigen Kindern oder der Betreuung pflegebedürftiger Angehöriger unterbrochen haben und [...] in angemessener Zeit danach in die Erwerbstätigkeit zurückkehren wollen“ (vgl. SGB III, § 20). Seit der Neuordnung der deutschen Arbeitslosenpolitik auf Basis der Empfehlungen der Kommission „Moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt“ unter der Leitung von Peter Hartz haben Berufsrückkehrerinnen (in der Regel sind sie weiblich) weder einen Rechtsanspruch auf Unterhalt, wenn sie eine Fortbildung zum Wiedereinstieg machen, noch erhalten sie erleichterte Bedingungen für die Teilnahme an Weiterbildungsangeboten. Dennoch gibt es eine Reihe von Beratungs- und Bildungsangeboten für Berufsrückkehrerinnen, die z. B. mit europäischen Fördermitteln oder aus Gleichstellungsfonds der Bundesländer finanziert und von lokalen Trägern angeboten werden.

Bildung und andere sozioökonomische Einflussfaktoren auf die Erwerbsunterbrechung

Im folgenden werden sozioökonomische Einflussfaktoren auf die Erwerbsunterbrechung, insbesondere die Rolle der Bildung vorgestellt. So stellen John & Schmidt (2001) deutliche Unterschiede im Bezug auf die Bildung: Nicht-Erziehungsurlauberinnen haben ein deutlich höheres Bildungsniveau. „Gut 35 % der Frauen, die sich nicht zu Erziehungszwecken freistellen lassen, haben eine Meisterinnen-, Technikerinnen-, Fachhochschul- oder Hochschulausbildung – jedoch nur knapp 15 % der freigestellten Mütter“ (S. 168, s. a. Tabelle 2). Höher qualifizierte Frauen bleiben nach der Geburt ihres ersten Kindes häufiger berufstätig.

Beim zweiten Kind und bei weiteren Kindern sind diese Unterschiede in den alten Bundesländern nicht mehr vorzufinden⁹, „dieses bildungsspezifische Verhalten [ist] nur beim ersten Kind zu beobachten“ (S. 170). Die Autorinnen verweisen bei der geringeren Inanspruchnahme bei gering qualifizierten Frauen auf ein geringes Familieneinkommen, dass den Verdienst notwendig machen könnte. Dieser ökonomische Druck bestehe jedoch häufig nicht bei höher qualifizierten Frauen mit zumeist höher qualifizierten und damit besser verdienenden Partnern. „Bei der Geburt eines zweiten oder weiteren Kindes tritt der Bildungsabschluss dagegen etwas in den Hintergrund. Hier gewinnen vermutlich andere Einflussgrößen an Bedeutung. So ist z. B. anzunehmen, dass sich bei mehreren Kindern zusätzliche Koordinationsprobleme hinsichtlich der Kinderbetreuung ergeben. Gleichzeitig nimmt auch die finanzielle Belastung durch ein weiteres Kind zu. Frauen ohne Abschluss scheinen dadurch stärker veranlasst, erwerbstätig zu bleiben.“ (S. 172)

Berufliche Bildung	Baden-Württ. und Bayern	alte Bundesländer	Deutschland	Baden-Württ. und Bayern	alte Bundesländer	Deutschland
	Erziehungsurlaub beansprucht			Erziehungsurlaub nicht beansprucht		
in %						
Beim ersten Kind						
(Noch) kein Abschluss	29,2	19,6	19,0	23,2	18,7	18,8
Lehr-/Anlernausbildung	56,3	63,6	62,6	41,5	50,0	50,2
Meisterinnen-/ Technikerinnenausbildung	9,8	11,3	11,8	24,4	17,3	16,4
Hochschul-/ Fachhochschulausbildung	4,8	5,5	6,5	11,0	14,0	14,7
zusammen	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Beim zweiten und folgenden Kind						
(Noch) kein Abschluss	13,3	16,8	14,4		23,4	22,1
Lehr-/Anlernausbildung	58,8	54,1	55,9	zu	44,0	46,8
Meisterinnen-/ Technikerinnenausbildung	24,1	18,2	19,1	geringe	18,0	17,6
Hochschul-/ Fachhochschulausbildung	3,8	10,9	10,5	Fallzahlen	14,6	13,4
zusammen	100,0	100,0	100,0		100,0	100,0

Tabelle 2: Inanspruchnahme des Erziehungsurlaubs nach beruflicher Bildung der Frauen in den Jahren 1992 bis 1997 (zusammengefasst). Quelle: Ergebnisse des Sozio-ökonomischen Panels (SOEP), Familienwissenschaftliche Forschungsstelle im Statistischen Landesamt Baden-Württemberg in John & Schmidt (2001, S. 518).

⁹ John & Schmidt (2001) greifen hier auf Grund der geringen Fallzahlen für Bayern und Baden-Württemberg auf die Daten der alten Bundesländer zurück.

Merkmal	Beim ersten Kind	Beim zweiten und folgenden Kind
Partnerschaft	Allein Erziehende beanspruchen die Elternzeit seltener.	Allein Erziehende beanspruchen die Elternzeit deutlich seltener.
Bildung	Die Elternzeit wird bei niedriger Ausbildung häufiger in Anspruch genommen. Frauen mit einer Hochschul- oder Fachhochschulbildung zeigen die niedrigste Inanspruchnahme.	Es treten kaum bildungsspezifische Unterschiede auf. Auffallend im Vergleich zur Situation beim ersten Kind ist die geringere Inanspruchnahme durch Frauen ohne Abschluss und die höhere Inanspruchnahme durch Fachhochschul- und Hochschulabsolventinnen
Einkommensposition der Frau	Unabhängig von der Einkommensposition nehmen etwa drei Viertel die Elternzeit in Anspruch	Eine hohe Einkommensposition trägt zu einer relativ niedrigen Inanspruchnahme bei. Umgekehrt ist ein niedrigeres Einkommen mit einer hohen Inanspruchnahme verbunden.
Einkommensposition des Partners	Eine niedrigere Einkommensposition des Partners trägt zu einer deutlich niedrigeren Inanspruchnahme durch die Frau bei.	Das Partnereinkommen nimmt kaum Einfluss auf die Inanspruchnahme der Elternzeit durch die Frau.

Tabelle 3: Überblick über zentrale Ergebnisse zur Inanspruchnahme der Elternzeit (Erziehungsurlaub) nach den Merkmalen Partnerschaft, Bildung, Einkommensposition der Frau, Einkommensposition des Partners. Quelle: John & Schmidt (2001), Darstellung nach John (2002, S. 211).

Weitere wichtige Merkmale, die die Inanspruchnahme des Erziehungsurlaubs beeinflussen, sind das Vorhandensein eines Partners, die Einkommensposition der Frau und die Einkommensposition des Mannes (vgl. Tabelle 3). Nicht erstaunlich ist, dass Alleinerziehende seltener Elternzeit beanspruchen. Beim ersten Kind beeinflusst nicht die Einkommensposition der Frau die Entscheidung für eine Elternzeit (drei Viertel beanspruchen sie), jedoch das Einkommen des Mannes.

Persönliche Beweggründe für eine Familienphase

Seltener als die zentralen untersuchten Faktoren „Geburt des ersten Kindes“ oder „Einkommen“, stehen in den lebenslauforientierten Untersuchungen über Frauen psychologische Aspekte im Vordergrund. In Nauck (1993) werden z. T. aus dieser Sichtweise eine Regionalanalyse zur Integration von Familien- und Erwerbstätigkeit im Lebensverlauf vorgestellt und z. B. die Paarbeziehung (Walper 1993) und der Faktor „Berufsorientierung“ untersucht (Gavranidou 1993).

Wenn Frauen Kinder bekommen, geben sie höchst unterschiedliche persönliche Gründe für einen Erziehungsurlaub (Elternzeit) an: Im „Bamberger-Ehepaar-Panel“, einer für die alten Bundesländer repräsentativen Längsschnittstudie, wurden rund 3.000 Männer und Frauen, die 1988 geheiratet hatten während ihrer ersten sechs Ehejahre insgesamt viermal befragt (vgl. Schneewind, Vascovics, Gotzler, Hofmann, Rost, Schlelein, Sierwald & Weiß 1996). Diese Daten wurden von Schneider & Rost (1998) analysiert um die Frage zu beantworten, warum Erziehungsurlaub weiblich ist:

Aus einer Liste mit möglichen Gründen, warum die Frauen in Erziehungsurlaub gegangen sind, wurden die fünf am häufigsten genannten ausgewählt und hinsichtlich der Schulbildung der Frauen größere Unterschiede festgestellt. Die einzige biologische Begründung, nämlich das Kind stillen zu wollen, verursacht dabei die größten Unterschiede hinsichtlich der Schulbildung (vgl. Tabelle 4).

Als ausschlaggebend genannte Gründe	Nach Schulbildung (in Prozent)		
	Hauptschule	Mittlere Reife	Abitur
Um das Kind zu stillen	47	57	76 ¹
Ich wollte ganz für das Kind da sein	89	74	49 ¹
Es war für mich selbstverständlich	78	70	40 ¹
Mein Partner wollte es so	7	5	1 ¹
Weil mein Mann mehr verdiente	37	32	34 ²

Tabelle 4: Die von Frauen im Erziehungsurlaub am häufigsten genannten Gründe, warum sie und nicht ihr Ehemann Erziehungsurlaub genommen haben. Fußnoten: ¹Cramer' s V hoch signifikant $p=.00$, ²nicht signifikant, Anmerkung: Als Datenbasis dienen hier die Aussagen von 520 Frauen im „Bamberger-Ehepaar-Panel“, die sich nach der Geburt ihres ersten Kindes seit drei bis sechs Monaten im Erziehungsurlaub befanden. Quelle: Bamberger-Ehepaar-Panel (Schneider-Rost 1998, eigene Darstellung der Tabellen 1 und 2, S. 221 und 223).

In ihrer Dissertation stellt Sylva Panyr¹⁰ bei der Befragung von Eltern des Postmateriellen Milieus, dem viele Akademiker zugehören, ähnliches fest: Die Mütter geben häufiger an, ihre Kinder gestillt zu haben, weil es „das Beste für das Kind ist“, wie es die deutschsprachigen Ratgeber vermitteln¹¹.

Einflüsse auf die Beendigung der Familienphase

Während der Zeitpunkt des Beginns der Familienphase auf den Termin der Geburt des ersten Kindes fällt, ist der *Zeitpunkt* der Wiederaufnahme der Erwerbstätigkeit höchst unterschiedlich. Auch wenn Frauen Erziehungsurlaub nehmen, bedeutet dies nicht, dass sie direkt im Anschluss wieder berufstätig werden, also an ihre alte Stelle zurückkehren. Dies ist in manchen Fällen, z. B. mangels Kinderbetreuung, Streichung des Arbeitsplatzes, Verlegung des Betriebes, Umzug der Familie, gar nicht möglich, oder z. B. auf Grund einer weiteren Schwangerschaft gar nicht geplant. Zudem ist anzunehmen, dass Phasen der Erwerbslosigkeit, (geringfügiger) Teilzeitbeschäftigung, Phasen eingeschränkter selbstständiger oder freiberuflichen Tätigkeiten und Vollzeiterwerbstätigkeit im Lebenslauf einer Frau häufig mehrmals abwechseln, besonders dann, wenn sie mehrere Kinder hat. Dies können Gründe dafür sein, warum es vergleichsweise wenig Aussagen darüber gibt, welche Einflüsse (gesellschaftlicher, sozioökonomischer), berufliche (Arbeitsplatzangebot, Qualifikation) und persönliche Beweggründe (Kinderbetreuung, oder das eigene Verständnis der Mutterrolle, Berufsorientierung) eine Rolle für den Zeitpunkt der Wiederaufnahme der Erwerbstätigkeit spielen.

¹⁰ Gespräch im Frühjahr 2005.

¹¹ Im Unterschied u. a. zu französischen Ratgebern (vgl. Pfundt 2004)

Maßgeblich bestimmt erscheint der *Zeitpunkt des Wiedereintritts* in das Berufsleben durch vorhandene Kinderbetreuung (John & Schmidt 2001, S. 244). Beim einzigen (dokumentierten) Orientierungskurs der sich nur an Akademikerinnen richtet, spielen die familiären Pflichten „für den Umfang der angenommenen Arbeit und den Arbeitsbeginn“ eine Rolle (Carle & Stahl 1995, S. 202).

In einem Projekt des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung wurden in einer repräsentativen Erhebung im Sommer 2000 rund 3.000 Frauen, die seit dem 1.1.1992 ein Kind bekommen (oder adoptiert) hatten, zu ihren Erfahrungen mit dem Erziehungsurlaub und ihrem Erwerbsverlauf befragt (Beckmann & Engelbrech 2001). Aus Sicht von Beckmann & Engelbrech (2001) hängt die Erwerbsbeteiligung der Frauen vor allem von der Zahl der betreuungspflichtigen Kinder ab: „Hatten die Frauen zum Befragungszeitpunkt nur ein Kind im Alter zwischen vier und acht Jahren, waren im Osten 90 und im Westen 80 Prozent von ihnen wieder berufstätig. Bei zwei Kindern in diesem Alter lag die Zahl der erwerbstätigen Frauen jeweils um 20 Prozentpunkte niedriger.“

Die Befragung der Besucherinnen des Büros für Berufsrückkehrerinnen in München zeigt außerdem, dass eine Rückkehr schwieriger wird, umso länger die Familienphase andauert:

„Berufsrückkehrerinnen die lange [10 Jahre] ausgestiegen sind, sind (meist) nicht unmittelbar vermittelbar. Bei langen Ausstiegen und/oder fehlender Berufserfahrung ist das BfB [Büro für Berufsrückkehrerinnen] eine Anlaufstelle für einen völligen Neuzugang bzw. Ersteinstieg in den Arbeitsmarkt.“ (Arbeitsamt München 2002a, S. 3).

Allerdings relativiert Engelbrech (1994) dieses Ergebnis, zu dem auch andere Studien kommen (u. a. Nave-Herz 1992): „Die Dauer der Unterbrechung ist vielmehr im Zusammenhang mit Qualifikation, Alter, der Notwendigkeit, schnell wieder eine Stelle zu finden, aber insbesondere der konjunkturellen und regionalen Arbeitsmarktsituation zu sehen“ (Engelbrech 1994, S. 855). Einen großen Einfluss hat so das Arbeitsplatzangebot, die Branche und der gelernte Beruf, beispielsweise auch, welche Halbwertszeit berufliches Wissen hat. Bujok (1988) stellt so fest, dass die „viel propagierte Öffnung der gewerblich-technischen Berufe für Frauen“ sich „nicht immer den Erwartungen entsprechend entwickelt“; Wiedereinsteigerinnen in Männerberufen sind „doppelt benachteiligt“ (S. 132). Auch für die „stille Reserve“ im Gebiet Niederrhein, die überwiegend aus Müttern besteht ist der bedeutendste Grund für schlechte Berufschancen „kein passender Arbeitsplatz in der Nähe“ (Ludwig 2003, S. 47).

Auch die Einstellung des Partners spielt eine Rolle: 82 Prozent der stillen Reserve im Gebiet Niederrhein geben an, ihr Partner würde eine Erwerbstätigkeit befürworten, bei 13 % sei die Meinung des Partners „nicht maßgeblich“, aber 5 Prozent geben an, ihr Partner befürworte die Erwerbstätigkeit nicht (Ludwig 2003, S. 26).

Schließlich spielt die Bildung eine Rolle bei der Beendigung der Familienphase: So zeigt sich, dass das Interesse an einem beruflichen Wiedereinstieg mit dem Qualifikationsniveau steigt (Engelbrech 1987, S. 187 ff.). Befragungen von Rückkehrwilligen zeigen außerdem, dass diese unterschiedliche Motive für den beruflichen Wiedereinstieg nennen. Materielle (finanzielle) Erwägungen treten bei den Frauen mit guten Qualifikationen eher in den Hintergrund als berufliche Interessen oder das Motiv, eigene Kenntnisse und Fähigkeiten einsetzen zu können (z. B. Ludwig 2003).

Nach Beckmann & Engelbrech (2001) hängt das *zeitliche Engagement* für die Erwerbsarbeit von den Möglichkeiten der Vereinbarkeit von Beruf und Familie ab. „Unter den gegebenen Bedingungen unzureichender öffentlicher und privater Kinderbetreuungsangebote einerseits und oft unpassender Arbeitszeiten andererseits wird dieses zeitliche Engagement bei westdeutschen Frauen daher vor allem von der Zahl betreuungspflichtiger Kinder bestimmt, die zu versorgen sind“ (Beckmann & Engelbrech 2001, S. 122).

Neben der Frage der Einflussfaktoren auf das Ende einer Familienphase, also die Wiederaufnahme einer Erwerbstätigkeit, ist es auch interessant, welche Faktoren für einen *erfolgreichen Wiedereintritt* von Bedeutung sind. Eine hohe Berufsqualifikation erweist sich dabei nicht als Garant für einen gelungenen Wiedereinstieg : Die Eingliederungsquote von 900 befragten Besucherinnen des Büros für Berufsrückkehrerinnen des Münchner Arbeitsamtes, also rückkehrwilligen Frauen in der Familienphase, liegt bei Frauen ohne abgeschlossener Berufsausbildung bei 34 Prozent, bei Frauen mit abgeschlossener Lehre oder Ausbildung bei 51 Prozent und bei Frauen mit abgeschlossenem Studium an einer Universität oder Fachhochschule bei vergleichsweise geringeren 45 Prozent (Erler & Birkheuser 2001, S. 55).

	Qualifikationsniveau der Wiedereinsteigerinnen		
	der Berufsausbildung	der nach dem Kurs angestrebten Tätigkeit	der nach dem Kurs aufgenommenen Tätigkeit
angelernte bzw. berufsfremde Tätigkeit	15	29	45
einfache berufliche Qualifikationen	29	36	31
höhere berufliche Qualifikationen	48	30	21
akademische Ausbildung	8	6	3
<i>gesamt</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>

Tabelle 5: Qualifikationsniveau der Berufsausbildung, der nach dem Kurs angestrebten und der nach dem Kurs aufgenommenen, zuletzt ausgeübten Tätigkeit der Teilnehmerinnen des Programms „Weiterbildung von Frauen in der Lebensmitte“ in Prozent (N=186). Quelle: Gensior, Hagemann-White, Hohenberger & Schicke (1990, S. 147).

Auch Gensior, Hagemann-White, Hohenberger & Schicke (1990) untersuchten im Rahmen ihrer umfangreichen Analyse des Programms zur Fortbildung und Wiedereingliederung von Frauen („Weiterbildung von Frauen in der Lebensmitte“) den Wiedereinstieg der 290 Teilnehmerinnen. Gensior et al. kommen zu dem Ergebnis, dass die Teilnehmerinnen trotz ihrer schon vorhandenen antizipierten beruflichen Dequalifizierung durch die nach dem Kurs aufgenommene Tätigkeit weitere Abstriche in Kauf nehmen mussten (vgl. Tabelle 5, S. 42): 8 Prozent der Wiedereinsteigerinnen verfügen zwar über eine akademische Ausbildung, jedoch nur 3 Prozent erhalten eine Beschäftigung nach dem Kurs, die einer akademischen Ausbildung entspricht (S. 143). Die differenzierte Auswertung zeigt auf, warum das Niveau der schulischen Bildung allein bei den Kursteilnehmerinnen nur bedingt auf die Arbeitsmarktchancen schließen lässt: „Das Vorhandensein einer sich anschließenden Berufsausbildung (gegebenenfalls eines Hochschulstudiums) und insbesondere die im Ausbildungsberuf erlangte Berufserfahrung sind hierfür ebenso bedeutsam“ (S. 88).

Ein „Viertel der Frauen mit Abitur hat nach seiner Berufs- oder Hochschulausbildung keine ausbildungsadäquate Berufserfahrung sammeln können“ (S. 89), wodurch ihre Chancen auf einen ausbildungsadäquaten Wiedereinstieg gering erscheinen.

Die Befragung von ehemaligen Teilnehmerinnen an einem Orientierungskurs, der sich nur an Akademikerinnen wendet, ergibt deutlich positivere Ergebnisse: Demnach arbeiten von den 72 wieder berufstätigen Teilnehmerinnen 61 im studierten Beruf, 11 sind fachfremd eingesetzt. Qualifikationsgerecht sind dabei die meisten eingesetzt, nur 8 Teilnehmerinnen geben an, dass für ihre aktuelle Tätigkeit kein Studium notwendig gewesen wäre (Carle & Stahl 1995, S. 203). Nur zwei Frauen sind als Führungskraft beschäftigt (Carle 1995b, S. 213).

Während der Beginn der Familienphase häufig mit der Geburt eines Kindes zusammenfällt, wird die Entscheidung für eine Erwerbsunterbrechung und die Dauer der Familienphase von ganz unterschiedlichen Faktoren beeinflusst, die zum Teil wiederum auch die Entscheidung für ein Kind beeinflussen können: die Zahl und das Alter der Kinder, die Existenz von Kinderbetreuungseinrichtungen (z. B. Schule), das Haushaltseinkommen bzw. finanzielle Absicherung, die persönliche Beweggründe und Erwartungen des Partners, auch kulturelle und gesellschaftliche Erwartungen, gesetzliche Regelungen zur Familienphase sowie das Bildungsniveau, berufliche Qualifikationen und der Arbeitsmarkt. Aufbauend auf diesen Ausführungen zur Familienphase widmet sich der Rest des Kapitels dem beruflich relevanten Lernen.

2.3. Theorien, Formen und Kategorien des beruflich relevanten Lernens

Im folgenden Abschnitt wird aufgezeigt, was unter beruflich relevantem Lernen verstanden werden kann. Auch wenn das Lernen als Betätigungsfeld der Pädagogen gilt, hat es im Vergleich zu „Bildung“ oder „Erziehung“ in Einführungen in das Pädagogikstudium keinen zentralen Stellenwert (z. B. Wasem 1994). Vielmehr hat das Lernen eine solche besondere Bedeutung in der Psychologie. „Beruf“ ist ein zentraler Begriff der Soziologie, er wird in aller Regel bereits in den Einführungsveranstaltungen des Studiums behandelt.

Die Worte „lernen“ und „Beruf“ haben folgende Herkunft:

Etymologisch wird das Wort „lernen“ auf die gotische Bezeichnung für „ich weiß“ (*lais*) und das indogermanische Wort für „gehen“ (*lis*) zurückgeführt (Wasserzieher 1974). Nach Mielke (2001) deutet die Herkunft des Wortes bereits darauf hin, „dass Lernen ein Prozess ist, bei dem man einen Weg zurücklegt und dabei zu Wissen gelangt“ (S. 11). Wie sich im Folgenden zeigen wird, gibt es recht vielseitige Aspekte bei der Betrachtung von Lernen.

„Beruf“ wird auf das mittelhochdeutsche „beruof“ zurückgeführt, womit der Leumund gemeint war. Vom Verb „rufen“ über das Herbei- und Zusammenrufen ist das Wort von Luther mit der Bedeutung der Berufung durch Gott und schließlich im Sinne von „Stand und Amt des Menschen in der Welt“ aufgeladen worden. „Dieser ethische Zusammenhang von Berufung und Beruf“ heißt es im Duden weiter, „ist bis heute wirksam geblieben, wenn das Wort jetzt auch gewöhnlich nur die bloße Erwerbstätigkeit meint“ (Frankfurter Rundschau 2003). In der Soziologie werden Berufe als „gesellschaftlich institutionalisierte Statusrollen“ definiert, „die jeweils von einer Mehrzahl von Individuen relativ dauerhaft zum Zwecke der materiellen Existenzsicherung (meist durch regelmäßigen Gelderwerb) eingenommen werden“ (Gesser 2002, S. 53). Unter dem Begriff der „Statusrolle“ wird darauf verwiesen, dass jeder Beruf gleichzeitig eine Position innerhalb des gesellschaftlichen Schichtungssystems und eine Rolle innerhalb des Systems gesellschaftlicher Arbeitsteilung einnimmt (ebenda). Als ein Aspekt des Berufs besteht die Berufsqualifikation aus „auf der Grundlage von Anlagen und Neigungen“ und wird gesteuert „durch die institutionelle Organisation des Bildungssystems in Prozessen genereller wie berufsspezifischer Sozialisation erworbene[n], personengebundene[n] und nicht beliebig transferierbare[n] Qualifikationen, Werthaltungen und Verhaltensmuster“ (Büschges 2002, S. 51, i. O. z. T. kursiv). Neben diesem eng an der Arbeitsplatzbeschreibung orientierten Begriff der beruflichen Qualifikation spielen auch Kompetenzen eine wichtige Rolle.

Berufliches Lernen wird herkömmlich gleichgesetzt mit dem, was und wie im Bereich der beruflichen Bildung gelernt wird. Berufliche Bildung bzw. die synonym verwendete „Berufsbildung“ kann in Deutschland in der Berufsausbildung im dualen System, in der Ausbildung an beruflichen Vollzeitschulen, im Studium an einer Hochschule, in Fortbildungen und Weiterbildungen oder „in eingeschränkter Weise auch im Rahmen eines innerbetrieblichen Anlernverhältnisses erfolgen“ (Schaub & Zenke 2004, S. 79). Die Berufspädagogik wie die Bildungspolitik zählen zu den wesentlichen Aufgaben der beruflichen Bildung „den Aufbau fachtheoretischer, fachpraktischer, methodischer und sozialer Kompetenzen, die Entwicklung von Arbeitstugenden und moralischen Grundsätzen, die bei der Ausübung eines Berufes zu beachten sind, sowie die Ausbildung politischer Handlungsfähigkeit für die Mitwirkung an der Gestaltung eines leistungsfähigen, zugleich humanen, umweltverträglichen und sozial gerechten Arbeitslebens“ (Schaub & Zenke 2004, S. 79). Immer weitergehende Spezialisierungen, Höherqualifizierungen und eine von allen Seiten konstatierte kleiner werdende „Halbwertszeit“ beruflichen Wissens, auch bedingt durch technologischen Wandel, sorgen dafür, dass auch nach der Berufsausbildung für den Beruf gelernt werden muss.

Berufliches Lernen kann für den Beruf aber auch im Beruf erfolgen: Berufliches Lernen findet zunächst berufsvorbereitend in der Berufsausbildung statt, die in Deutschland im dualen Verbund zwischen Betriebsstätte und Berufsschule ausgeführt wird. Berufliches Lernen findet auch durch die Berufsausübung statt. Frauen in der Familienphase ist es durch die fehlende oder nur eingeschränkte Berufsausübung nicht oder nur eingeschränkt möglich beruflich zu lernen.

Beruflich relevantes Lernen bei Erwachsenen ist jedoch auch ohne die konkrete Berufsausübung möglich: Zum einen findet berufliches Lernen im Sinne der „Berufsbildung“ in institutionell organisierten Veranstaltungen statt, z. B. Seminaren an den Volkshochschulen, zum anderen ist es auch außerhalb, z. B. durch Lesen eines Buches möglich (siehe auch S. 50 ff.).

Einige sprechen vom Beruf „Hausfrau“, den Frauen in der Familienphase ausüben. In der vorliegenden Arbeit wird jedoch der angestrebte Beruf in den Fokus genommen, beruflich relevantes Lernen erfolgt also in Hinblick auf einen zukünftig ausgeübten Beruf. Das kann der ursprünglich gelernte und ausgeübte Beruf sein, häufig ist es aber auch ein anderer. Natürlich ist nicht *jedes* Lernen beruflich relevant. Der Erwerb eines Grundwortschatzes Italienisch in einem Seminar oder die Aneignung von Wissen über Säuglingspflege durch Gespräche mit Hebammen, Freundinnen und praktische Anwendung wird so für die Ausübung der meisten Berufe unbedeutend sein. Veränderungen können jedoch dann den Beruf betreffen, wenn sie unmittelbar berufliches Wissen, beruflich notwendige Fertigkeiten und auch Kompetenzen bzw. Schlüsselqualifikationen betreffen.

In den folgenden Absätzen wird die psychologische und die pädagogische Sicht auf das Lernen beschrieben und auch kurz auf die neurobiologische Perspektive hingewiesen.

Psychologische Sicht: Lernen als Veränderung

In der Psychologie wird das Lernen häufig mit einer Veränderung im Verhalten beschrieben: Aus Sicht von Psychologen kann man Lernen als einen Prozess definieren, der zu relativ stabilen Veränderungen im Verhalten oder im Verhaltenspotenzial führt und auf Erfahrung aufbaut (Zimbardo & Gerrig 1996, S. 206). Durch diese Definition werden Veränderungen aufgrund von Reifevorgängen (wie Alterung) oder künstliche chemische Änderungen (wie Drogenmissbrauch) oder vorübergehende Veränderungen (wie Ermüdung) ausgeschlossen (vgl. Lefrancois 1994, S. 3 f.). Mit Erfahrungen werden Erkenntnisse bezeichnet, „die der Mensch aus der unmittelbaren Sinneswahrnehmung von konkreten bzw. einzelnen Gegebenheiten seiner Umwelt oder aus sich selbst gewinnt“ (Schaub & Zenke 2004, S. 184).

In allen psychologischen Lerntheorien ist die Veränderung der „generelle Indikator“ (Schaub & Zenke 2004, S. 352). Veränderung kann dabei das Erlernen oder Verlernen bzw. Anpassung oder Fehlanpassung bedeuten. Unter welchen Bedingungen und durch welche Faktoren Veränderungen, also das Lernen, möglich ist, wird ganz unterschiedlich erklärt. Auffallend ist, dass sich viele der Lerntheorien¹² auf einzelne, besondere Formen des Lernens konzentrieren. Im Allgemeinen werden als die wesentlichen und bedeutenden lerntheoretischen Schulen der Behaviourismus, der Kognitivismus und der Konstruktivismus betrachtet (vgl. u. a. Schmidt 2004).

¹² Beim folgenden Abschnitt wird teils wörtlich auf eine von mir erstellte Version des Wikipedia-Artikels „Lerntheorie“ zurückgegriffen. (<http://wikipedia.de>)

In der *klassischen behavioristischen Lerntheorie* werden Verhaltensänderungen auf Veränderungen von Reiz-Reaktions-Verknüpfungen zurückgeführt. So beruht das Prinzip der klassischen Konditionierung nach Iwan Pawlow auf der Beobachtung, dass ein ursprünglich neutraler Reiz (z. B. ein Glockenton) einen Reflex (z. B. Speichelfluss) auslösen kann. Weitere behavioristische Ansätze sind das Prinzip des Lernens durch Versuch und Irrtum (E. Thorndike) und die Operante Konditionierung (B. Skinner).

Innere Prozesse, nämlich *Kognition und Emotion* rücken seit den 1960er Jahren in den Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses. Die Theorie des Lernens am Modell nach Bandura beruht beispielsweise darauf, dass viele Tiere und auch die Menschen durch „Abschauen“ bei anderen lernen, wozu kognitive Prozesse nötig sind. Die Bedeutung von Kognition zeigt sich auch in Banduras später entwickelten sozial-kognitiven Theorie: Die Erwartung der eigenen Selbstwirksamkeit (*self-efficacy*) hat hier einen zentralen Einfluss auf das Verhalten.

Der *Konstruktivismus* ist an sich ein erkenntnistheoretischer Ansatz. Zu den zentralen Aussagen gehört, dass Wissen vom denkenden Subjekt nicht passiv aufgenommen, sondern aktiv aufgebaut, also konstruiert wird, und die Funktion der Kognition die Organisation der Erfahrungswelt und nicht der Entdeckung der ontologischen Realität ist (Glaserfeld 1997, S. 48). Eine konstruktivistische Theorie des Lernens gibt es Siebert (1998) zufolge nicht und kann es im Sinne des radikalen Konstruktivismus auch nicht geben (S. 35). In einer gemäßigten Form ist die konstruktivistische Sichtweise jedoch fruchtbar für die Reflexion über und das Verständnis von Lernen: Es macht einen „Unterschied, ob Lehrende die Teilnehmer/innen als Adressaten ihres Expertenwissens oder als autopoietische Subjekte behandeln“ (Siebert 1998, S. 37). Das konstruktivistische Verständnis vom Lernen hat dadurch die Instruktionspsychologie wie auch die empirische Pädagogik bedeutsam beeinflusst (vgl. u. a. Gerstenmaier & Mandl 1995).

Darüberhinaus existieren auch weitere Ansätze: Das Lernen darüber hinaus auch in bestimmten Situationen geschieht, ist der beispielsweise der Ausgangspunkt für lerntheoretische Ansätze zum *situativen Lernen*. Sie beruhen unter anderem auch auf der Beobachtung, dass ein Schüler das schulisch Gelernte zwar unter Umständen ganz ordentlich im Unterricht und Schule anwenden kann, jedoch in einer neuen oder andersartigen Situation (z. B. beim Bezahlen im Geschäft) nicht zur Anwendung bringt, sich also eine Kluft zwischen dem Wissen und dem Handeln beobachten lässt und kein Transfer des Wissens möglich ist (Renkl 1996).

Auch aus einer solchen Skizzierung lerntheoretischer Ansichten zeigt sich deutlich, wie unterschiedlich die eingenommenen Perspektiven sind, und dass sie meist eingeschränkt argumentieren, das heißt nur einen Teil der Veränderungen des Verhaltens oder Denkens betrachten. Deutlich zeigt sich dies auch in der schematischen Darstellung der Lerntheorien des (Neo-) Behaviorismus, des Kognitivismus und des Konstruktivismus nach Baumgartner & Payr (1997, s. Abbildung 7). Ihrer Ansicht nach sind sie daher alle „für bestimmte Teile des Weges (= Lernen) brauchbar“ (Baumgartner & Payr 1997, S. 7).

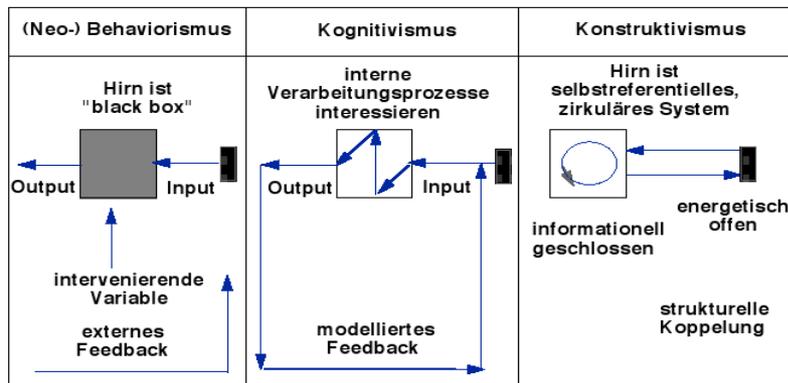


Abbildung 7: Schematische Abbildung der Lerntheorien des (Neo-)Behaviorismus, des Kognitivismus und des Konstruktivismus. Quelle: Baumgartner & Payr (1997, Abbildung S. 5).

Die Psychologie ist jedoch nicht nur der disziplinäre Entstehungsort wichtiger Lerntheorien, sondern entwickelte eine ganze Reihe wissenschaftlicher Konstrukte zu den Eigenschaften von Lernern und untersucht deren Auswirkungen auf den Lernerfolg: unter anderem generelle mentale Fähigkeiten, kognitive Stile, Lernstile oder Persönlichkeitseigenschaften (vgl. Jonassen & Grabowski 1993, S. 4 f.).

Pädagogische Sicht: Lernen als Verbesserung

Auch wenn sich Erziehungswissenschaftler auf die eben genannten Lerntheorien beziehen um beispielsweise Lehrhandlungen zu begründen, gibt es doch einige Besonderheiten der pädagogischen Sichtweise auf das Lernen. Im folgenden wird aufgezeigt, dass die pädagogische Sicht das Lernen als aktive, nicht-therapeutische Tätigkeit versteht, die in einer Verbesserung resultiert und auf Bedingungen der Situation und Biografie verwiesen ist.

Aus Sicht des Wörterbuchs der Soziologie verwenden Pädagogen, die vom Lernen sprechen, es „im Sinne einer aktiven Tätigkeit der Informationsaufnahme (Studieren, Pauken)“ (Brünken 2002, S. 323). Dass dieser Eindruck entsteht, lässt sich darin begründen, dass in der Pädagogik zwar zunehmend auch Interesse an informellen Lernformen besteht, sie sich aber auf die Möglichkeiten des aktiv und bewusst gesteuerten Lernverhaltens der Einzelnen und den Möglichkeiten des Unterrichts bzw. auf die aktive Gestaltung von lernförderlichen Umgebungen und Prozessen konzentriert. Es weist auch darauf hin, dass Pädagogen sich in der Regel weniger für Lernprozesse interessieren, die Bestandteile therapeutischen Handelns sind oder durch Werbung ausgelöst wurden.

Pädagogen interessieren sich für das Lernen, weil sie anderen ermöglichen wollen, sich bestmöglichst zu entwickeln, es geht beim Lernen also nicht um eine beliebige Verhaltensänderung (vgl. Faulstich 2005, S. 14): Aus pädagogischer Sicht spielen immer normative Überlegungen eine wichtige Rolle: Was soll der Mensch (der Schüler, der Arbeitnehmer...) lernen? Nicht jede Veränderung ist Lernen, sondern nur eine *Verbesserung* des *gewünschten* Wissens, der Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen. So nennen die Schulpädagogik wie die Berufspädagogik konkrete Erziehungs- bzw. Bildungsziele.

Die pädagogische Diskussion bezieht sich dabei u. a. auf Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen (vgl. Tippelt & Schmidt 2005, Achatz & Tippelt 2001). Der Qualifikationsbegriff leitet aus funktionalen Arbeitsplatzanalysen Fähigkeiten ab, die benötigt werden. Demgegenüber werden Kompetenzen als spezifische, an eine Person verknüpfte Komplexe von Kenntnissen, Fertigkeiten, Strategien und Einstellungen, die ganzheitlich fachliche, soziale methodische und persönlichkeitsbezogene Aspekte beinhalten (Brödel 2004, S. 7 greift hier auf Dohmen 2002, S. 179 und Vogel & Wörner 2002, S. 83 zurück). Kompetenz beruht dabei auf „selbstreflexiven, ganzheitlich angelegten Lernvorgängen“ (Brödel 2004, S. 8). Gerade in pädagogischen Beiträgen werden gerne Begriffe wie Kompetenzentwicklung oder Kenntniserwerb verwendet, also positive, konkrete Ziele benannt, im Vergleich mit dem beliebigen, neutralen psychologischen Begriff des Lernens.

Faulstich (2005) kritisiert zudem an den psychologischen Lerntheorien, dass z. B. in der verbreiteten Definition des Lernens von Hilgard & Bower (1983) von „Organismen“ die Rede ist. Im Unterschied zu Amöben oder Ratten können Menschen handeln und müssen sich nicht verhalten (Faulstich 2005, S. 14). Insbesondere in den Handlungstheorien wird darauf hingewiesen, dass „Intensionalität (Absichtlichkeit) konstituierender Bestandteil einer Handlung ist“ im Gegensatz zu 'bloßem Verhalten' (Zimbardo & Gerrig 1996, S. 2).

Vorhandene Lerntheorien werden von Pädagogen auch auf Grund ihrer aus Sicht der Praxis vagen Erklärungen des Lernens kritisiert: Faulstich (2005) weist darauf hin, dass in vielen psychologischen Lerndefinitionen von beobachtbaren Verhalten die Rede ist: „Durch die Außenbeobachtung von Verhalten sehen wir nur die Oberfläche“ (S. 14). Durch die Außenbeobachtung kann man nicht feststellen, *warum* eine Veränderung eingetreten ist. Benner, Oelkers & Ruhloff (1988) resümieren:

„das psychologische Konzept des Lernens [...] faßt Lernen als Entwicklung oder Verhaltensänderung, vermag jedoch nicht das Lernen als solches zu beschreiben. Lernen wird [...] als innere Aktivität aufgefaßt, als eine mentale oder emotionale Operation, welche für Veränderungen sorgt. Was aber das Lernen selbst ist, bleibt in der Regel unklar, weil die psychologische Forschung selten die Voraussetzungen ihrer eigenen Begriffe reflektiert. [...] Empirisch läßt sich ja nur die Veränderung in der Zeit beschreiben. Dies aber reicht nicht für pädagogische Fragestellungen“ (ebenda, S. 296, vgl. Begemann 2000, S. 43 ff.).

Nach Begemann (2000) sind die Erklärungen des Lernens auch nicht ausreichend, um zu verstehen, wie sich das konkrete, situative Lernen vollzieht und was dabei genau passiert: „Die bisherige psychologische Lernforschung hat ein pädagogisches Konzept menschlichen Lernens noch nicht erbracht, das dem individuellen Lernen in Lebenssituationen gerecht wird“ (Begemann 2000, S. 44).

Es gibt auch Bestrebungen, eine pädagogische Theorie des Lernens einzuführen (vgl. Faulstich 2004). Faulstich (2005) verweist hierzu auf die Überlegungen des Begründers der kritischen Psychologie Klaus Holzkamp (u. a. 2003) und sieht hier „Grundzüge einer angemessenen Lerntheorie“, auch wenn es keine „fertige“ Theorie“ ist (S. 16): Holzkamp „redet über Lernen nicht als durch äußere Reize verursacht, also bedingt, sondern er fragt, warum Menschen lernen, also wie dies begründet ist“ (S. 16), er nimmt also die Perspektive des „Subjektstandpunkts“ ein.

Nach Arnold (2003) berücksichtigt der Lernbegriff von Holzkamp im Gegensatz zu behavioristischen, kognitiven und handlungstheoretischen Ansätzen im besonderen Maße die gesellschaftlichen Lebensbedingungen der Menschen (S. 69). Dabei ist der Lernende situativ gebunden: an seinen Körper, Sprache und Biografie.

Für Holzkamp liegt der Anlass des Lernens in der *Diskrepanzerfahrung* zwischen Intensionalität und Kompetenz: „Man kann nicht so, wie man will“ (Faulstich 2005, S. 17, vgl. Abbildung 8). „Der Lernende meint und hofft ausgehend von seinen Interessen, dass nach gelungenem Lernen seine Verfügung über den Gegenstand erhöht sein wird. Verfügungserweiterung bezeichnet hier eine aus der Sicht des Subjekts gelingende Situationsinterpretation, die neue Handlungsoptionen erschließt“ (S. 18).

Der Lernende kann sich bewusst für eine Lernhandlung entscheiden („eine Lernproblematik ausgliedern“), dabei sieht er „positive Gründe, der Lernanforderung nachzukommen, die fehlenden Handlungsmöglichkeiten werden als nützlich und die Verfügung über Lebensbedingungen erweiternd betrachtet“ (Arnold 2003, S. 72), er lernt *expansiv*. Erwartet der Lernende hingegen „bei Unterlassen der Lernhandlung eine Beeinträchtigung seiner momentan gegebenen Handlungsverfügung, so kommt es zu *defensiv* begründeten Lernhandlungen“ (Arnold 2003, S. 72), die auch als *widerständig* bezeichnet werden (Holzkamp 2003).

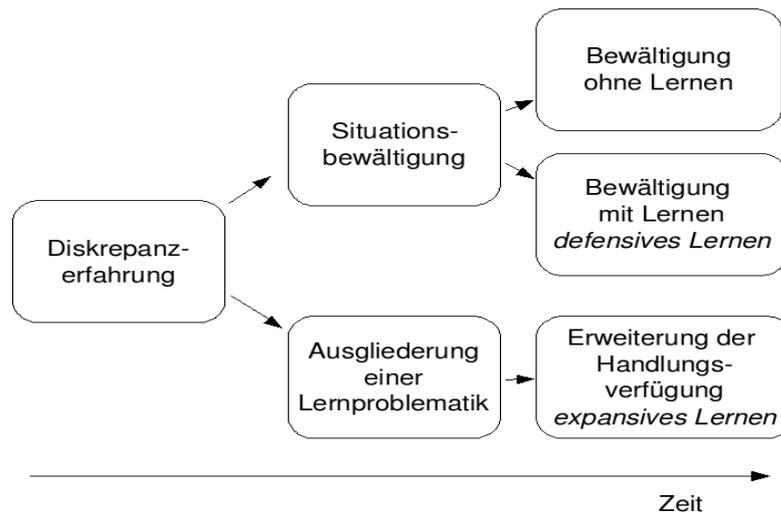


Abbildung 8: Handlungsalternativen bei Diskrepanzerfahrung nach Klaus Holzkamp. Quelle: Darstellung nach Arnold (2003, Abbildung 4, S. 73).

Resümierend lässt sich feststellen, dass sich trotz der Einwände von Pädagogen und der kritischen Psychologie, der psychologische Lernbegriff und das Lernverständnis der Psychologie auch in der Pädagogik herangezogen wird. Insbesondere die vergleichsweise einfache Operationalisierbarkeit des Lernens als Veränderung erscheint hier mit entscheidend. Anzumerken bleibt, dass in vielen, auch pädagogischen Beiträgen, Lernen auch mit dem Besuch von Veranstaltungen, bei denen etwas gelernt werden *kann*, beispielsweise Unterricht in der Schule oder Weiterbildung oder auch Besuch von Messen, gleichgesetzt wird.

Neurobiologische Sicht: Lernen als Veränderung neuronaler Verknüpfungen

Psychologische und pädagogische Erklärungen des Lernens und Erkenntnisse erfahren in den letzten Jahren aus der Neurobiologie Bestätigung und Inspiration: Beispielsweise stammen aus dieser Disziplin die Anregung der konstruktivistischen Lernphilosophie (Maturana & Varela 1980; vgl. Tippelt & Schmidt 2005) sowie eine Reihe von Erkenntnissen. Aus dieser Sicht wird Lernen als Veränderung neuronaler Verknüpfungen definiert: Die Entstehung und Veränderungen der Spuren auch flüchtiger Eindrücke der „Repräsentationen der Außenwelt“ in den Neuronen bezeichnet den Vorgang des Lernens (vgl. Spitzer 2002). Dank neuerer neurobiologischer Untersuchungen gibt es nun eine naturwissenschaftliche Beweisführung, dass beispielsweise Emotionen und Kognitionen untrennbar verknüpft sind (vgl. Tippelt & Schmidt 2005). Mit Entdeckung der „Spiegelneuronen“ gibt es auch neurobiologische Grundlage für das Lernen am Modell (Bauer 2005).

Aufgrund des methodisch völlig anderen Zugangs der Neurobiologie verblüfft die Konformität ihrer Ergebnisse mit den Lerntheorien und pädagogischen Einsichten zum Lernen (vgl. Tippelt & Schmidt 2005, Siebert & Roth 2003), auch wenn sie für Pädagogen nicht neu klingen (Tippelt & Schmidt 2005).

Formen des Lernens

Im Folgenden sollen wichtige Begriffe aus dem Bereich des Lernens vorgestellt und erläutert werden. Mit den unterschiedlichen Begriffen um „... lernen“ werden nicht nur Formen des Lernens bezeichnet, sondern auch Lernsituationen, Lernarrangements, Lernstrategien, Fähigkeiten, Kompetenzen oder Lernziele.

Smith (1996) stellt in einem Enzyklopädie-Eintrag zum *lebenslanges Lernen* fest, dass schon Plato in seiner „Republik“ festgestellt habe, dass man durch das Leben lernt. Der Begriff des lebenslangen Lernens bezieht sich, so Smith, jedoch nicht auf diese Feststellung, sondern ist vielmehr als eine Aufforderung zu verstehen, dass man das ganze Leben lang lernen *soll*. Sie kann zunächst unter der Bezeichnung *lifelong education* auf Yeaxlee (1929) zurückgeführt werden (Smith 1996). Der Ausdruck *lifelong learning* soll erstmals von der so genannten „Faure-Kommission“ (Faure et al. 1972) im Auftrag der UNESCO verfasstem Buch „Learning to be“ („Wie wir leben lernen“, Faure et. al. 1973) verwendet worden sein (Knapper 2001, S. 130).

In Europa hat der Begriff nach Alheit & Dausien (2002) insbesondere seit Anfang der 1990er Jahren „eine strategische und funktionale Zuspitzung erhalten“ (S. 565). Im einflussreichen „Memorandum über Lebenslanges Lernen“ der Kommission der Europäischen Gemeinschaft (2000) heißt es: „Lebenslanges Lernen ist nicht mehr bloß ein Aspekt von Bildung und Berufsbildung, vielmehr muss es zum Grundprinzip werden, an dem sich Angebot und Nachfrage in sämtlichen Lernkontexten ausrichten.“ (S. 3). Lebenslanges Lernen ist nicht mit einer lebenslangen Schulbildung gleichzusetzen, sondern besteht in der Idee, dass die Menschen die Verantwortung für ihre eigene Lernaktivitäten übernehmen (Knapper 2004, S. 3).

Die Kommission der Europäischen Gemeinschaft (2000) betont in ihrem Memorandum, dass lebenslanges Lernen nicht nur über die zeitliche Lebensspanne der Menschen andauern soll, sondern gleichzeitig auch *lebensumspannend* sein soll (S. 9).

Der englische Begriff *life-wide learning* wird daher auch als eine Dimension des lebenslangen Lernens bezeichnet (Knapper & Cropley 2000, S. 43) und betont die inhaltliche Breite der Themen wie der Lernformen, indem z. B. auch explizit das Lernen in und durch ehrenamtliche Tätigkeiten einbezogen wird. In anderen Beiträgen wird das Konzept auch in *lebensbreites Lernen* (Howard 2002) oder *lebensbegleitendes Lernen* (Brödel & Kreimeyer 2004) übertragen.

Im Folgenden werden insbesondere solche Begriffe vorgestellt, die (auch) eine spezifische Form des Lernens unterscheidet, also keine Lernziele und didaktische Lernmodelle. Dabei wurde versucht, das vorherrschende Begriffsverständnis (Lexika), offizielle Definitionen (z. B. der Kultusministerkonferenz) oder, sofern dies nachvollziehbar ist, die Definitionen der jeweiligen Autoren („Erfinder“) vorgestellt.

Die Darstellung kann dabei weder umfassend noch detailliert erfolgen. Der Überblick zeigt, dass bei der Unterscheidung oft auf folgende kategoriale Feststellungen Wert gelegt wird:

- Bewusstsein: Erfolgt das Lernen bewusst (explizit) oder unbewusst (implizit)?
- Absicht: Erfolgt das Lernen beabsichtigt (intentional)?
- Planung und Steuerung: Folgt das Lernen einem Plan, wird es gesteuert?

Der Begriff des „*self-directed learning*“ wird auf Knowles (1975) zurückgeführt. Er versteht darunter einen Lernprozess, bei dem die lernenden Individuen die Initiative ergreifen, ihre Lernbedürfnisse diagnostizieren, Lernziele formulieren, Ressourcen organisieren, passende Lernstrategien wählen und ihren Lernprozess selbst evaluieren (S. 18).

Der Begriff wird in der Regel mit *selbst gesteuertem Lernen* übersetzt. Nach Weinert (1982) ist es eine Lernform, bei der der Lernende „die wesentlichen Entscheidungen, ob, was, wann, wie und woraufhin er lernt, gravierend und folgenreich beeinflussen kann“ (S. 214). In einem Kultusministerbeschluss (2000) wird mit selbst gesteuertem Lernen ein „konstruktives Verarbeiten von Informationen, Eindrücken und Erfahrungen“ bezeichnet, „über dessen Ziele, inhaltliche Schwerpunkte, Wege und äußere Umstände die Lernenden im Wesentlichen selbst entscheiden und bei dem sie die von Anderen entwickelten Lernmöglichkeiten und fremdorganisierten Lernveranstaltungen jeweils nach den eigenen Bedürfnissen und Voraussetzungen gezielt ansteuern und nutzen“. Beim selbst gesteuerten Lernen kommt es also nicht darauf an, dass die Lernabläufe selbst organisiert werden, sondern dass „das Individuum darüber entscheidet, welche selbst- oder fremdorganisierten Lernmöglichkeiten jeweils in seinen Lernprozess einbezogen werden“ (Kultusministerkonferenz 2000).

Oft werden selbst gesteuertes Lernen und *selbst organisiertes Lernen* synonym in Abgrenzung zum institutionell organisierten Lernen verwendet. Manchmal wird auch die Unterscheidung vorgenommen, dass es beim selbst organisierten Lernen um die Frage geht, *wie* und *wann* gelernt wird, und beim selbst gesteuerten Lernen eher darum, *was* gelernt wird (vgl. Müller 1999).

Beide Formen sind Bestandteil eines *selbstbestimmten Lernens*, dabei können die Lernenden über Ziele, Inhalte und Methoden bestimmen. Selbstbestimmtes Lernen wird häufig weniger als Lernform, sondern als ein Bildungsziel genannt, ebenso verhält es sich mit dem Begriff des *autonomen Lernens*. Letzterer kann sich auch auf die Lernsituationen bzw. Methode beziehen, in denen Lernende völlig selbstständig lernen können (Benson & Voller 1997).

Intentionales Lernen bzw. *intendiertes Lernen* ist Reischmann (1995) zu Folge eine bewusste Unternehmung, wenn sich „die Absicht und die Motivation einer Aktivität [...] auf den Erwerb von Wissen, Können oder Verstehen richtet“ (Overwien 1999). Unwesentlich dabei ist, ob es sich um fremd- oder selbst organisierte Lernvorgänge handelt: Auch „das bewußte Lesen von Büchern oder das bewußte Einholen von Informationen bei Freunden oder Experten“ zählt Overwien (1999) zum intendierten Lernen.

Der Begriff des *Lernens „en passant“* wurde von Reischmann (1995) als positive, nicht-negierende Bezeichnung für nicht-intentionales bzw. nicht-intendiertes Lernen eingeführt. Das Lernen *en passant* ist nicht das eigentliche Ziel des Handelns einer Person. Reischmann (1995) unterscheidet drei Typen nicht-intendierten Lernens: „Intentionale, aber nicht in Lernabsicht unternommene Aktivitäten (z. B. Reisen, Arbeit in Bürgerinitiativen), mit nicht intentionalen Geschehnissen verbundene Lerneffekte (z. B. Unfall, Beziehungskrise) und als dritter Typ der lebensnahe Erwerb von Kompetenzen, deren Herkunft für die Person nicht mehr identifiziert werden kann. Intentionales und nicht intentionales Lernen wird nicht dichotomisch gegenüber gestellt, sondern als Kontinuum gesehen“ (vgl. Overwien 1999).

Das *inzidentelle Lernen* ist ein weiterer Begriff, den Psychologen dem nicht-intentionalen Lernen zuordnen (vgl. Stangl 2005). Es ist eine Bezeichnung für ein *beiläufiges Lernen*, „ohne dass hierfür eine entsprechende Lerninstruktion erfolgte“: „So soll zum Beispiel eine Person sich eine Reihe von verschiedenen Formen (z. B. Kreise, Quadrate) einprägen. Nach einer bestimmten Zeit wird das Gelernte abgefragt und es lässt sich feststellen, dass gleichzeitig die Farben der verschiedenen Formen mitgelernt wurden, ohne dass es hierfür eine Aufgabenstellung gab.“ (Stangl 2005). Ein Beispiel für inzidentelles Lernen ist der Wissenserwerb über Massenmedien, er erfolgt in aller Regel nebenbei und ohne pädagogische Implikationen.

Das *implizite Lernen* ist ein *unbewusstes Lernen*, es ist also eine Form des Lernens, die weder beabsichtigt ist noch wahrgenommen wird und auch nicht verbalisiert werden kann. Sein Gegensatz ist das *explizite* bzw. *bewusste Lernen*. „Da menschliche Informationsverarbeitung nur teilweise bewusst und kontrolliert verläuft, bleiben viele Wahrnehmungen und Gedächtnisleistungen aufgrund mangelnder Aufmerksamkeit unbewusst. Trotzdem können sie das Verhalten beeinflussen, welches daraufhin automatisch und ohne bewusste Steuerung abläuft.“ (Stangl 2005). Insbesondere Werbung basiert auch auf diesem Prinzip.

Soweit sind wohl die *wichtigsten* Begriffe genannt worden, obwohl die Liste noch fortgeführt werden könnte (z. B. selbst reguliertes Lernen, spontanes Lernen, natürliches Lernen, kasuistisches Lernen).

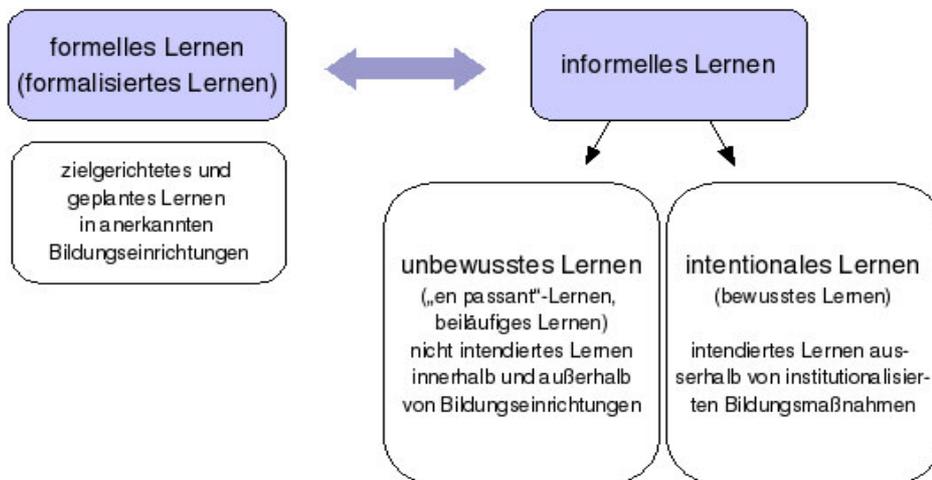


Abbildung 9: Formelles und informelles Lernen nach Wittwer (2005). Quelle: Darstellung nach Wittwer (2005, S. 62).

Kategorisierung in formales und informelles Lernen

Für den Bereich des nichtinstitutionell organisierten beruflich relevanten Lernens und seine unterschiedlichen Formen gibt es mehrere Bezeichnungen, die sich „je nach wissenschaftlichen Disziplinen, bildungspolitischen Hintergründen und den verschiedenen Hintergründen sowie im internationalen Bereich durch die Sprachregelung in den verschiedenen Ländern“ unterscheiden (Frank 2005, S. 9).

Die Kommission der Europäischen Gemeinschaft (2000) unterscheidet „drei grundlegende Kategorien 'zweckmäßiger Lerntätigkeiten'“ (S. 9), nämlich das formale, das nicht-formale und das informelle Lernen:

- „*Formales Lernen* findet in Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen statt und führt zu anerkannten Abschlüssen und Qualifikationen.
- *Nicht-formales Lernen* finden außerhalb der Hauptssysteme der allgemeinen beruflichen Bildung statt und führt nicht unbedingt zu Erwerb eines formalen Abschlusses. Nicht-formales Lernen kann am Arbeitsplatz und im Rahmen von Aktivitäten der Organisationen und Gruppierungen der Zivilgesellschaft [...] stattfinden. [...]
- *Informelles Lernen* ist eine natürliche Begleiterscheinung des täglichen Lebens [...]“ (S. 9 f.)

Beim informellen Lernen muss es sich nicht notwendigerweise um ein intentionales Lernen handeln und muss auch nicht als Erweiterung des Wissens und der Fähigkeiten wahrgenommen worden sein (S. 10). Im Vergleich ist das nicht-formale Lernen also aus Sicht des Lernenden eher zielgerichtet, aber in aller Regel ein selbst gesteuerter Lernprozess, der nicht in einer Bildungseinrichtung stattfindet und nicht zertifiziert wird. Eine Reihe von Beiträgen beschäftigt sich mit der Herkunft dieser Begriffe und ihrer unterschiedlichen Verständnisse (u. a. Garrick 1998, Dohmen 2001, Overwien 1999, 2001).

Während die Unterscheidung in *formal learning*, *non-formal learning* und *informal learning* in der internationalen englischsprachigen Diskussion üblich (wenn auch nicht einheitlich) ist, findet der Begriff des non-formalen bzw. nicht-formalen Lernens in Deutschland kaum Verwendung (Frank 2005, S. 9).

Im deutschsprachigen Bereich lässt sich beobachten, dass der Begriff des informellen Lernens immer häufiger für den gesamten Bereich des nichtinstitutionell organisierten Lernens verwendet wird (z. B. Frank, Gutschow & Münchhausen 2005). So schließt Wittwer (2005) in seinem weiten Verständnis informellen Lernens „das unbewusste wie das bewusste Lernen außerhalb und innerhalb institutionalisierter Bildungsgänge und Bildungseinrichtungen ein“ (S. 63, vgl. Abbildung 9).

Die Unterscheidungen der unterschiedlichen informellen Lernvorgänge sind in der Praxis wenig bedeutend. Stangl (2005) resümiert in seinem Beitrag über Verständnisse informeller Lernformen: „Aus diesen wissenschaftlichen Begriffsbestimmungen wird deutlich, dass eine Abgrenzung zwischen diesen Lernformen oft nicht sinnvoll ist, da sie mehr oder minder alle den Sachverhalt des Erfahrungslernens beschreiben, das sich alltäglich 'einfach so' ereignet. Nichtsdestoweniger hat dieses zufällige Lernen einen hohen Stellenwert im Erwerb von Kenntnissen und Fähigkeiten, wobei der Übergang zum absichtsvollen Lernen meist fließend ist.“ Auch für Dohmen (2001) sind nach seiner ausführlichen Abhandlung über Begriffe und ihre Verständnisse zum informellen Lernen insbesondere die feinsinnigen Unterscheidungen und schwierigen Abgrenzungen zwischen „einem mehr oder weniger geplanten, mehr oder weniger beabsichtigten oder bewussten nicht institutionalisierten Lernen“ aus Sicht der Praxis zu vernachlässigen (S. 25).

Überblick über Formen des beruflich relevanten Lernens

Die unterschiedlichen Definitionen, insbesondere innerhalb des nichtinstitutionell organisierten beruflichen Lernens, zeigen deutlich, dass häufig unterschiedliche Perspektiven eingenommen werden – beispielsweise vom lernenden Subjekt, von Inhalten oder auch der Lernumgebung aus (vgl. auch Overwien 2001, S. 365). Dadurch werden besonderen Formen des Lernens auch unterschiedliche Stellenwerte eingeräumt¹³: Struktogramme mit ein oder zwei „Koordinaten“ können sich nur auf eine Auswahl beschränken. So wird in einer Strukturübersicht über Organisationsformen der beruflichen Weiterbildung nach Münk & Lipsmeier (1997) informelles Lernen, als „Learning by doing“, unter „Lernen am Arbeitsplatz“ bzw. dem Gesamtbereich der beruflichen Weiterbildung zugeordnet. Die Tabelle 6 stellt einen Versuch dar, die Fülle möglicher Formen beruflichen Lernens auf zu zeigen, ohne sich dabei auf ein oder zwei Kategorien bzw. Dimensionen zu beschränken.

¹³ Für das „Lernen in sozialen Netzwerken“ unterscheiden Diettrich & Jäger (2003) (in Diettrich & Meyer-Menk 2002, S. 2) beispielsweise zwischen individuell und selbst organisiertem Lernen, Lernen durch Interaktion im sozialen Kontext und Lernen im Rahmen formalisierter Lernprozesse. Lernen durch Interaktion im sozialen Kontext wird dadurch ein Stellenwert eingeräumt, den er in anderen systematischen Überblicken nicht erhält.

Lernverfahren	Lernort	Art des Ergebnis	Lernvorgang	Lerninhalt
Lesen von Fachliteratur	Kollegen/ Berufsgenossen	berufliche Orientierung	beiläufig unbewusst	Umgang mit Menschen
Fachgespräch	Betrieb	Erweiterung der Kompetenzen	bewusst	EDV-Anwendun- gen
Vortrag anhören	Arbeitsplatz	Erweiterung von Kenntnissen	gezielt geplant	Organisation & Zeitmanagement
Anfertigung von Exzerpten	Weiterbildungsein- richtung	Erweiterung von Fähigkeiten und Fertigkeiten	selbst gesteuert	Kaufmännisches Wissen
auswendig lernen	am Computer	Aufrechterhaltung der Qualifikation	selbst organisiert	Prävention und Pflege
Lernkartei	Familien- und Hausarbeit	Berufsabschluss	autonom	Führungstraining
learning by doing	Hobby	Zertifizierung (und damit verbundene Berechtigungen)	en passant	Selbstmanage- ment
Informationen ein- holen	Ehrenamt	...	nonformal	Pflanzenkunde
nachdenken	Messebesuch
Teilnahme an Se- minaren	PC
...

Tabelle 6: Überblick über Formen des beruflich relevanten Lernens.

Mehrmals wurden dazu Formen des beruflichen Lernens, die in der Literatur genannt werden, versucht zu ordnen und zu strukturieren. Um einen Überblick über das beruflich relevante Lernen zu geben, erschienen mir als die fünf wichtigsten Dimensionen: Lernverfahren, Lernort, Ergebnis, Lernvorgang und Inhalt. Mit Lernverfahren werden Formen des Lernens beschrieben, die das Spektrum von eher passiven bis aktiven Lernaktivitäten umfassen (z. B. Lernmethode). Die den jeweiligen Dimensionen zugeordneten Begriffe lassen sich dabei nur zum Teil graduell ordnen. Anzumerken ist, dass nicht jede beliebige Kombination aus den fünf Kategorien möglich ist.

Das Verhältnis und die Bedeutung informellen vs. formalen Lernens

Bevor im Einzelnen auf das informelle und formale Lernen von Frauen in der Familienphase eingegangen wird, werden nun einige Hinweise gegeben, die auf ihr Verhältnis und ihre Bedeutung für Hochschulabsolventen und für Frauen hinweisen. Dazu wird zunächst auf die Daten der repräsentativen Zeitverwendungsstudie des Statistischen Bundesamtes hingewiesen. Bei ihr wurden die Teilnehmer gebeten, drei Tage ihres Lebens genau zu protokollieren. Anhand dieser Daten kann u. a. berechnet werden, wie viel Zeit für Lernen und Bildung aufgebracht wird. Dabei zeigen sich deutliche Unterschiede, vergleicht man die Zeitverwendung von Personen der verschiedenen Bildungsabschlüsse, der „formale Bildungsabschluss stellt [...] in nicht unerheblichem Maße die Weichen für Art und Umfang späterer Lernaktivitäten“ (Statistisches Bundesamt 2003, S. 34).

„Bei Personen, die bereits über einen Abschluss einer Wissenschaftlichen Hochschule (insbesondere Universität) verfügen, steht mit gut 86 % das selbstorganisierte Lernen, etwa durch selbstorganisierte Gruppen oder das Selbstlernen mit Büchern, dem Computer o. ä., eindeutig im Vordergrund. Unter jenen, die eine berufliche Lehre absolviert haben, beträgt dieser Anteil gut zwei Drittel. Den mit knapp 30 % höchsten Anteilswert beim Lernen mit dem Computer haben Personen mit Meister- bzw. Technikerabschluss.“ (Statistisches Bundesamt 2003, S. 34)

Gleichzeitig zeigt sich, dass Frauen mit Hochschulabschluss deutlich stärker engagiert sind als ihre männlichen Kollegen, sie verwenden mit „rund 3 Stunden je Woche die doppelte Zeit für Bildung auf“ (Statistisches Bundesamt 2003, S. 35).

Auch Daten zu den verwendeten Methoden liegen vor. Hier zeigt sich, dass unter „den Absolventen von Wissenschaftlichen Hochschulen [...] der Einsatz von Print-Medien (Bücher, Fachzeitschriften etc.) mit einem Anteil von über 40 % die dominierende Lernmethode“ ist. „Über alle Abschlussarten hinweg tendieren Frauen eher zu Methoden wie Unterricht und selbstorganisierte Gruppen, wenden relativ gesehen aber deutlich weniger Zeit für den Computer oder das Internet auf“ (Statistisches Bundesamt 2003, S. 34).

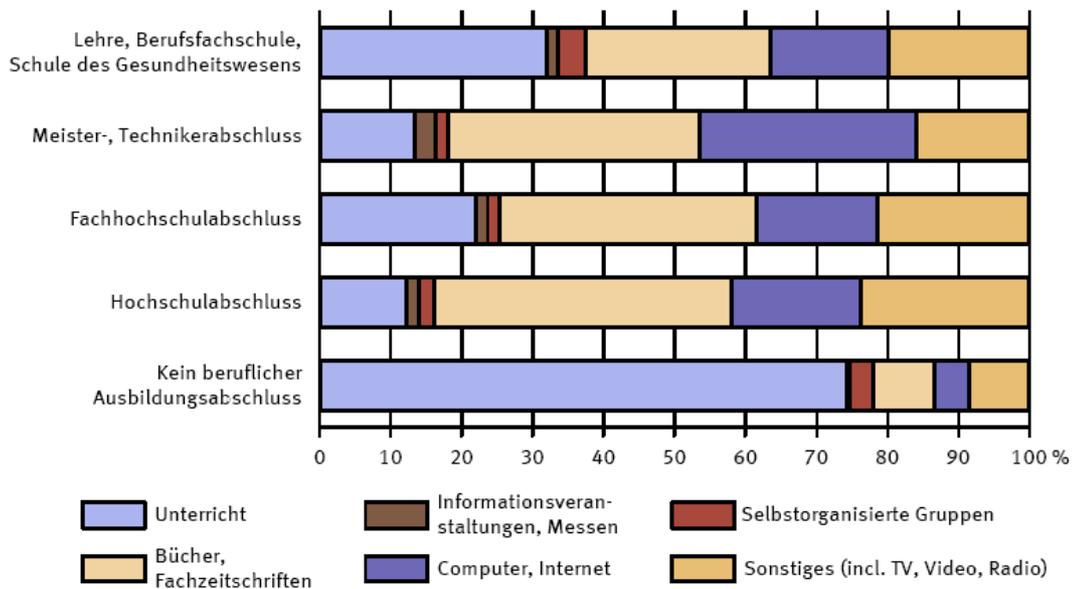


Abbildung 10: Methoden für Bildung und Lernen nach höchstem Bildungsabschluss. Quelle: Ergebnisse der Zeitverwendungsstudie 2001/2002 (Statistisches Bundesamt 2003, S. 34).

Zwei Begründungen für die größere Zeitverwendung für das Lernen werden gegeben: „Zum einen spielt hier der Zugang zu bestimmten Berufen und Positionen, die in unterschiedlichem Maße Weiterbildung erforderlich machen, eine wichtige Rolle. Zum anderen wird auch die Bereitschaft, selbst initiativ zu werden und zusätzliche Lern- und Weiterbildungsangebote in späteren Lebensphasen zu nutzen, positiv vom Bildungsstand beeinflusst.“ (Statistisches Bundesamt 2003, S. 35).

Es liegen mehrere Versuche vor, das Verhältnis zwischen formalen und informellem Lernen zu schätzen: Nach Blaschke (1992) verhält sich das, durch neue Anforderungen im Arbeitsleben allgegenwärtige Lernen und Weiterlernen wie „die unsichtbaren neun Zehntel eines Eisberges zum sichtbaren Rest“ der formal organisierten Veranstaltungen (S. 336). Und von Faure et al. (1974) wird häufig seine Schätzung zitiert, 70 Prozent der Lernprozesse fänden außerhalb von Bildungsinstitutionen statt.

Wichtigster Lernkontext	Gesamtgruppe (N=3.028)	mit (Fach-) Hochschulabschluss (n=408)	stille Reserve (n=401)	Frauen (n=1.616)
Lernen in formalen Kontexten	12,6	15,2	8,0	11,9
Lernen in informellen Kontexten:				
arbeitsbegleitendes Lernen	51,7	41,9	21,9	48,6
mediales Lernen	20,5	34,3	22,9	19,0
Lernen im gesellschaftlichen und privatem Umfeld	15,2	8,6	47,1	15,2
<i>gesamt</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>

Tabelle 7: Die am wichtigsten für die berufliche Entwicklung beschriebene Lernkontexte von ausgewählte Gruppen 'erwerbsnaher Personen' in Prozent. Quelle: Schiersmann (2006, S. 36 ff.).

Auch die aktuellen Daten von Schiersmann (2006) zeigen, wie das Lernverhalten und -erfahrungen in Abhängigkeit zum beruflichen Ausbildungsniveau, Geschlecht und auch dem aktuellen Erwerbsstatus stehen. 3.000 'erwerbsnahen' Personen (die in den letzten 5 Jahren erwerbstätig waren, vgl. Schiersmann 2006, S. 10) wurden danach befragt, in welchen Lernkontexten sie am meisten für ihre berufliche Entwicklung gelernt haben (S. 36 ff., s. Tabelle 7). Kaum Unterschiede zeigen sich dabei zwischen Männern und Frauen, beide beschreiben als wichtigsten Lernkontext das arbeitsbegleitende Lernen. Für fast die Hälfte der stillen Reserve (Personen, die weder erwerbstätig, noch arbeitslos sind) ist hingegen das Lernen im gesellschaftlichen und privatem Umfeld wichtigster subjektiv wahrgenommener Lernkontext für die berufliche Entwicklung. Auch in dieser Befragung zeigt sich eine deutlich überdurchschnittliche Bevorzugung selbst gesteuerter, medial unterstützter Lernformen von Personen mit (Fach-) Hochschulabschluss sowie eine überdurchschnittliche Bedeutung des formalen Lernens. Für Frauen in der Familienphase lässt sich davon ableiten, dass sie überdurchschnittlich häufig das Lernen im gesellschaftlichen und privaten Umfeld als wichtigsten Lernkontext beschreiben und dass, insbesondere bei Frauen mit (Fach-) Hochschulabschluss, das mediale Lernen eine überdurchschnittliche Rolle spielt.

2.4. Informelles beruflich relevantes Lernen

Bevor in diesem Abschnitt auf das informelle, beruflich relevante Lernen von Frauen in der Familienphase eingegangen wird, wird zunächst ein Einblick gegeben, wie in den letzten Jahren das Interesse der deutschen Bildungsforschung am informellen Lernen gewachsen ist.

Das „informelle Lernen“ hatte in Deutschland in den 1990er Jahren noch nicht die gesellschaftliche und wissenschaftliche Aufmerksamkeit erhalten, wie dies in vielen anderen Ländern der Fall war (vgl. Dohmen 2001). Jedoch nimmt die Zahl der Veröffentlichungen und Forschungsaktivitäten auch in Deutschland zu, u. a. aufgrund der Förderpolitik der EU. So fordert beispielsweise die Europäische Kommission in ihrem Weißbuch (1995) Arbeiten zur Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen.

Zur Erklärung für die zunehmende Wahrnehmung des informellen Lernens wird u. a. auf die „kompetenzorientierte Wende“ Bezug genommen (Arnold 2002). Danach verschiebt sich die betriebliche, gesellschaftliche und wissenschaftliche Aufmerksamkeit weg von einzelner beruflicher Wissen und beruflichen Fertigkeiten hin zu den Kompetenzen. So verweisen Diettrich & Meyer-Menk (2002) auf eine stärkere Kompetenzorientierung auf dem Arbeitsmarkt, die sich z. B. in den Formulierungen der Stellenanzeigen zeigt (S. 1). Der Erwerb sozialer Kompetenzen lässt sich jedoch nicht allein durch einzelne Bildungsmaßnahmen ausbilden und orientiert sich wenig an „konkret vorgebbaren und möglicherweise abprüfbareren Lernzielen“ (Diettrich & Meyer-Menk 2002, S. 2) sondern beruht eben auch auf (langfristigen) informellen Lernprozessen.

Eine Reihe von Formen und Kategorisierungen, die auch das informelle Lernen betreffen, wurden bereits vorgestellt. Es erfolgt mehr oder weniger absichtlich und zielorientiert, mehr oder weniger selbst gesteuert, aber auch ohne Anlässe, beiläufig und häufig unbewusst. Im Berichtssystem Weiterbildung gibt es weitere, teils in der aktuellen Ausgabe neu eingeführte, Kategorisierungsversuche für unterschiedliche Formen und Strategien für informelles Lernen (Kuwan & Thebis 2005, S. 51 ff.). Für Frauen in der Familienphase erscheinen sie jedoch nur eingeschränkt brauchbar, da der Erwerbstätigkeit bzw. dem informellen Lernen während der Arbeitszeit eine große Bedeutung zufällt. Zudem ist der Begriff der „informeller beruflicher Weiterbildung“ (Kuwan & Thebis 2005, S. 58) irritierend, da i. A. unter „Weiterbildung“ auch häufig Seminarteilnahme verstanden wird. Für weitere Darstellungen wurde daher verzichtet, vielmehr wird ein eigener Kategorisierungsversuch vorgestellt, der sich im Wesentlichen an den möglichen Lernorten von Frauen in der Familienphase orientiert:

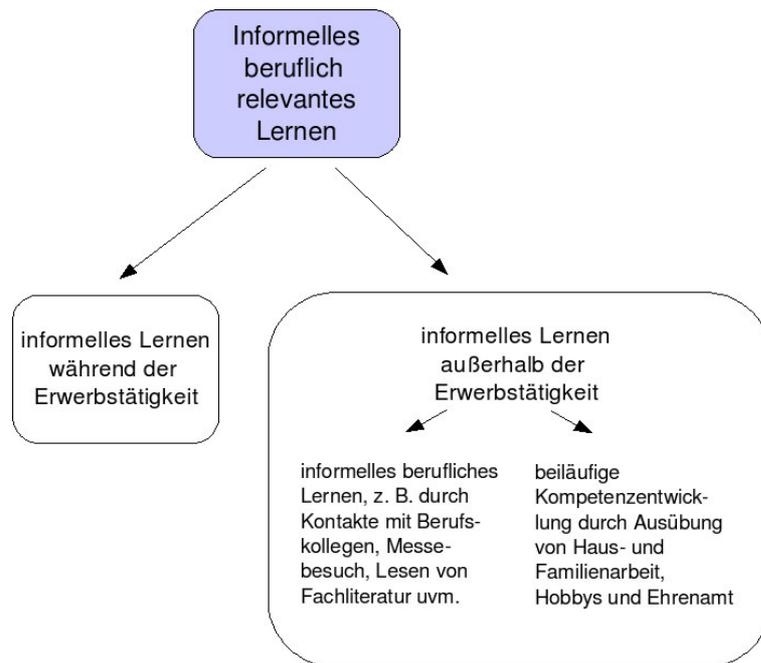


Abbildung 11: Übersicht über Formen informellen beruflich relevanten Lernens.

Für Frauen in der Familienphase lassen sich als Formen des informellen beruflich relevanten Lernens im Wesentlichen das informelle Lernen *während* der Erwerbstätigkeit vom informellen Lernen *außerhalb* der Erwerbstätigkeit unterscheiden (vgl. Abbildung 11). Besondere Bedeutung für die nicht- oder nur eingeschränkt erwerbstätigen Frauen in der Familienphase hat dabei das informelle Lernen außerhalb der Berufsausübung: auf der einen Seite der *informelle berufliche Lernen*, z. B. durch Kontakte mit Berufskollegen, Messebesuche oder Lesen von Fachliteratur, sowie auf der anderen Seite eine *beiläufige Kompetenzentwicklung durch Ausübung der Haus- und Familienarbeit, Hobbys und Ehrenamt*.

Informelles Lernen während der Erwerbstätigkeit

In der Ausübung der Erwerbstätigkeit, auch wenn sie nur eingeschränkt ist, sehen viele eine Möglichkeit, im Beruf auf dem Laufenden zu bleiben. Seit 1992 ist während des Erziehungsurlaubs (der Elternzeit) eine bis zu 19-stündige wöchentliche Teilzeitarbeit möglich. Dies entspricht dem Interesse von Müttern mit Kleinkindern, die sich in der Mehrzahl Teilzeitarbeitsplätze wünschen (Engelbrech & Jungkunst 2001a). Nur jede zehnte westdeutsche Frau machte jedoch im Jahr 2000 von der Möglichkeit Gebrauch, während des Erziehungsurlaubs in Teilzeit zu arbeiten. Obwohl jede zweite Frau ein solches Angebot erhalten hatte, konnten die Frauen wegen der fehlenden Kinderbetreuung nicht darauf eingehen (IAB-Projekt 3-524 2000). Nur rund 30 Prozent der Wiedereinsteigerinnen haben während des Erziehungsurlaubs zumindest gelegentlich in ihrem Betrieb gearbeitet (Engelbrech & Jungkunst 2001b, S. 4).

Von den 26 Prozent der von Kaldewey & Küpper (1994) befragten Erziehungsurlauberinnen sind die meisten (89 Prozent) der Ansicht, ihre Kenntnisse und Fähigkeiten blieben dadurch erhalten. 44 Prozent geben an, dass sich neue berufliche Möglichkeiten ergeben würden (S. 161). Als Form der Qualifizierung findet Arbeit damit nach Kaldewey & Küpper (1994) bei Erziehungsurlauberinnen einen deutlich größeren Zuspruch als die Weiterbildungsteilnahme (S. 156 f.).

Wie und was Frauen in der Familienphase durch ihre eingeschränkte Erwerbstätigkeit informell lernen, wird nicht weiter beschrieben.

Interessant ist der Hinweis, dass in mehr als der Hälfte der von Kaldewey & Küpper befragten 96 Betriebe aus Nordrhein-Westfalen Frauen 'mit Fachqualifikationen' in Urlaubsvertretung arbeiten, wobei dies nur 24 Prozent für die Un- und Angeleserten angeben. Qualifizierte Frauen in der Familienphase haben also größere Chancen, während der Arbeitszeit informell zu lernen.

Neben der Möglichkeit beruflich auf dem Laufenden zu bleiben, ist auch die Kontakterhaltung mit dem Arbeitgeber ein wichtiger Aspekt der Erwerbstätigkeit. So betrachtet die IG Metall (2002) als Möglichkeiten für das Aufrechterhalten des Kontakts zum Betrieb während der Elternzeit Urlaubs- und Krankheitsvertretungen und ggf. kleinere Projektarbeiten (S. 22).

Informelles berufliches Lernen außerhalb der Erwerbstätigkeit

Über die Formen informellen Lernens außerhalb der Erwerbstätigkeit (Arbeitszeit) ohne die davon abzugrenzenden Formen beruflich relevanten Lernens durch die Ausübung von Haus- und Familienarbeit, Hobbys und Ehrenamt, liegen keine Daten vor. Es ist jedoch davon auszugehen, dass sich Frauen in der Familienphase auch ohne Erwerbstätigkeit oder Weiterbildungsteilnahme „beruflich auf dem Laufenden“ halten: Lesen von Fachzeitschriften und -literatur, Kommunikation mit Berufskollegen, Messebesuche, Mitarbeit in Berufsverbänden sind Beispiele für solche informellen Lernformen.

Im Berichtssystem Weiterbildung (BSW) wird der Begriff des *Selbstlernens* eingeführt (Kuwan & Thebis 2004, S. 58) und nach dem Selbstlernen außerhalb der Arbeitszeit und außerhalb von formalisierter Weiterbildung gefragt. Dabei wird nach Themengebieten und benutzten Medien gefragt, die weitere Anregungen für mögliche Formen des informellen beruflich relevanten Lernens außerhalb von Erwerbstätigkeit, Haus- und Familienarbeit, der Hobbys und Ehrenamt geben: Es werden u. a. als Optionen computergestützte Selbstlernprogramme, Ton- und Videokassetten, Lernangebote im Internet, Fachliteratur/-zeitschriften und Informationssendungen im Fernsehen zur Auswahl angeboten (Kuwan & Thebis 2004, S. 63). All diese Formen sind prinzipiell auch als Formen des informellen Kontakt- Wissens- und Kompetenzerhalts außerhalb der Erwerbstätigkeit für Frauen in der Familienphase denkbar.

Zwei kleine Hinweise zum Lernverhalten hoch qualifizierter Frauen geben die bereits vorgestellten Ergebnisse der Zeitverwendungsstudie: Frauen mit Hochschulabschluss verwenden mehr Zeit für das Lernen, und bevorzugen dabei Printmedien (Statistisches Bundesamt 2003, S. 35 f., s. a. S. 55 f. in dieser Arbeit).

Informelles beruflich relevantes Lernen durch Haus- und Familienarbeit, Hobbys und Ehrenamt

Im folgenden Abschnitt werden Untersuchungen und Artikel zu denjenigen Formen des Lernens vorgestellt, die als informelles, auch beiläufiges Lernen im Rahmen der Haus- und Familienarbeit, der Hobbys und Ehrenamt, stattfinden und berufliche Relevanz haben.

„Hausarbeit“ und „Familienarbeit“ werden häufig gleichgesetzt bzw. synonym verwendet und beinhalten beispielsweise Wäsche waschen, Windeln wechseln, Essen kochen, zum Elternsprechtag gehen, Hausaufgaben kontrollieren. Es liegen bereits mehrere Analysen der Haus- und Familienarbeit vor (vgl. Kettschau 1990). Költzsch Ruch (1997) untersuchte beispielsweise das Qualifizierungspotenzial der Familien- und Hausarbeit für die Berufswelt, indem sie über hundert Schweizer Haushalte von Nicht-Alleinstehenden befragte. Ihr Vorgehen ermöglicht nicht nur einen Blick auf einzelne Aufgaben, sondern auch auf deren zeitliche Dauer und enthaltene Anforderungen, beispielsweise intellektueller oder physischer Art. Verglichen mit anderen Berufen zeigen sich, bei durchschnittlicher Belastung durch Familien- und Hausarbeit, hohe Anforderungen im intellektuellen Bereich durch Beeinträchtigungen des Handlungs- und Entscheidungsspielraums, im physischen Bereich durch Anforderungen an Muskelkraft und Bewegungspräzision sowie auch eine große Verantwortung für Arbeitsergebnisse anderer Personen, menschliches Leben und Schutz der Umwelt. Költzsch Ruch weist so nach, dass die durchschnittlichen Anforderungen in der Haus- und Familienarbeit die einer Kindergärtnerin, eines Feuerwehrmannes, einer Schulleiterin und eines Amtsvormundes *übertreffen*.

Zwischen den Haushalten gibt es jedoch teils große Unterschiede. Költzsch Ruch (1997) kommt zu dem Ergebnis, dass es *die* Familien- und Haushaltsarbeit nicht gibt: „An Familien- und Hausarbeitsplätzen gleichen sich weder die Anforderungen noch die Belastungen jederzeit und überall. Zu unterschiedlichen Anforderungen und Belastungen kommt es in erster Linie aufgrund des Alters der Kinder und der Grösse des Haushalts (Kinderzahl)“ (S. 104). Die Bewertung beruht dabei auch „auf unterschiedlichem Wissen (Qualifikation, Kompetenzen) und unterschiedlichem Können“ (S. 96). So zeigt sie, dass die hoch qualifizierten (teil-)erwerbstätige Mütter und Väter minderjähriger Kinder, wenn sie für die Haus- und Familienarbeit verantwortlich sind, eine höhere Arbeitsplatzbewertung als Personen mit einem niedrigeren Bildungsabschluss erlangen. Hoch qualifizierte Personen „erzielen höhere Bewertungen im intellektuellen Bereich (geistige und organisatorische Anforderungen) und bei den psycho-sozialen Belastungen sowie teilweise auch im physischen Bereich (zeitliche Restriktionen) und bei der Verantwortung für den Umweltschutz“ (Költzsch Ruch 1997, S. 78).

Aufgrund dieser Ergebnisse geht Költzsch Ruch in einem eigenen Abschnitt der Frage nach, ob sich die Bewertungsunterschiede der Familien- und Hausarbeitsplätze bei hoch qualifizierten Frauen auf einer größeren Wahrnehmung und Reflexion auf die Herausforderungen oder auf tatsächlich anspruchsvollere Tätigkeiten zurückzuführen sind (S. 94 ff.). Aus ihrer Sicht gibt es, sowohl für ein vermehrtes Reflektieren und Verbalisieren der Anforderungen, als auch für eine unterschiedliche Gestaltung der Haus- und Familienarbeit von hoch Qualifizierten Hinweise (S. 95 f.).

Wie hoch qualifizierte Frauen in der Familienphase durch die Ausübung der Haus- und Familienarbeit konkret beruflich Relevantes lernen, zeigen die Protokolle des Lernens in der alltäglichen Lebensführung einer Studie von Kirchhöfer (2000). Die Studie verfolgt das Ziel, Prozesse des informellen Lernens und deren Zusammenhänge mit der Kompetenzentwicklung zu identifizieren. Fünfzehn Erwachsene mit unterschiedlichem Alter und unterschiedlichem Status der Berufstätigkeit wurden darum gebeten, ihren Tageslauf zu protokollieren. Zwei der Teilnehmer sind Frauen in der Familienphase, eine davon, „Frau Ki.“, verfügt über einen Hochschulabschluss.

Zeit	Tätigkeit	Lernsituation	Lernstrategien
6.30	aufwachen, Tageslauf vordenken		
6.45	aufstehen, hygienische Verrichtungen, Sohn waschen, anziehen, Frühstück geben	neue Kinderseife ausprobieren, Vergleich der Zusammensetzung mit der vorangegangenen, Ermittlung des Indikators	Textvergleich
7.20	Ehemann verlässt die Wohnung, Frühstück, Radio hören		
7.35	Kinderzimmer aufräumen	Unübersichtlichkeit des Spielzeugs, Erwartung weiterer Spielmaterialien, Notwendigkeit eines neuen Ordnungsprinzips, Erinnerung an Vorgehensweise bei Freundin	Erfahrungstransfer
7.45	Bettwäsche im Schlafzimmer ab- und aufziehen, (nebenbei Sohn beaufsichtigen)		
8.00	Haare waschen		
8.25	Fahrt zur KITA (mit Rad), kurzer Aufenthalt, Gespräch mit Erzieherin	erstmalige Fahrt mit Kind, überprüfen des Fahrrads, vordenken möglicher Gefahrenquellen, Rückgriff auf das Gespräch mit dem Ehemann über die Fahrt, mehrfaches Anhalten und Rückversicherung	Dialog, Antizipation, praktische Rückkopplung, Gewinn an Sicherheit im Umgang mit neuen Situationen, Bestätigung des Prinzips praktischer Erprobung
9.15	Rückkehr, Wäsche ansetzen, CD überspielen		
9.25	Schwester anrufen	Frage zum Würzen von Speisen für Kinder (Hüttenkäse!)	Information
10.00	Klavier üben	Sicherung eines Fertigkeitensniveaus durch regelmäßiges Üben	
10.45	Fahrt zur KITA, Gespräch mit Erzieherinnen, Rückfahrt	bewusster Verzicht auf Rückversicherung und zusätzliche Vorsichtsmaßnahme	

Tabelle 8: Ausschnitt aus dem Lernprotokoll von Frau Ki. Quelle: Kirchhöfer (2000, S. 73 f).

„Frau Ki. wird in einer ländlichen Kleinstadt geboren, sie besucht dort die POS [Polytechnische Oberschule] und fährt zweimal in der Woche zur Musikschule in die Nachbarstadt Wittenberge. Ab der 9. Klasse lebt sie im Internat in Schwerin, wo sie die EOS [Erweiterte Oberschule] in einer Spezialklasse für Musik besucht. Nach dem Abitur geht Frau Ki. nach Berlin und studiert Musik und Geschichte im Lehramt (1990 bis 1997). Anschließend erhält Frau Ki. eine Referendariatsstelle. Sie unterbricht jedoch die Ausbildung und ist nach der Geburt ihres Sohnes im Erziehungsurlaub.“ (Kirchhöfer 2000, S. 73; mit Erläuterungen in eckigen Klammern ergänzt).

Ein Ausschnitt des protokollierten Tagesablaufes eines Wochentages von Frau Ki., in dem sie auch ihre Lernsituationen und -strategien beschreibt, findet sich in Tabelle 8. Aus dem Protokoll lässt sich entnehmen, dass Frau Ki. beim Aufräumen des Kinderzimmers erprobt, was sie bei einer Freundin gesehen/erfahren hat (s. a. S. 99 f.).

Obwohl die kleinteilige Darstellung der Lernprozesse in den vorgestellten Protokollauszügen manchmal banal wirkt, betrachten viele Frauen in der Familienphase ihre Kompetenzentwicklung als beruflich verwertbar: Ludwig (2003) führte eine halb standardisierte schriftliche Befragung der weiblichen stillen Reserve im Gebiet Niederrhein zu deren Qualifikation, Weiterbildungsmotivation und Wiedereinstiegsinteresse durch und führte ergänzend Interviews. Als stille Reserve wird derjenige Teil der Arbeitskräfte bezeichnet, der nicht erwerbstätig ist und weder bei den Arbeitsämtern noch bei den Kassen gemeldet ist (vgl. Ludwig 2003, S. 1).

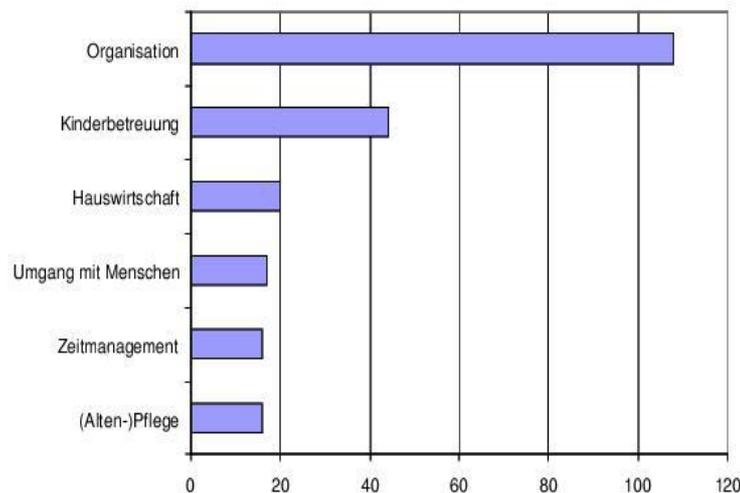


Abbildung 12: Die am häufigsten genannten durch Familienarbeit erworbene Kompetenzen von 423 Frauen der stillen Reserve im Gebiet Niederrhein. Quelle: Tabelle von Ludwig (2003, S. 70).

Ludwig stellte den Frauen mehrere Fragen zur beruflichen Verwertbarkeit des informellen Kompetenzerwerbs durch Familienarbeit, Hobby und Ehrenamt. Die 423 Teilnehmerinnen der Studie beantworteten die offen gestellte Frage mit insgesamt 263 verschiedenen Begriffen (vgl. Abbildung 12). Die Auswertung von Ludwig ergab, dass „Organisation“ mit Abstand zu den am häufigsten genannten Begriffen zählt.

Da Ludwig (2003) darüber hinaus auch mehrere Fragen zu Umfang und Arten des ehrenamtlichen Engagements stellte, wirft sie ein Licht auf Betätigungsfelder, die Frauen in der Familienphase – zumindest die befragten Mütter der stillen Reserve – überdurchschnittlich wahrnehmen, nämlich ehrenamtliche Aufgaben. Auch in ihnen liegt die Möglichkeit, informelle Kompetenzen zu erweitern. Aus Sicht der Frauen in dieser Untersuchung erweitern sie gerade ihre sozialen Kompetenzen durch ihr ehrenamtliches Engagement (Ludwig 2003, S. 69). Und nicht zuletzt erweitern die Frauen auch durch ihre Hobbys ihre Fähigkeiten. Nach Ludwig sind dies besonders häufig berufsbezogene Kompetenzen, so liegen hier Kompetenzen im Bereich Computer und Internet sowie Nähen an den ersten Stellen – jedoch mit nicht mal 20 Nennungen (Ludwig 2003, S. 71).

Der Untersuchung von Notz (1991) zufolge meinen diejenigen, die der Meinung sind aus dem Familienalltag etwas Berufsrelevantes gelernt zu haben „eher den Umgang mit Behörden, das Erstellen von Abrechnungen, das Renovieren der Wohnungen, die allgemeinen Lebenserfahrungen, nicht die konkreten Tätigkeiten, die mit häuslicher Arbeit und Kindererziehung zu tun haben“ (Schiersmann 1993, S. 114)

Befragungen von Betrieben zeigen jedoch, dass die erworbenen Kompetenzen zumindest bei den Erziehungsurlauberinnen, keine Anerkennung finden. So wurden von Kaldewey & Küpper (1994) 96 Betriebe nach ihren bisherigen Erfahrungen mit Berufsrückkehrerinnen gefragt: Die „Kenntnisse über Familientätigkeit“ sind nur für wenige Betriebe von Nutzen (22 %).

2.5. Beruflich relevantes Lernen durch Weiterbildungsteilnahme

Ganz im Unterschied zu dem Mangel an Daten und an Forschung im Bereich des informellen Lernens bei Frauen in der Familienphase, liegen für die Weiterbildungsteilnahme sowie -motivation eine ganze Reihe von Berichten vor.

Beruflich relevante Weiterbildung im Überblick

In aller Regel wird unter beruflicher Weiterbildung in Anlehnung an das Berufsbildungsgesetz die Form der Erwachsenenbildung bezeichnet, „die dazu dient, berufliche Kenntnisse und Fertigkeiten von Arbeitnehmern bzw. Arbeitslosen zu erhalten, zu erweitern oder dem aktuellen Kenntnisstand in einem Berufszweig anzupassen“ (§1 Berufsbildungsgesetz Abs. 3. Geänderte Fassung vom 23. Dezember 2002). „Weiterbildung“ beschreibt also formal organisierte Lernveranstaltungen.

Den schwer überschaubaren Bereich der beruflichen Weiterbildung mit seiner großen Vielfalt an Maßnahmen, Einrichtungen und Trägern zu gliedern, wird durch die zunehmende Expansion und Differenzierung (vgl. Tippelt 1998) nicht einfacher. Weil eine einheitliche Strukturierung fehlt, verzichten Münk und Lipsmeier (1997) ausdrücklich auf den Begriff des *Weiterbildungssystems* (S. 30).

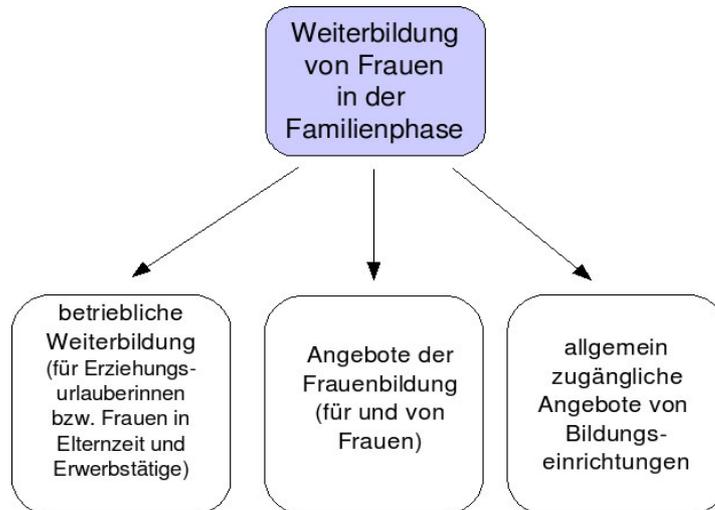


Abbildung 13: Das Angebot an beruflich relevanter Weiterbildung für Frauen in der Familienphase im Überblick.

Häufig wird die berufliche Weiterbildung nach den Zielen des Lehrganges unterschieden (z. B. in Kuwan & Thebis 2005, S. 20): Eine „Umschulung“ ist das Erlernen eines neuen Berufs, also die Teilnahme an einer Berufsausbildung nach einer Erstausbildung, eine „Aufstiegsfortbildung“ bereitet auf anspruchsvollere bzw. höherwertige Anforderungen vor, die einen beruflichen Aufstieg implizieren; eine „Einarbeitung“ erfolgt direkt am Arbeitsplatz, in aller Regel durch Kollegen, und beinhaltet z. B. eine Einführung in neue Aufgabenstellungen, Prozesse und Methoden der Arbeit, insbesondere bei einem Arbeitsplatzwechsel. Eine „Anpassungsfortbildung“ hat das Ziel, Qualifikation und Arbeitsplatzanforderungen besser zur Deckung zu bringen.

Für Frauen in der Familienphase erscheint eine andere Unterscheidung dienlicher. Das beruflich relevante Weiterbildungsangebot für Frauen in der Familienphase lässt sich so in betriebliche Angebote (insbesondere für Erziehungsurlauberinnen bzw. Frauen in Elternzeit), in Angebote der Frauenbildung (Orientierungskurse, Frauenstudien und beruflich qualifizierende Angebote) sowie schließlich die restlichen frei zugänglichen Angebote der Erwachsenenbildung unterscheiden (vgl. Abbildung 13).

Schon dieser Überblick über das Angebot zeigt, dass Frauen in der Familienphase in ihren Möglichkeiten sehr eingeschränkt sind: Sie sind abhängig von Angeboten der Betriebe, die allerdings wohl nur Erziehungsurlauberinnen und erwerbstätigen Frauen Angebote machen, und dem öffentlich geförderte Angebot an Frauenbildung. Diese werden immer mehr reduziert, so werden Seminare für Berufsrückkehrerinnen nicht mehr durch die Bundesagentur für Arbeit, sondern ggf. nur durch EU-Mittel unterstützt. Daneben gibt es für Frauen in der Familienphase auch die Möglichkeit, an allgemein zugänglichen Angeboten von Bildungseinrichtungen zu partizipieren.

Angebote beruflicher Weiterbildung sind für die meisten Frauen nur eingeschränkt wahrzunehmen: In Zusammenhang mit den finanziellen Einschränkungen kommt es auch zu örtlichen Einschränkungen – nicht jeder wohnt neben einem beruflichen Bildungszentrum seiner beruflichen Ausrichtung oder im Einzugsbereich eines Angebots an Frauenbildung. Hinzu kommt, dass viele Weiterbildungsangebote nur für Betriebsangehörige sind oder aus sonstigen Gründen nicht auf dem freien Markt zugänglich sind.

Weiterbildungsbereitschaft und -teilnahme

Im folgenden Abschnitt werden allgemeine Daten zur beruflich relevanten Weiterbildungsbereitschaft und -teilnahme von Frauen in der Familienphase vorgestellt.

Während ältere Studien eine relativ geringe Weiterbildungsbereitschaft rückkehrinteressierter Frauen feststellen, wird seit der Studie von Bujok (1988) ein großes Interesse von Frauen in der Familienphase, zumindest bei den rückkehrwilligen, konstatiert (Schiersmann 1993, S. 165). So stellt Ludwig (2003) fest, dass die grundsätzliche Bereitschaft der stillen Reserve am Gebiet Niederrhein an einer Qualifizierungsmaßnahme teilzunehmen, sehr hoch ist: 82 Prozent würden an einer Qualifizierungsmaßnahme teilnehmen wollen, unter den Frauen, die wieder berufstätig werden wollen, liegt der Anteil sogar bei 87 Prozent (S. 51). Dabei ist die Qualifizierungsbereitschaft bei den Frauen „aus verschiedenen akademischen Berufen“ mit 91 Prozent besonders hoch, „hohe aber leicht unterdurchschnittliche Werte“ finden sich mit 77 Prozent bei den Frauen aus „sozialen, pädagogischen und psychologischen akademischen Berufen“¹⁴ (76,6 %, Ludwig 2003, S. 51).

Wie groß die tatsächliche Weiterbildungsteilnahme (-quote) der Frauen in der Familienphase ist, lässt sich nicht eindeutig feststellen, insbesondere für die Gruppe der hoch qualifizierten Frauen liegen nur wenige Daten vor. Daher werden im Folgenden auch Daten für alle Frauen in der Familienphase dargestellt.

Untersuchungsgruppe	Weiterbildungsbeteiligung (in Prozent)	darunter mit Hochschulabschluss
berufliche Weiterbildung nicht erwerbstätiger Frauen ¹	6	k. A.
Weiterbildung nicht erwerbstätiger Frauen ¹	26	k. A.
berufliche Weiterbildung von Männern und Frauen ²	26	44
Weiterbildung von Männern und Frauen ³	41	62

Tabelle 9: Weiterbildungsbeteiligung von nicht erwerbstätigen Frauen und Personen mit Hochschulabschluss im Jahr 2003 im Bundesgebiet. Quelle: Berichtssystem Weiterbildung, Kuwan & Thebis 2005 (1S. 38; 2S. 21, 29 3S. 12, 29).

¹⁴ Eine Auswertung für Frauen mit und ohne Studium wurde nicht vorgenommen.

So kann auch auf die aktuellen Quoten des Berichtssystems Weiterbildung (BSW) hingewiesen werden (Kuwana & Thebis 2005, s. Tabelle 9). Dabei zeigt sich, dass nicht erwerbstätige Frauen sich deutlich seltener an Weiterbildung beteiligen als die Gesamtbevölkerung (26 % vs. 41 %). Noch drastischer zeigt sich der Unterschied bei der beruflichen Weiterbildung: Für nicht erwerbstätige Frauen liegt sie bei 6 Prozent, bei der Gesamtbevölkerung bei 26 Prozent¹⁵. Gleichzeitig zeigt sich auch deutlich, dass Personen mit Hochschulabschluss deutlich häufiger an (beruflicher) Weiterbildung teilnehmen als die Gesamtbevölkerung. Daten für hoch qualifizierte, nicht erwerbstätige Frauen (die sich nicht zwangsläufig in der Familienphase befinden müssten) liegen im BSW nicht vor.

Für hoch qualifizierte Frauen in der Familienphase im Unterschied zu geringer Qualifizierten finden sich nur zwei Angaben zu ihrem Weiterbildungsverhalten:

Die Studie von Bujok (1988) ist eine der ersten und umfangreichsten Studien zum beruflich relevanten Lernen von Frauen in der Familienphase. Die Untersuchung der „Bedeutung von Weiterbildung für Frauen beim zweiten Berufseinstieg“ basiert auf Sekundäranalysen der repräsentativen Befragung des Berichtssystems Weiterbildung von 1985, das von Infratest Sozialforschung im Auftrag des Ministeriums für Bildung und Wissenschaft erstellt wurde. Diese Daten wurden durch Nachbefragungen eines Teils der Frauen ergänzt um eine Verlaufsbeobachtung der Wiedereingliederungsprozesse zu ermöglichen. Befragt wurden Frauen „die zu irgendeinem Zeitpunkt ihre Berufslaufbahn mindestens einmal aus familiären Gründen unterbrochen haben und wieder berufstätig geworden sind oder es bis spätestens in fünf Jahren wieder werden möchten“ (S. 70). Das überdurchschnittliche Interesse der Frauen vor dem zweiten Berufseinstieg an Weiterbildung schlägt sich tatsächlich nach Bujok (1988) in einer häufigen Teilnahme an Weiterbildung nieder: Bei den wieder berufstätig gewordenen Frauen zeigen sich deutliche Unterschiede nach dem Merkmal Qualifikation. Mit steigender beruflicher Ausbildung ebenso wie mit steigender Stellung im Beruf nimmt die Teilnahme an Weiterbildung zu. Von den erfolgreichen Wiedereinsteigerinnen ohne Berufsausbildung haben so 7 Prozent zur Wiedereingliederung an beruflicher Weiterbildung teilgenommen, mit Ausbildung liegt die Quote bei 16 Prozent und bei Meisterinnen und Hochschulabsolventinnen bei 25 Prozent. Dabei ist jedoch zu beachten, dass die Teilnahme an Weiterbildung bei den meisten Frauen erst *nach* der Wiederaufnahme der Berufstätigkeit erfolgte (bei 60 %, S. 75). Die Mehrheit der Frauen mit Hochschulabschluss haben jedoch bereits *vor* ihrer Wiedereingliederung an Weiterbildung teilgenommen (54 %, S. 75).

Die Untersuchung von Erler & Birkheuser (2002) hat das Ziel, das Büro für Berufsrückkehrerinnen am Münchener Arbeitsamt zu evaluieren. Ihr zufolge nimmt die Gruppe der hoch Qualifizierten vor ihrem Wiedereinstieg seltener an Weiterbildungsmaßnahmen teil als geringer qualifizierte Frauen. Ohne Berufsausbildung nahmen demnach 58 Prozent, mit abgeschlossener Lehre/Berufsausbildung 64 Prozent und mit abgeschlossenem Studium 55 Prozent an einer Weiterbildung teil (N=900, Erler & Birkheuser 2002, S. 52).

¹⁵ Nach Auskunft von Helmut Kuwana in seiner E-Mail vom 8.1.2007, für die ich ihm danke, wurde die Frage nach beruflicher Weiterbildung allen Personen vorgelegt, also auch solchen, die noch nie erwerbstätig waren oder noch keine Ausbildung haben.

Soweit die wenigen und widersprüchlichen Daten zur Weiterbildungsbeteiligung von hoch qualifizierten Frauen in der Familienphase.

In den im Folgenden vorgestellten Studien werden Teilnahmequoten genannt, die sich häufig auf spezifische Untergruppen der Frauen in der Familienphase und Wiedereinsteigerinnen (z. B. Erziehungsurlauberinnen), auf einen häufig vagen Zeitraum („Familienphase“, „Erziehungsurlaub“) und teils nur auf besondere Weiterbildungsangebote (z. B. betriebliche Angebote) beziehen (siehe Tabelle 10).

Beschreibung der Untersuchungsgruppe und Zeitraum	Weiterbildungsbeteiligung	darunter mit Hochschulabschluss
Frauen, die aus familiären Gründen ihre Berufstätigkeit unterbrochen haben und zwischen 1983 und 1988 wieder erwerbstätig waren und während, vor oder nach der Eingliederung an beruflicher Weiterbildung teilgenommen haben (N=unbekannt, Bujok 1988, S. 75)	14	25 ¹
Berufsrückkehrerinnen, die das Büro für Berufsrückkehrerinnen im Münchner Arbeitsamt besuchten (N=900, Erler & Birkheuser 2002, S. 52)	61	55
Beteiligung der stillen Reserve im Gebiet Niederrhein an allgemeiner Weiterbildung (ohne Zeitraum) (N=427, Ludwig 2003, S. 49)	54,8	k. A.
Beteiligung der stillen Reserve im Gebiet Niederrhein an beruflicher Weiterbildung (ohne Zeitraum) (N=427, Ludwig 2003, S. 49)	31,5	k. A.
Frauen, die zwischen 1992 und 1994 den Erziehungsurlaub für ihr erstes Kind angetreten sind (Sekundäranalyse des SOEP, Auswertung durch John 2002, S. 538)	9,1	k. A.
Frauen, die zwischen 1992 und 1994 den Erziehungsurlaub für ihr zweites Kinder oder weitere Kinder angetreten sind (Sekundäranalyse des SOEP, Auswertung durch John 2002, S. 538)	5,5	k. A.
Erziehungsurlauberinnen aus Nordrhein-Westfalen (N=222, Kaldey & Küpper 1994, eigene Berechnung nach S. 137)	19	k. A.

Tabelle 10: Weiterbildungsbeteiligung von Frauen in oder nach der Familienphase in Prozent: Ergebnisse unterschiedlicher Befragungen im Überblick. Anmerkung: ¹diese Quote bezieht sich auf die Gruppe der Meisterinnen und Frauen mit Hochschulabschluss. Quelle: Eigene Darstellung der entsprechenden Quellen (siehe Tabelle).

Ludwig (2003) befragte die stille Reserve im Gebiet Niederrhein, also Frauen, die weder erwerbstätig sind noch als arbeitssuchend oder -los gemeldet sind. 55 Prozent von ihnen geben an, sich „schon“ (ohne genauere Eingrenzung des Zeitraums) an allgemeiner Weiterbildung beteiligt zu haben, 32 Prozent haben sich schon an beruflicher Weiterbildung beteiligt (N=427, Ludwig 2003, S. 49).

John & Schmidt (2001) stellten im Auftrag des Sozialministeriums Baden-Württemberg einen umfangreichen Bericht der Regelungen, Inanspruchnahme und Evaluation des Erziehungsurlaubs (heute Elternzeit); eine Zusammenfassung findet sich in John (2002). Ihre Auswertung des repräsentativen „Sozio-oekonomischen Panels“ (SOEP) ergab, dass nur sehr wenige Frauen im Erziehungsurlaub an einer Aus- oder Weiterbildung teilnehmen. Nach John & Schmidt (2001) nahmen von allen deutschen Frauen, die zwischen 1992 und 1994 in Erziehungsurlaub gingen und diesen wieder beendeten nur rund 9,1 Prozent an Aus- und Weiterbildung teil, beim zweiten und folgenden Kind reduziert sich die Teilnahmequote auf 5,5 Prozent (S. 538).

Die schriftlichen Befragung von 222 Erziehungsurlauberinnen durch Kaldewey & Küpper (1994) ergab, dass nur ein Viertel der Erziehungsurlauberinnen ihre Qualifikationen während des Erziehungsurlaubs durch eine Weiterbildung 'aktualisieren oder erweitern' (S. 136); meist ist diese jedoch bislang nur geplant (bei 42 von 55; abgeschlossen: 7; zur Zeit: 9; S. 137). Kaldewey & Küpper (1994) stellen dabei fest, dass die Gruppe der Frauen mit Weiterbildungsteilnahme bzw. -interesse „mehrheitlich eine hohe Schulbildung haben“ (S. 136). Überraschenderweise spielt die Zugehörigkeit zu den west- oder ostdeutschen Bundesländern nur eine geringe Rolle für die Weiterbildungsquote: Bei den Angeboten beruflicher Weiterbildung für Erziehungsurlauberinnen und ihrer Wahrnehmung durch diese gibt es trotz großer Unterschiede in den Rahmenbedingungen (Kinderbetreuung, Einstellung gegenüber erwerbstätigen Mütter) überraschend geringe Unterschiede – ostdeutsche Erziehungsurlauberinnen nehmen mit 8 Prozent während der Erziehungsurlaubs an betrieblicher Weiterbildung teil und westdeutsche Erziehungsurlauberinnen mit 9 Prozent etwas häufiger (Engelbrech 2001).

Zusammenfassend weisen die Untersuchungen darauf hin, dass sich Frauen in der Familienphase, verglichen mit der Gesamtbevölkerung, unterdurchschnittlich an Weiterbildung beteiligen, für die Gruppe der Frauen mit Studium sind die Hinweise nicht eindeutig (vgl. Erler & Birkheuser 2002, s. Tabelle 10), es ist jedoch zu vermuten, dass sie sich, analog zu den Daten des Berichtssystems Weiterbildung (Kuwan & Thebis 2005, s. Tabelle 9) häufiger beteiligen.

Im folgenden werden, soweit vorhanden, Daten zusammengetragen, die das beruflich relevante Lernen von Frauen in den in Abbildung 13 (S. 65) Bereichen beschreiben. Während für den Bereich der Frauenbildung recht umfangreiche Beschreibungen vorliegen, trifft dies nicht für den Bereich an allgemein zugänglichen Angeboten und betrieblichen Angeboten zu.

Teilnahme an allgemein zugänglichen Angebote von Bildungseinrichtungen

Die Weiterbildungsquoten, die im Berichtssystem Weiterbildung erhoben werden, lassen keine Aufschlüsselung zu, nach der es möglich ist zu unterscheiden, ob und in welchem Umfang die Weiterbildungsbeteiligung auf der Wahrnehmung von Angebote der Frauenbildung oder allgemein zugänglichen Angeboten (oder auch betrieblichen Angeboten) beruht.

Auch lässt sich nicht feststellen, inwieweit Frauen in der Familienphase beispielsweise an Angeboten bestimmter Anbieter partizipieren, da diese, beispielsweise die Volkshochschulen in ihren Statistiken nicht nach dem Status „Hausfrau“ (bzw. Familienphase). Der Anteil an Frauen ist bei den Volkshochschulseminaren besonders hoch, sie stellen mit 74 Prozent einen Großteil der Teilnehmer (Pehl, Reichart & Zabal 2006, S. 10). Es ist anzunehmen, dass dieser Träger, zusammen mit den kirchlichen Anbietern der Erwachsenenbildung für Frauen in der Familienphase ein wichtiger Weiterbildungsanbieter ist, nicht zuletzt weil er häufig nahe und zentral gelegen ist.

Betriebliche Weiterbildung: Angebot und Nutzung

Eine weitere Möglichkeit der Weiterbildung von Frauen in der Familienphase stellen, zumindest für Frauen in Elternzeit und Arbeitnehmerinnen, betriebliche Angebote dar.

In der Gesamtbevölkerung spielt die betriebliche Weiterbildung für die Beteiligung der Bevölkerung an Weiterbildung eine große Rolle: Etwa bei der Hälfte der Teilnahmefälle wurden die Seminare im Betrieb oder in einer Ausbildungsstätte des Arbeitgebers durchgeführt (vgl. Kuwan & Thebis 2005).

Nur in einem kleinen Teil der Betriebe gibt es ein Angebot an betrieblicher Weiterbildung für Erziehungsurlauberinnen. In 92 Prozent der durch Kaldewey & Küpper (1994) befragten Betriebe aus Nordrhein-Westfalen werden Erziehungsurlauberinnen nach ihren Rückkehrvorstellungen befragt, ihre Weiterbildung spielt jedoch nur in Ausnahmefällen eine Rolle: Bei 4 Prozent der Betriebe bekommen sie Mentorinnen zur Seite gestellt, bei 3 Prozent sind sie feste Bezugsgruppe für die Personalentwicklung und nur ein Prozent binden sie gezielt durch Aufstiegsqualifizierung ans Unternehmen (n=71; siehe Kaldewey & Küpper 1994, S. 67). Die Befragung ergibt, dass nur 13 Prozent der Betriebe Fachqualifizierungsangebote anbieten, 3 Prozent außerfachliche Qualifizierung, 7 Prozent Arbeitsgruppen und Gesprächskreise und 10 Prozent Beratungsangebote. 30 Prozent versenden Rundschreiben, 13 Prozent und über die Hälfte bieten ihren Erziehungsurlauberinnen Krankheits- und Urlaubsvertretungen zur Kontakthaltung an (64 %) (S. 49). Deutliche Unterschiede zeigt dabei der Vergleich der Angebote in Abhängigkeit von der Betriebsgröße: Die Kleinbetriebe haben häufig keine oder vergleichsweise selten Kontakthalteangebote. Sie sind mit 11 Prozent jedoch Spitzenreiter im Anbieten von „Gesprächskreisen/Arbeitsgruppen“. Großbetriebe sind in fast allen Kontakthalteangeboten Spitzenreiter, vorneweg bieten 30 Prozent Fachqualifizierungsangebote an und 10 Prozent außerfachliche Qualifizierung (Kaldewey & Küpper 1994, S. 48 f.). Von den 26 Prozent der Betriebe, die den Erziehungsurlauberinnen Weiterbildung anbieten, offerieren 72 Prozent fachspezifische Qualifizierung, 48 Prozent fachspezifische Anpassungsqualifizierung, 12 Prozent fachspezifische Aufstiegsqualifizierung und 12 Prozent außerfachliche Qualifizierung (Kaldewey & Küpper 1994, S. 73).

Einige Betriebsvereinbarungen von Großbetrieben enthalten Regelungen für Erziehungsurlauberinnen, die beinhalten, dass sie an betrieblicher Weiterbildung teilnehmen dürfen (Schiersmann 1993, S. 198 f.). In der Betriebsvereinbarung der Hoechst Aktiengesellschaft und dem Betriebsrat vom 21.7.1988 heißt es beispielsweise:

„Das Unternehmen geht davon aus, daß sich die Mitarbeiterin während der Kindererziehung bemüht, ihre Berufskennntnis zu erhalten. Die Personalabteilung und die Abteilung Aus- und Weiterbildung beraten über geeignete Seminarprogramme. Von den Kursangeboten des Ausbildungszentrums kann zu den Bedingungen Gebrauch gemacht werden, wie sie allgemein für Mitarbeiter gelten. Ist die Wiederaufnahme der Tätigkeit abzusehen, können die künftigen Vorgesetzten betriebliche Weiterbildungsmaßnahmen der Mitarbeiterin vorab anbieten.“ (zitiert nach Schiersmann 1993, S. 198).

Insgesamt gesehen haben 8 Prozent der westdeutschen Frauen während des Erziehungsurlaubs, 15 Prozent nach und weitere 8 Prozent während und nach dem Erziehungsurlaub an betrieblicher Weiterbildung teilgenommen (Engelbrech & Jungkunst 2001b, siehe dazu auch Tabelle 14, S. 89). Im Vergleich zu den bereits vorgestellten Beteiligungsdaten erscheint der Anteil von Erziehungsurlauberinnen, der im Jahr 2000 an betrieblichen Weiterbildungen teilgenommen hat groß, auch wenn er auf die Beteiligung der Gesamtbevölkerung bezogen klein ist (der Zeitraum ist beim Erziehungsurlaub durchschnittlich höher als der Bezugsraum der 12 Monate des BSW). Betriebliche Weiterbildung wird von Erziehungsurlauberinnen überwiegend als nützlich eingestuft (Engelbrech & Jungkunst 2001a, S. 4).

Angesichts des großen Interesses ist die Diskrepanz zwischen Angebot und Teilnahme beachtlich, als eine Ursache betrachten die Autoren die unzureichenden Kinderbetreuungsmöglichkeiten (vgl. IAB-Projekt 3-524, Engelbrech 2001, S. 12).

Nach Kaldewey & Küpper (1994) fallen die Teilnahmequoten an betrieblicher Weiterbildung im Hinblick auf die Qualifikation, für un- und angelernte Frauen sowie für Frauen mit Fachqualifikationen unterschiedlich aus: Nur eine Minderheit der gering Qualifizierten (7 %) und eine Mehrheit der Frauen mit Fachqualifikation (71 %) nutzen demnach fachliche Weiterbildungsangebote der Betriebe. Die Autorinnen vermuten, dass Betriebe vorwiegend ein Interesse daran haben, qualifizierte Kräfte zu binden (S. 74), also qualifizierte Frauen eher entsprechende Angebote erhalten.

Angebote der Frauenbildung

Als dritte Möglichkeit der Weiterbildungsbeteiligung von Frauen in der Familienphase werden im Folgenden die Angebote der Frauenbildung vorgestellt und Erfahrungen damit präsentiert. Im Unterschied zu den beiden vorhergehenden Abschnitten ist die Darstellung aufgrund der umfangreicheren Datenlage ausführlicher.

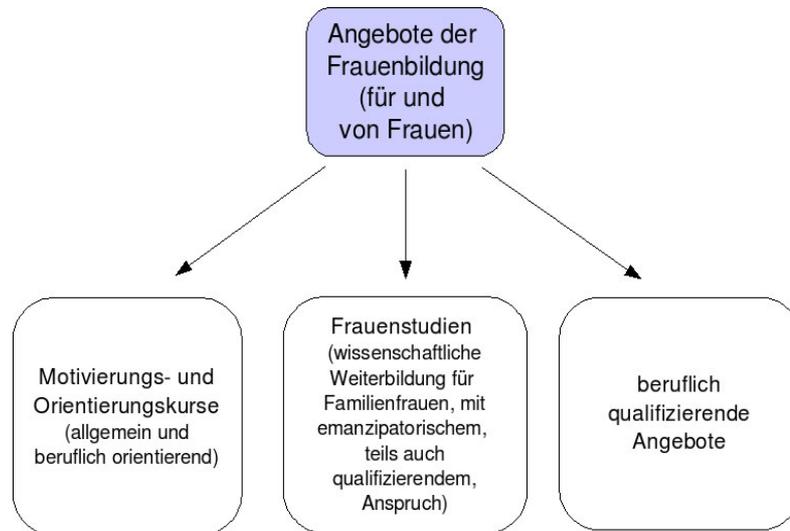


Abbildung 14: Angebote der Frauenbildung für Frauen in der Familienphase.

Der Begriff der Frauenbildung bezieht sich auf Weiterbildungsveranstaltungen, die als Zielgruppe explizit und ausschließlich Frauen ansprechen, in aller Regel werden sie auch von Frauen entwickelt und geleitet. Der Zusammenhang zwischen Frauenbildung und Frauenbewegung ist eng. Das „eine ist Bestandteil und Steuerungsmittel der jeweils anderen“, so waren Selbsterfahrungsgruppen für und von Frauen häufig Ausgangspunkt für die Frauenbewegung in den 1960er Jahren (vgl. Eberhardt & Weiher 1994, S. 46).

Frauenbildung ist der Ort „an dem Frauen sich zusammenfinden, um Lebensentwürfe vor dem Hintergrund der eigenen Biografie zu machen, um Hilfen für den beruflichen, aber auch für den familiären Alltag zu bekommen, um die Qualifikationen und Kompetenzen für den beruflichen Alltag in Einklang mit ihren lebensweltspezifischen Bedingungen und Problemlagen zu erwerben“ (Gieseke 2001a, S. 14). Frauenbildung stellt dabei das bisherige Lehr-Lern-Verhältnis infrage: „Es geht ihr nicht um eine (einseitige) Vermittlung von Fachwissen. Sie intendiert statt dessen eine Verknüpfung. Die in der jeweiligen Lebenswelt geprägten Erfahrungen sollen in einen Erkenntniszusammenhang integriert werden.“ (Eberhard & Weiher 1994, S. 48 f.). Folgende didaktische Prinzipien lassen sich daher in der Frauenbildung (zumindest teilweise) finden: Teilnehmerinnenorientierung, Erfahrungsorientierung, Handlungsorientierung, Parteilichkeit (weibliche Perspektive), Prozessorientierung und Offenheit der Bildungssituation, Abbau von Hierarchien, Anknüpfen an eigenen Stärken und Ressourcen und integrativer Ansatz, womit die Verbindung von politischer, beruflicher und persönlicher Bildung verstanden wird (Eberhard & Weiher 1994, S. 49 f.).

In der Vergangenheit war die Förderung der Frauenbildung dominiert von dem Hinweis auf „qualifikatorische Defizite in der Nachfamilienphase“ (Gieseke 2001c, S. 85). Auch heute noch sind Arbeitsmarkt und Berufswahl geschlechtsspezifisch strukturiert, Doppelbelastung und Karriereeinbußen für Mütter sind zu konstatieren, eine gleichberechtigte Mütter- und Väterpolitik fehlt (vgl. Gieseke 2001c, S. 86). Trotzdem lässt aus Sicht von Gieseke (2001c) in den 1990er Jahre die Intensität der Frauenförderung nach: „Den Frauen wird im Reformstau Gelassenheit und Weitblick angeraten, um die erreichten Positionen selbstverständlicher, also selbstbewußter besetzen zu können“ (S. 86). Der wesentliche Auftrag der Frauenbildung liegt nach Gieseke heute darin „jede Frau zu befähigen, aktiv und selbstbestimmt ihre eigene Position zu finden“ (S. 97).

Was in den Evaluationen der Frauenkurse kaum zur Sprache kommt, sind hingegen eine häufig vorzufindende Ambivalenz von (potenziellen) Teilnehmerinnen bezüglich reiner Frauenkurse. Ein Projekt des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) dokumentiert mit fünf narrativen Interviews mit Volkshochschulteilnehmerinnen „eindrücklich die Unterschiede von Weiterbildungserfahrungen, Weiterbildungsbedürfnissen und der Ambivalenz von Frauen gegenüber einer spezifischen Weiterbildung für Frauen“ (Eberhard & Weiher 1994, S. 9).

Berufliches Lernen von Frauen in der Familienphase findet heute oft in Weiterbildungsveranstaltungen aus dem Bereich der Frauenbildung statt, beispielsweise in Form von Seminaren für Berufsrückkehrerinnen die von der Bundesagentur für Arbeit gefördert werden oder in Veranstaltungen für Frauen die durch EU-Mittel finanziert werden. Als Bildungseinrichtungen spielen hier die Volkshochschulen eine große Rolle, 26 Prozent ihrer Kurse wendeten sich im Jahr 2005 ausschließlich an Frauen (mit abnehmender Tendenz), die mit 74 Prozent auch einen Großteil der Teilnehmer ausmachen (Pehl, Reichart & Zabal 2006, S. 10).

Im folgenden werden Studien und Daten zu den einzelnen Formen der Angebote für Frauen in der Familienphase der Frauenbildung beschrieben: zu den beruflich orientierenden Angeboten der Motivierungs- und Orientierungskurse, zu den Frauenstudien als wissenschaftliche Weiterbildung für Familienfrauen mit emanzipatorischen, teils auch qualifizierendem Anspruch sowie zu den überwiegend beruflich qualifizierende Angeboten (vgl. Abbildung 14, S. 72).

Motivierungs- und Orientierungskurse

In folgendem Abschnitt werden Untersuchungen zu *Orientierungs- und Motivationskursen* für Berufsrückkehrerinnen, Erziehungsurlauberinnen bzw. Frauen in der Familienphase vorgestellt.

Die Orientierungskurse sind im Regelfall geförderte Maßnahmen, die also z. B. mit Mitteln der Bundesagentur für Arbeit oder Fördermitteln der Europäischen Union finanziert werden. Es handelt sich dabei nicht um ein Regelangebot, das jeder Frau in der Familienphase zur Verfügung steht, sondern wird häufig nur als Modellprojekt durchgeführt. Die Bewertung des Angebots an Kursen für Frauen in der Familienphase von Sessar-Karpp (1987) ist wohl auch noch heute gültig: Die Autorin ist der Ansicht, dass das Angebot „der Verschiedenheit der Zielgruppe sowie der großen Anzahl von Frauen [...] in keiner Weise gerecht wird“ (S. 113): „Die überwiegend positiv zu beurteilenden, vielfältigen Ansätze bedürfen insgesamt einer weiteren Verbreitung und finanziellen Absicherung, um aus dem Stadium der Zufälligkeit zu bundesweiten Regelangeboten zu werden“ (S. 113).

Das so genannte „Freiburger Modell“ mit seinem Kurskonzept „Neuer Start ab 35“ (Deutscher Frauenring 1983) war als eine „Entscheidungshilfe für die zukünftige Gestaltung ihres Lebens“ gedacht“ (S. 10, im Original z. T. hervorgehoben). Ausdrücklich legt es sich nicht auf die Option eines beruflichen Wiedereinstiegs fest (S. 10): „Gleichberechtigte Ziele sind [...] allgemeine Weiterbildungsmaßnahmen [...] die ehrenamtliche Übernahme sozialer Aufgaben [...] das Herausfinden und Verwirklichen bisher verborgener Begabungen oder das bewußte Verbleiben in der Familie aus wichtigen Gründen und mit einer neuen Einstellung“ (S. 10, im Original z. T. hervorgehoben). Als Zielgruppe wurden Frauen mit älteren Kindern (fast erwachsen, bzw. das jüngste mindestens 10 Jahre alt) angesprochen.

Sessar-Karpp (1987) beschrieb in ihrer Analyse von 25 ausgewählten Bildungsmaßnahmen und -konzeptionen von berufsbezogenen Bildungsangeboten für Frauen nach der Familienphase noch eine Gattung von „Motivierungs- und Orientierungskurse, die sich „durch ein gleichberechtigtes Nebeneinander verschiedener Zielsetzungen“ ausweisen, nämlich der „Berufsfindung, Motivierung zur beruflichen Weiterbildung, persönliche Neuorientierung bzw. Re-Aktivierung, Wiedereingliederung in das Berufsleben, Familientätigkeit, Übernahme gesellschaftlicher Aufgaben im Öffentlichkeitsbereich“ (S. 64). Heute kann bei Orientierungskursen davon ausgegangen werden, dass es um eine berufliche Orientierung (und Motivierung) dreht und dass der berufliche Wiedereinstieg an sich, auch wenn er erst zu einem späteren Zeitpunkt erfolgt, für die meisten Teilnehmerinnen selbstverständlich ist.

Das Freiburger Modell hat trotz der deutlich veränderten Bedingungen Anregungs- und Vorbildcharakter für Orientierungskurse für Frauen. Auch der Orientierungskurs „Neuer Start für Familienfrauen“ der von November 1991 bis März 1992 in Kronach durchgeführt wurde und von Hammer (2002) evaluiert wurde orientiert sich an dem Modell (S. 3, 65). Er umfasst Inhalte wie Standort- und Situationsbeschreibung mithilfe von Fantasiereisen, Handlungshilfen wie Rhythmik und Bewerbungstraining und Orientierungshilfen zu Arbeitsmarkt und Familienrecht (Hammer 2002, S. 73 ff., vgl. dazu auch Hammer 2006).

Selbstverständlich verfügt ein Teil der Teilnehmerinnen an Orientierungskursen über einen Hochschulabschluss. Ein Blick in die Projektberichte und Evaluationen zeigt, dass sie jedoch unterrepräsentiert sind. Nach Gensior et al. (1990) sind Akademikerinnen mit einem Anteil von weniger als 8 Prozent unterproportional vertreten sind (S. 143), wenn man davon ausgeht, dass ihr Anteil bei etwa 13 Prozent der Frauen in der Familienphase liegen sollte¹⁶. Nicht ohne weiteres ist zu klären, ob dies ausreichend mit der höheren Erwerbstätigkeitsquote und der geringeren Geburtenquote (also einem geringeren Anteil von hochqualifizierten Frauen in der Familienphase) zu erklären ist.

Mazzucco (2002) befragt drei akademisch gebildete Teilnehmerinnen eines Orientierungskurses. Es handelt sich dabei um einen sechsmonatigen Kurs für erwerbslose Wiedereinsteigerinnen, der in Darmstadt durchgeführt wurde und vom Hessischen Ministerium für Frauen, Arbeit und Sozialordnung finanziert wurde und Zuschüsse aus dem europäischen Sozialfonds erhielt¹⁷. (S. 64).

Im Anhang von Mazzucco (2002) befinden sich die überarbeiteten Interviewtexte, aus denen ich im Folgenden einige Passagen zitiere, die mögliche Überlegungen für den Auslöser, am Orientierungskurs teilzunehmen, illustrieren. Die drei befragten Frauen sind Mütter, leben mit einem Partner zusammen. Die Biologin Frau Spitz hat schon Berufserfahrung, die Chemikerin Frau Meyer und die Theologin Frau Grau haben während des Studiums ihre Kinder bekommen.

„Da dachte ich, dass wäre ein guter Einstieg für mich, weil ich so lange draußen war, und so einfach zum Arbeitsamt zu gehen, das ist wieder so ein Schritt, der ist einen Schritt weiter und deswegen habe ich das gemacht“ (Frau Meyer in Mazzucco, S. 91)

Für Frau Blau war es besonders wichtig, Frauen in ähnlichen Situationen zu treffen.

„[...] Ich habe dann versucht, was auf dem Arbeitsmarkt zu finden. Das hat überhaupt nicht geklappt und dann war ich ein Jahr todunglücklich, hab' dann eben auch das Gefühl gehabt, du kriegst überhaupt nichts mehr. Aber du musst irgendwas machen, wo du unter Leute kommst, darüber hinaus. Also nicht diesen normalen Weg, ich habe 'ne Tochter, Kindergartenverabredungen, da mal mit einer Mutter treffen und da mal nachmittags vielleicht [...] Da dreh' ich durch, das halt ich nicht aus. Und dann bin ich zu SEFO [dem Orientierungskurs] gegangen, einfach um Hauptsache regelmäßig raus, mit Leuten, die in einer ähnlichen Situation sind.“ (Frau Blau, in Mazzucco 2003, S. 95)

Alle drei Frauen waren mit den Inhalten des Orientierungskurses zufrieden, Frau Meyer weist aber darauf hin, dass es trotzdem schwer ist, eine Stelle zu bekommen.

„Also, es war für mich auf jeden Fall eine Unterstützung, erst mal um überhaupt wieder einen Überblick auf dem Arbeitsmarkt zu bekommen. Ein großer Teil war ja Berufsfindung, also erst mal wurde die Frage gestellt, ob man überhaupt in den alten Beruf zurück möchte, weil es ja viele gab die schon siebzehn Jahre nicht mehr gearbeitet haben, und dann hat man ja sozusagen null Chancen, wieder in den Beruf rein zu kommen. Also für mich waren eigentlich alle Fragen abgedeckt. Das Problem ist nur, dass, wenn es der Wirtschaft gut geht, dann kriegen wir Jobs, und wenn es ihr schlecht geht, kriegen wir keine. Und in sofern konnte man mir da nicht helfen. Also, ich weiß jetzt, was ich zu tun habe, wenn ich mir jetzt eine Stelle suche. Aber ob ich eine Stelle kriegen werde, das bleibt offen“ (Frau Meyer; aus Mazzucco, S. 92)

¹⁶ Hier greife ich auf die Hochrechnung der Daten des Scientific-Use-Files des Statistischen Bundesamtes (2001/2002) zurück, siehe auch S. 14.

¹⁷ Es ist anzunehmen, dass die drei befragten Teilnehmerinnen vom Arbeitsamt gefördert wurden.

Es gibt eine Reihe weiterer Begleitstudien, die sich aber v. a. auf die Evaluation der Maßnahme konzentrieren, also Ergebnisse beschreiben, die nur sehr eingeschränkt übertragbar sind, da sie sich auf konkrete Dozenten beziehen. Auf Besonderheiten der Teilnehmerinnen mit einem abgeschlossenen Studium wird dabei kaum eingegangen.

Mitte der 90er Jahren wurde erstmals damit begonnen, Modellkurse für Frauen im Erziehungsurlaub anzubieten (Zierau, Bartmann & Weiß 1997, s. Abbildung 15). Teilnehmerinnen waren jedoch nicht nur Erziehungsurlauberinnen im Sinne des Gesetzes und die Voraussetzung, Mutter eines Kindes unter vier Jahren zu sein erfüllten einige Teilnehmerinnen mit älteren Kindern nicht (S. 37). In Form einer Familien begleitenden Weiterbildung sollen jungen Mütter Lösungswege zur Verbesserung der Vereinbarkeit von Familie und Beruf aufgezeigt werden (S. 8). Die wissenschaftliche Begleituntersuchung hatte dabei das Ziel zu untersuchen, welche Frauen am Kurs der sieben Bildungsträger teilnehmen, wie sie das Angebot bewerten, wie sie die Auswirkungen der orientierenden und qualifizierenden Kurselemente auf ihre berufliche und familiäre Situation beurteilen und welche Folgerungen es für die Notwendigkeit und Gestaltung der Kinderbetreuung gibt (S. 26). Dazu wurden schriftliche Eingangs- und Abschlussbefragungen eines Großteils der Kursteilnehmerinnen aus 56 der 76 Kurse (Eingangsbefragung: 568 Teilnehmerinnen, Abschlussbefragung: 434) sowie Gruppendiskussionen durchgeführt. Aufgrund der vergleichsweise umfangreichen Daten ist eine ausführliche Darstellung von Interesse.

Die Zusammensetzung der Teilnehmerinnen wird als „heterogen“ (S. 38) beschrieben: Sie sind zwischen 23 und 48 Jahren alt, fast zwei Drittel haben zwei und mehr Kinder, meist leben sie ohne Eltern oder Schwiegereltern in einem Haushalt und sind zu über 90 Prozent verheiratet und leben mit einem Mann zusammen. Mehr als ein Viertel der Frauen verfügen über ein (Fach-) Hochschulabschluss. Der Anteil der hoch qualifizierten Teilnehmerinnen im Erziehungsurlaub (23,3 %) ist dabei etwas kleiner als der Anteil der hoch qualifizierten der Nichterziehungsurlauberinnen (26,2 %; S. 43). Die Mehrheit der Teilnehmerinnen, Erziehungsurlauberinnen und Nichterziehungsurlauberinnen, beschreiben ihre Situation im Erwerbsleben als Hausfrau, mehr als die Hälfte von ihnen sucht jedoch eine Erwerbstätigkeit oder ist bereits erwerbstätig (Zierau, Bartmann & Weiß 1997, S. 46).

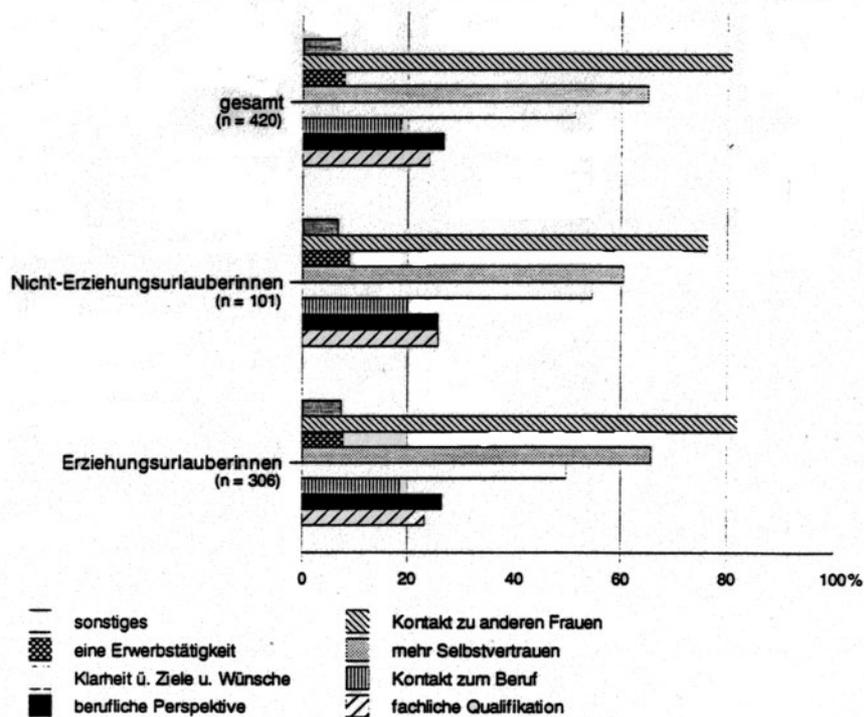


Abbildung 15: Veränderungen durch den Kurs (Mehrfachnennungen). Quelle: Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforchung Hannover, Zierau, Bartmann & Weiß (1997, Abbildung S. 51).

Die schriftliche Abschlussbefragung ergab, dass das mehrheitlich angebotene Vormittagsangebot (einmal die Woche) gut akzeptiert wurde, abweichend äußern sich hier nur die Frauen des Kurses „Frauen übernehmen Führungsaufgaben“, die Teilnehmerinnen „die sich als berufsorientiert beschreiben lassen, hätten mehrheitlich eine straffere Veranstaltungsform mit mehr als einem Termin in der Woche bevorzugt“ (S. 49). Bei der Erreichbarkeit und der Geschwindigkeit der Stoffvermittlung waren die Teilnehmerinnen überwiegend zufrieden.

Die „Hoffnungen auf berufliche Qualifizierung“ wurden bei den Teilnehmerinnen „relativ am wenigsten erfüllt“: 27 Prozent der Befragten sahen ihre Erwartungen in diesem Punkt überhaupt nicht erfüllt“ (Zierau, Bartmann, & Weiß 1997, S. 50). Erziehungsurlauberinnen und Nichterziehungsurlauberinnen unterscheiden sich dabei nur wenig; „Diese vergleichsweise ungünstiger ausfallende Beurteilung ist teilweise damit zu erklären, daß vor allem Kurse mit orientierenden und allgemein qualifizierenden Inhalten zur Durchführung gelangten. Bei Kursen mit spezifischer beruflicher Thematik wie „Ausbildung zur Ausbilderin“ fielen die Bewertungen deutlich positiver aus“ (S. 50).

Bei der Frage, welche Veränderungen die Kursteilnahme bewirkt oder unterstützt hat, zeigt sich, dass „häufiger orientierende und kommunikative Effekte aufgetreten [sind] als qualifizierende oder unmittelbar beschäftigungsbezogene.“ (S. 50): „Ca. 80 Prozent der Teilnehmerinnen konnte Kontakt zu Frauen in ähnlichen Situationen knüpfen, fast zwei Drittel haben über die Kursteilnahme mehr Selbstvertrauen bekommen und mehr als die Hälfte konnte Klarheit über die Ziele und Wünsche erlangen. [...] Fast ein Viertel der Befragten hat angegeben, durch die Kursteilnahme fachlich besser qualifiziert zu sein, ihre berufliche Perspektive schätzten 26,7 Prozent nach dem Kursbesuch als besser ein, Kontakt zum Beruf konnten durch das Modellprojekt 18,8 Prozent halten“ (S. 50). Die Autorinnen schließen daraus: „Damit konnte durch das Modellvorhaben ein wichtiger Schritt getan werden, um Frauen im Erziehungsurlaub oder mit jüngeren Kindern eine Orientierung im Hinblick auf ihren weiteren beruflichen Werdegang zu geben, ihnen aus der Isolation zu helfen, die vielfach mit der Familienphase verbunden ist, und ihnen die Möglichkeit zur Qualifizierung und zum Halten des beruflichen Anschlusses zu geben. Gerade letzteres müsste aber noch stärker geleistet werden, wenn es den Erwartungen gerecht werden soll, die die Zielgruppe an das Modellprojekt gerichtet hatte. Denn qualifizierende Effekte waren häufiger Grund für die Kursteilnahme als hinterher wirklich eingetreten sind.“ (S. 51).

Frauenstudien

Neben den Orientierungs- und Motivierungskursen sind die so genannten „Frauenstudien“ ein weiteres Angebot der Frauenbildung. Interessanterweise werden sie in den Kategorisierungen der Bildungsangebote für Frauen in der Familienphase (vgl. Bujok 1988, Kaldewey & Küpper 1994) nicht berücksichtigt. Schiersmann (1993) zählt sie zu Recht dazu: Frauenstudien sind eine wissenschaftliche Weiterbildung für die Zielgruppe der Frauen in der Familienphase, auch wenn sie keine formale Hochschulzugangsberechtigung haben (vgl. Bruchhagen 1989). Sie richten sich somit an eine Gruppe „die in besonderer Weise von (Bildungs-)Benachteiligungen betroffen wird und deren informell erworbene Qualifikationen und Kompetenzen den Studienzugang ermöglichen“ (Kettschau 1989, S. 37).

Während Frauenstudien – analog zur Frauenbildung im Allgemeinen – zunächst um die Förderung des Selbstbewusstseins und die Fähigkeiten zur Selbstbehauptung gegenüber männlichen Interessen bemüht waren, artikulieren die Teilnehmerinnen heute häufiger berufsorientierte Verwertungsinteressen. Dies spiegelt sich beispielsweise in möglichen Studienabschlüssen wie dem Abschlusszertifikat „Referentin für Frauenfragen in Bildung, Kultur und Politik“ der Universität Dortmund (Stand Dezember 2006). Spezifische Erfahrungsberichte von Teilnehmerinnen mit Hochschulabschluss liegen nicht vor.

Berufsbildende Angebote für hoch qualifizierte Frauen

Beruflich qualifizierende Angebote der Frauenbildung stellen schließlich die dritte Art von Angeboten der Frauenbildung dar, die Frauen in der Familienphase wahrnehmen können, um beruflich Relevantes zu lernen: In folgendem Abschnitt werden Untersuchungen zu beruflich qualifizierenden Angeboten für Berufsrückkehrerinnen, Erziehungsurlauberinnen oder anderen Frauen in der Familienphase vorgestellt, die sich (auch) an Frauen mit Hochschulabschluss wenden. Auch diese Kurse werden z. T. mit öffentlichen Mitteln unterstützt oder von Arbeitgebern angeboten und stellen kein Regelangebot dar.

Zur Illustration wurde eine Sammlung der Bildungsangebote für Frauen in Braunschweig mit dem Titel „Wiedereinstieg in den Beruf“ (Kilianski 1991) nach Seminarbeschreibungen durchsucht, laut denen ein Studium Voraussetzung ist oder u. a. als solche genannt wurde. Demnach gibt es in Braunschweig folgende Angebote für Frauen mit Hochschulabschluss: Explizit nur für Hochschulabgängerinnen („Zielgruppe: Akademikerinnen“) ist ein Angebot des Teutloff-EDV-Bildungszentrums mit dem Titel „EDV-Fachfrau Technik oder Wirtschaft“ (S. 61) sowie das Angebot „Fachkraft im Technischen Umweltschutz“ des IUP Fortbildungsinstituts für Umweltplanung, das mit dem Zertifikat „Akademische Fachkraft im Technischen Umweltschutz“ endet (Zielgruppe: Arbeitslose Naturwissenschaftlerinnen und Ingenieurinnen, S. 63).

Carle, Brinker, Dane, Quentmeier & Stahl (1995) beschreiben einen Modellversuch zum „beschwerlichen und dennoch geglückten Wiedereinstieg von Akademikerinnen“ (Titel). Das Ziel des Projektes, das von 1992 bis 1993 an der Technischen Universität Braunschweig durchgeführt wurde, war die Unterstützung des beruflichen Wiedereinstiegs von „Frauen mit Hochschulqualifikation“, „insbesondere nach einer familiär bedingten Berufsunterbrechung“ (S. I) und beinhaltet Beratung, Seminare und die Vermittlung von Praktika. Dabei handelt es sich um den einzigen Orientierungskurs mit berufsqualifizierenden Anteilen, der sich ausschließlich an hochqualifizierte Frauen.

Insgesamt nahmen 139 Frauen teil, die alle ein Studium absolviert hatten und seit mindestens einem Jahr ohne Arbeitsstelle waren (Carle 1995a, S. 31). Der Andrang wird als so (unerwartet) groß beschrieben, dass Wartelisten angelegt wurden, einige Frauen konnten gar nicht daran teilnehmen. Die Teilnehmerinnen lassen sich wie folgt beschreiben: Etwa die Hälfte war zwischen 36 und 45 Jahre alt, das Durchschnittsalter betrug 39 Jahre. Bei Frauen mit niedrigerem Bildungsniveau lag dieser Durchschnittswert von Teilnehmerinnen in Orientierungskursen deutlich niedriger¹⁸ (Carle & Stahl 1995, S. 180 ff.).

Im Projektbericht des Braunschweiger Modells wird nur an wenigen Stellen explizit deutlich gemacht, wie sich das Angebot inhaltlich von herkömmlichen Berufsrückkehrerinnenprogrammen absetzt:

¹⁸ Die Autorinnen verweisen auf Notz 1992, S. 31.

„Insbesondere der Baustein Schlüsselqualifikationen sollte deshalb ein Angebotsspektrum präsentieren, welches über das traditioneller Orientierungskurse weit hinausgeht. Zwar wird auch hier zunächst mit der Erarbeitung des eigenen Qualifikationsspektrums begonnen. Zugleich sollten jedoch von Anfang an die Teilnehmerinnen im Mittelpunkt stehen und mit professionellen Methoden der Planung – wie sie auch in komplexen betrieblichen Zusammenhängen verwendet werden – umgehen.“ (Carle 1995a, S. 25)

„Zudem werden Kommunikations- und Präsentationstechniken angeboten, die dazu beitragen können, die eigene Position angemessen zu vertreten. Von Akademikerinnen wird dies in nahezu jeder beruflichen Position erwartet“ (Carle 1995a, S. 26).

Für den „Baustein 2: Neue Technologien“ sowie der Praktikumsberatung und -vermittlung werden keine methodischen/didaktischen Besonderheiten erwähnt, inhaltlich wurden sie jedoch deutlich auf die Bedürfnisse der Akademikerinnen ausgerichtet: Neben PC-Einführungsveranstaltungen gab es auch Desktop-Publishing und CAD-Seminare, die kaum in herkömmlichen Angeboten für Berufsrückkehrerinnen zu finden sind (Brinker 1995). Im Bericht der Praktikumsberatung wird deutlich, wie mithilfe von Analysen des potenziellen Arbeitsmarktes, u. a. durch Arbeitgeberbefragungen, die (damalige) Nische im Gebiet Braunschweig, die Medienbranche, identifiziert wurde (vgl. Quentmeier & Stahl 1995).

Die Kurse fanden ohne Kinderbetreuung statt, was für viele der Frauen ein größeres Problem darstellte: „Kurz vor Kursen, die aufgrund von Raum- oder Personalvorgaben am frühen Abend stattfinden mußten, sagten [...] im Durchschnitt 33 % kurzfristig ab.“ (Carle 1995a, S. 33). Ein Teilzeitangebot, möglichst am Vormittag, entspricht offenbar den Frauen am besten (Carle 1995a, S. 34).

Kritische Stellungnahmen über Inhalte und Methode der Projektes durch die Teilnehmerinnen des Bausteins Schlüsselqualifikationen, vor allem der „Fragebogenaktionen“ (zur Evaluation), werden damit begründet dass einige Teilnehmerinnen selbst in der Erwachsenenbildung gearbeitet haben (Dane 1995, S. 59). Trotz der gemeinsamen hohen Qualifikation werden Teilnehmerinnen von der Leitung als sehr heterogen erlebt, sodass sie sich ein offeneres, differenzierteres Weiterbildungskonzept wünschen, was für dieses Projekt wegen der begrenzten Mittel nur teilweise möglich war (Dane 1995, S. 61). Am letzten Tag des Projektes, hatten von den 139 Teilnehmerinnen 72 eine Arbeit, 22 suchten weiterhin eine Stelle, 20 befanden sich in „einer zusätzlichen Ausbildung“ (gemeint: Praktikum, Studium, Weiterbildung, Umschulung, Promotion), 9 hatten den Wiedereinstieg verschoben („zu kleine Kinder“, erneute Schwangerschaft, schwere Erkrankung) zu 14 Frauen liegen keine Information vor.

Zusammenfassend zeigt sich, dass die Frauenbildung mit ihren unterschiedlichen Angeboten für viele Frauen in der Familienphase Weiterbildung offeriert, die von beruflicher Relevanz sein können.

Lern- und andere Erfolge von Weiterbildungsangeboten

An mehreren Stellen wurde bereits auf die Rückmeldungen der Teilnehmerinnen, Wiedereinstiegsquoten und andere „Erfolge“ von Weiterbildungsangeboten hingewiesen. Als Abschluss des Abschnitts zum beruflich relevanten Lernen von Frauen in der Familienphase durch Teilnahme an Weiterbildung werden die (möglichen) Erfolge und die verschiedenen Sichtweisen darauf zusammengestellt.

Häufig wird fraglos davon ausgegangen, dass die Teilnahme an einer Weiterbildung mit Lernen im Sinne einer Wissenserweiterung oder Kompetenzentwicklung identisch ist. Dass die Gleichsetzung nicht zutreffen muss, zeigen die vielfältigen Anlässe, aus denen Weiterbildungsveranstaltungen besucht werden, nämlich auch um Berufskollegen oder gleich Gesinnte zu treffen, weil es als „Incentive“ für betriebliche Erfolge in einer Urlaubsgegend veranstaltet wird oder weil Kenntnisse weitgehend vorhanden sind, aber ein Zertifikat benötigt wird. Auch Frauen in der Familienphase zeichnen sich durch höchst unterschiedliche, nicht allein qualifikatorische Interessen aus (vgl. Abbildung 16).

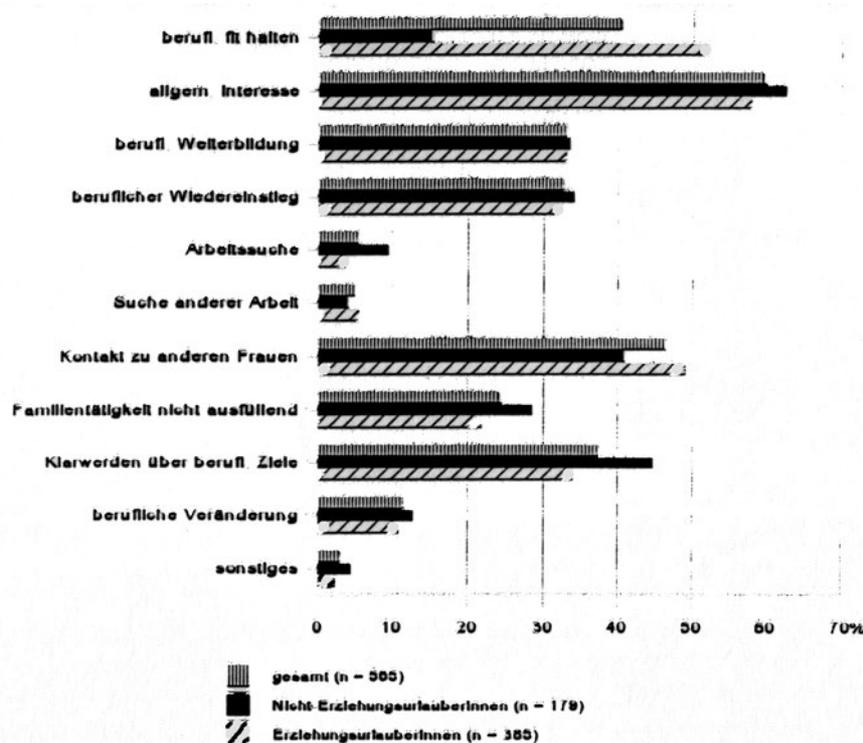


Abbildung 16: Motive für die Teilnahme (Mehrfachnennungen). Quelle: Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforchung Hannover, Zierau, Bartmann & Weiß (1997, Abbildung S. 47).

So überrascht es nicht, dass auch Frauen in der Familienphase nicht durchweg von beeindruckenden Lernerfolgen berichten, wenn sie Weiterbildung, insbesondere Orientierungskurse besuchen. Teilnehmerinnen an Orientierungskursen sind zwar in aller Regel zufrieden mit dem Kurs, u. a. wegen dem Austausch mit Frauen in der gleichen Situation, qualifizierende Effekte waren jedoch bei über 500 von Zierau, Bartmann & Weiß (1997) befragten Teilnehmerinnen häufiger Grund für die Kursteilnahme als dass sie hinterher tatsächlich eingetreten sind (S. 51). Auch von den Frauen werden sie mit dem Motiv genutzt, Frauen in derselben Situation zu finden (Mazzucco 2003). Auch in der Studie von Bujok (1988) sind weniger als die Hälfte (46 %) der Befragten der Ansicht, die Weiterbildung (nach einer damals deutlich längeren Berufsunterbrechung) habe „sehr viel“ geholfen. Ein Drittel der Frauen meint „etwas“, ein Viertel sogar „gar nichts“ (S. 71).

Die Autorin erklärt diese Diskrepanz damit, dass die „Mehrzahl der wahrgenommenen Bildungsmaßnahmen relativ kurzfristig, arbeitsplatzbezogen und ohne formale Abschlußzertifikate ist“ und der ungünstigen Arbeitsmarktlage (Bujok 1988, S. 71). Aus Sicht fast aller Wiedereinsteigerinnen hat die Teilnahme an (betrieblicher Weiterbildung) großen Nutzen: In einer Untersuchung des IAB zur Nutzung von Weiterbildungsangeboten der Betriebe wurden im Jahr 2000 Erziehungsurlauberinnen befragt, die wieder berufstätig sind: 94 Prozent von ihnen stellten dabei fest, dass spezifische Weiterbildungsangebote während des Erziehungsurlaubs hilfreich sind (Engelbrech & Jungkunst 2001a, S. 4).

Auf der anderen Seite ist, insbesondere bei den Qualifizierungskursen, der Erfolg der Maßnahme nicht allein dem Lernen im engeren Sinne (Wissenszuwachs, Qualifizierung) zu bewerten. Auch der herkömmlich definierte Erfolg einer öffentlich geförderten Reintegrationsmaßnahme im Sinne einer guten Vermittlungsquote ist nicht nur wegen der allgemeinen Problematik einer solchen Erfolgsmessung (vgl. Spallek 2004, S. 102 ff.) für Frauen in der Familienphase problematisch: Gerade bei den Berufsrückkehrerinnen ist dieser Übergang nicht nur eine Frage der beruflichen qualifikatorischen Anpassung und eines entsprechenden Arbeitsplatzangebots. Trotz erfolgreicher Qualifikation sind eine erneute Schwangerschaft oder ein pflegebedürftiger Angehöriger nur zwei der möglichen Gründe, dass sich der Wiedereintritt in das Erwerbsleben verzögert. Zudem haben die Seminare für Berufsrückkehrerinnen zugleich auch den Anspruch, Orientierung und Kontakte mit anderen Berufsrückkehrerinnen zu ermöglichen, was sich auch positiv auf das berufliche Selbstwertgefühl auswirken kann.

All dies ist Grund genug, über die einfache Vermittlungsquote hinweg einen Blick auf die Prozesse zu werfen, die von den Kursen für Berufsrückkehrerinnen initiiert und unterstützt werden. Spallek (2004) evaluiert durch eine Arbeitsagentur geförderte Wiedereingliederungsmaßnahmen im kaufmännischen Bereich in Hinblick auf solche möglichen Zielsetzungen und führte dazu eine halbstandardisierte postalische Befragung von 354 Frauen durch. Ihr zufolge sollte eine erfolgreiche Maßnahme für die Teilnehmerinnen nicht nur einen beruflichen Wiedereinstieg ermöglichen, sondern auch Autonomie, Kompetenz und eine soziale Einbindung in das berufliche Tätigkeitsfeld umfassen (vgl. auch Zimmermann 1999). Auch Feider (2006) weist in ihrer Studie darauf hin, dass insbesondere für den von ihr gebildeten Typus von Berufsrückkehrerinnen „wachsendes Vertrauen in sich selbst und in die Eigenverantwortung der Kinder“ die Teilnahme am Kurs eine Steigerung des Selbstwertgefühls auslöste (S. 151, vgl. dazu auch S. 95 in diesem Beitrag). Diese Frauen hatten zunächst Angst, dass ihre Leistungen nicht den Kursanforderungen entsprechen, und bewerten die Kurse retrospektiv als sehr positiv in Bezug auf ihre Qualifikation wie auf ihre persönliche Entwicklung und Möglichkeit für Kontakte. Interessanterweise ist dies gerade der Typus von Frauen, die nach einem bereits erfolgten Wiedereinstieg ihre Erwerbstätigkeit mittelfristig aufgeben, weil sie ihren hohen Anforderungen an Familie und Beruf nicht gerecht werden (vgl. Feider 2006, S. 209), also in der offiziellen Auslegung kein Maßnahmeerfolg zu verbuchen ist

Gruppe	Westen	Osten
Erziehungsurlauberinnen im Jahr 2000 ¹	9	8
Erziehungsurlauberinnen des Jahres 1992 ff. die im Jahr 2000 wieder berufstätig sind ²	8	4

Tabelle 11: Beteiligung an betrieblicher Weiterbildung während des Erziehungsurlaubes von Frauen. Quellen: IAB-Projekt 3-523, (¹N=316, Beckmann & Engelbrech 2001, S. 125; ²N wird nicht angegeben, Engelbrech 2001, S. 12).

Schließlich stellt sich die Frage, ob eine Weiterbildungsbeteiligung sich wirklich (kausal) auf einen schnelleren bzw. erfolgreicherem Wiedereintritt auswirkt. Mit den Daten eines IAB-Projektes, die dazu in eigener Darstellung zusammengetragen wurden, zeigt sich, dass die Teilnahmequoten bei den wieder eingestiegenen Frauen nicht über denjenigen aller Erziehungsurlauberinnen liegen (vgl. Tabelle 11). Allerdings ist dieser Vergleich nur eingeschränkt zu nutzen, da hier unterschiedliche Gruppen und Daten einbezogen werden, auch wenn die Daten aus demselben Projekt stammen.

Abgesehen davon, dass es sich hier um einen Spezialfall (Erziehungsurlauberinnen und betriebliche Weiterbildung) handelt und dass eine Reihe anderer biografisch bedingten Einflüsse eine Rolle spielen können, könnte Weiterbildungsbeteiligung auch ein Indikator für fehlende Qualifizierung sein, also vor allem bei einer Gruppe von Frauen mit schlechten Voraussetzungen höher sein.

Soweit Daten und Quellen, die das beruflich relevante Lernen von Frauen in der Familienphase beschreiben. Im Folgenden werden theoretische Ansätze und entsprechende Daten vorgestellt, durch die das Lernverhalten erklärt werden kann.

2.6. Externe und situative Wirkfaktoren auf das beruflich relevante Lernen

In Analogie zu einem Teil der Berufswahltheorien, in denen gesellschaftliche Zuweisungs- und Selektionsprozesse im Vordergrund stehen, beispielsweise in der Allokationstheorie (s. Seifert 1989), werden im Folgenden aus dieser theoretische Perspektive externe Bedingungen und situative Merkmale von Frauen in der Familienphase aufgezeigt, die ihr beruflich relevantes Lernen beeinflussen.

Dass es mächtige situative oder strukturelle Barrieren und Einschränkungen für das beruflich relevante Lernen in der Familienphase geben muss, zeigt sich insbesondere in dem durchgängigen Befund der Forschungsbeiträge und Modellberichte, dass die Motivation an Weiterbildung teilzunehmen, als überdurchschnittlich wahrgenommen oder festgestellt wird, jedoch die Teilnahmequote weit unterdurchschnittlich ist. Diskutiert werden daher das Geschlecht, die Elternschaft und Erwerbslosigkeit als Diskriminierungsfaktoren sowie die situative Einschränkung durch die Unabkömlichkeit bei der Kinderbetreuung. Auch sozialökologische Dimensionen des Lernens und die Nachfrage der Arbeitgeber für Frauen, die sich in der Familienphase beruflich qualifiziert haben, werden als ein mögliche (jedoch empirisch nicht nachgewiesener) Wirkfaktoren für das Lernen betrachtet. Schließlich wird die Rolle der Einstellung und Unterstützung durch den Partner und weitere mögliche Einflüsse vorgestellt.

Mit Ausnahme der Geschlechter differenzierenden Ansätze (Diskriminierung und Segregation) liegen keine expliziten Bezüge oder ausführliche theoretische Beschreibungen bzw. Anpassungen an das Lernen von Frauen in der Familienphase vor. Ein gang wird daher zunächst versucht, am Beispiel des sozialökologischen Ansatzes „ökologische“ Merkmale der Lernens von Frauen in der Familienphase zu beschreiben.

Diskriminierungsfaktoren Geschlecht, Elternschaft und Erwerbslosigkeit

Das Geschlecht (Frausein), Elternschaft (Muttersein) und die Erwerbslosigkeit bzw. die Einschränkung der Erwerbstätigkeit erscheinen als zentrale Einflussgrößen auf das beruflich relevante Lernen, zumindest was die Weiterbildungsteilnahme betrifft.

So verweisen Friebel, Epskamp, Friebel & Toth (1996) auf die Teilnahmequoten an Weiterbildung eines Samples der Hamburger Schulabschlusskohorte von 1979, die im Rahmen einer Verlaufsstudie untersucht wurde: „Inwieweit geschlechtstypische Lebenszusammenhänge und Bildungsprozesse interkorrelieren, läßt sich hierzu bildbuchhaft am Beispiel der Weiterbildung nachvollziehen.“ „Die Befunde der Weiterbildungsforschung spiegeln fast klischeehaft das 'Meisterwerk sozialer Mechanik' (vgl. Bourdieu/Passeron 1971)“ (S. 28). Während noch 1991 die Beteiligung an Weiterbildung bei den Frauen größer war als bei den Männern, kippte dieses Verhältnis 1992. Als Ursache sehen die Autoren für die weiter zu beobachtende „Abmeldung der Frauen“ und für die zunehmenden Weiterbildungsquote bei den männlichen Schulabgängern von 1976 den „geschlechtsspezifischen Lebenszusammenhang“ und konkretisieren dies anhand einer Auswertung an Hand der Elternschaft (vgl. Tabelle 12).

Gruppe	Weiterbildungsbeteiligung in Prozent
Männer ohne Kinder	58
Männer mit Kindern	86
Frauen ohne Kinder	57
nicht erwerbstätige Frauen mit Kindern	27

Tabelle 12: Weiterbildungsbeteiligung eines Samples der Hamburger Schulabschlusskohorte von 1979 im Jahr 1994 in Prozent (N nicht im Artikel erwähnt). Quelle: Darstellung der Daten aus Friebel, Eskamp, Friebel & Toth (1996, S. 28).

Die Auswertung deutet darauf hin, dass „Väter trotz oder gerade wegen Familie und Kind(ern) stärker an Weiterbildungsmaßnahmen teilnehmen, Familie (insb. Kernfamilie mit Kindern) bei Müttern aber deutlich als Hindernis [...] wirkt.“ (S. 29). Friebel, Epskamp, Friebel und Toth (1996) folgern daraus: „Das Geschlecht gilt weiter als zentrales Organisationsprinzip sozialer Ungleichheit. Der Lebenslauf der Frau ist eine abhängige Variable des Standorts im Familienzyklus“ (S. 30).

Zu ähnlichen Ansichten kamen bereits auch Schulenberg, Loeber, Loeber-Pautsch & Pühler (1979): „Schon die Richtung der Weiterbildungsinteressen, aber mehr noch die realen Bedingungen der Weiterbildungsteilnahme der Frauen werden von der familialen Situation stark bestimmt“ (S. 239).

Für die Gruppe der hoch Qualifizierten haben Willich, Minks & Schäfer (2002) aktuelle Daten und Auswertungen vorgelegt, die zu ähnlichen Ergebnissen führen. Sie befragten 1998/99 über 6.000 Hochschulabsolventen fünf Jahre nach ihrem Examen zu ihrer Teilnahme an beruflicher Weiterbildung und u. a. deren Form, Finanzierung, Initiative. Sie untersuchten dabei, inwieweit die Weiterbildungsteilnahme u. a. mit der Beschäftigungsform, der Betriebsgröße, der Beschäftigungsdauer zusammenhängt.

Die Autoren stellen (überraschenderweise!) fest, dass es keine signifikanten Unterschiede der Geschlechter bei der Weiterbildungsteilnahme und Anzahl der Weiterbildungen gibt (S. 13). Anschließend wurde mithilfe statistischer Verfahren auch untersucht, inwieweit die Weiterbildungsteilnahme nach *Geschlecht und Kindern* variiert. Das Ergebnis ist, dass Mütter (es wurde dabei nicht zwischen erwerbstätigen Mütter und Frauen in der Familienphase unterschieden) seltener an Weiterbildung teilnehmen als Väter (S. 13). Die Autoren verweisen dabei darauf, dass die Weiterbildungsaktivitäten nicht zeitbezogen erhoben wurden, sodass keine kausale Erklärung möglich ist. So ist beispielsweise aus Sicht der Autoren denkbar, dass Männer erst nach der Geburt ihrer Kinder verstärkt an Weiterbildung teilnehmen und/oder Mütter erst nach zeitintensiver Weiterbildung ihre Familie gründen (S. 13).

Außerdem zeigt sich: Frauen nutzen Weiterbildung häufiger zur Kompensation von Defiziten aus dem Studium oder zur Allgemeinbildung „Frauen und besonders Mütter sind in ihren Weiterbildungszielen insgesamt weniger karriere- oder zukunftsorientiert als männliche Absolventen“ (S. 14). Deutlich wird die geschlechtsspezifische Diskrepanz bei der Finanzierung von Weiterbildung: Nicht mal bei einem Drittel der Mütter, jedoch bei mehr als der Hälfte der männlichen Absolventen, wurden nur Weiterbildungen besucht, die vom Betrieb finanziert wurden. Bei den Müttern ist auch der Anteil am größten, der sich die Weiterbildung bisher ausschließlich selbst finanziert hat (S. 14).

Die beobachteten Differenzen zwischen Mütter und Väter führen die Autoren *nicht* allein auf das Geschlecht zurück, sondern „zum großen Teil auf Unterschiede in den Berufsverläufen und den Beschäftigungsstatus zurück“ (S. 16). Der Einfluss der Geschlechts und des Familienstatus schwächt sich auch ab, wenn bei der statistischen Analyse als Einflussfaktoren die Initiierung und Finanzierung von Weiterbildung die Beschäftigungsform und -kontinuität hinzugezogen wird: „Frauen und Mütter werden weniger direkt aufgrund ihres Geschlechts und ihrer Kinder benachteiligt, sondern eher indirekt, aufgrund häufiger diskontinuierlicher Erwerbsverläufe und weniger abgesicherter, lockerer Beschäftigungsverhältnisse“ (S. 18).

Inwieweit sich das Geschlecht und Mutterschaft auf das informelle Lernen auswirkt, ist nicht bekannt.

Situative Einschränkung: Notwendigkeit der Kinderbetreuung

Als zweiter Bereich externer Wirkfaktoren, die die Lernaktivitäten der Frauen in der Familienphase beeinflussen, wird ihre Unabkömmlichkeit bei der Kinderbetreuung und dem fehlen adäquater Kinderbetreuungseinrichtungen in den Fokus genommen.

Frauen in der Familienphase bleiben (heute) in aller Regel nicht zur Betreuung des Haushaltes zuhause, sondern wegen der Kinder. Häufig haben diese Frauen auch keine Kinderfrauen oder andere Betreuungspersonen, die die Betreuung nahtlos, den Ansprüchen und finanziellen Möglichkeiten entsprechend, übernimmt, wenn eine Weiterbildungsteilnahme ansteht.

Als zentrale Barriere für Frauen in der Familienphase wird daher *immer* an erster Stelle und von mehreren Seiten, nämlich der Frauen, der Bildungsanbieter und der Betriebe (vgl. Kaldewey & Küpper 1994, S. 153), ihre Zuständigkeit für die Kinderbetreuung betrachtet.

Frauen in der Familienphase können zeitlich nur unter der Voraussetzung, dass sie eine geeignete Form der externen Kinderbetreuung wollen und finden, Weiterbildungsveranstaltungen besuchen. Die vorhandenen „normalen“ Betreuungseinrichtungen Kindergarten und Schule schränken die zeitlichen Möglichkeiten der Mütter stark ein. Im Krankheitsfalle der Kinder oder anderen organisatorischen Engpässen stehen diese Einrichtungen jedoch nicht zur Verfügung, sodass die Kursteilnahmen dann auch häufig kurzfristig abgesagt werden (Carle 1995a). Nach Carle (1995a) ist besonders der frühe Abend problematisch. Auch die Kinderbetreuungsangebote der Weiterbildungsanbieter können nicht in jedem Fall weiterhelfen, wenn es z. B. darum geht, Kinder zur Schule oder Kindergarten zu bringen oder abzuholen.

Beispielweise in der Befragung von Kaldewey & Küpper (1994) wurden 222 Erziehungsurlauberinnen (also Mütter mindestens eines Kleinkindes) befragt und eine Diskrepanz zwischen Nutzung und Interesse der Frauen an Weiterbildung festgestellt. Sie liegt, so vermuten die Autorinnen, wohl für die Mehrheit der Frauen in zeitlichen und organisatorischen Problemen (S. 154): Alle 222 Teilnehmerinnen der Befragung wurden nach den Gründen und Hindernissen gegen Weiterbildung befragt. Mit Abstand an erster Stelle gab die Mehrheit der Frauen fehlende Kinderbetreuungsmöglichkeiten an: 59 Prozent nennen (auch) fehlende Kinderbetreuungsmöglichkeiten als Grund, nicht an Weiterbildung teilzunehmen (S. 147). Auch die Betriebe sind der Ansicht, dass die Kinderbetreuungsmöglichkeiten der bedeutendste Faktor bei einer Inanspruchnahme von betrieblichen Angeboten zur Weiterbildung und Kontakthalteangebote ist (Kaldewey & Küpper 1994, S. 77).

Insbesondere Frauen mit jüngeren Kindern haben hier Schwierigkeiten: Dies liegt insbesondere daran, dass Erziehungsurlauberinnen in der Regel die Kinderbetreuung selbst übernommen haben und auf kein vorhandenes System von Kinderkrippe, Tagesmutter oder sonstiger Betreuung zurückgreifen können. In einer Befragung von Teilnehmerinnen an Kursen für Frauen im Erziehungsurlaub zeigt sich, dass 87 Prozent der befragten Teilnehmerinnen einen Kurs mit Kinderbetreuung besucht haben, dabei war das Angebot der Kinderbetreuung für mehr als drei Viertel von ihnen eine notwendig Voraussetzung. Lediglich 4 Prozent geben an, für sie wäre die Kinderbetreuung nicht notwendig gewesen (Zierau, Bartmann & Weiß 1997, S. 35 in John & Schmidt 2001, S. 237).

Deutlich wirkt sich auch die Zahl der zu betreuenden Kinder auf die Weiterbildungsbeteiligung aus. Während beim ersten Kind Frauen, die zwischen 1992 und 1994 in Erziehungsurlaub gingen und diesen wieder beendeten rund 9,1 Prozent an Aus- und Weiterbildung teil nahmen, halbiert sich die Teilnahmequote beim zweiten und folgenden Kind fast auf 5,5 Prozent (John & Schmidt 2001, S. 538).

Ökologische Dimension	Lernen mit Medien in privaten Räumen	Lernen in der Erwerbstätigkeit
physikalische, dingliche und architektonische Dimension	<ul style="list-style-type: none"> ■ Vorhandensein eines Arbeits-/Schlafzimmers ■ persönliche Ausstattung mit Lernmaterial ■ Ausstattung mit Medien (z. B. Computer, Abonnements, Radio) ■ Lärmbelästigung 	<ul style="list-style-type: none"> ■ betriebliche Ausstattung mit Lernmaterial und Fachliteratur ■ Gestaltung, Ausstattung und Lage der Seminarräume ■ Gestaltung, Ausstattung und Lage des Arbeitsplatzes ■ Lärmbelästigung
Behavior Settings	<ul style="list-style-type: none"> ■ Privatheit ■ Art des Zimmers: Arbeits-, Wohn- o. Schlafzimmer ■ Freizeit 	<ul style="list-style-type: none"> ■ betriebliche Weiterbildung am Arbeitsplatz
Dimensionen der Organisationsstruktur	<ul style="list-style-type: none"> ■ Zahl und Alter der Kinder ■ Kinderbetreuung 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Regelung für Freistellung bei Fortbildung
Psychosoziales Klima	<ul style="list-style-type: none"> ■ Erlebte Anerkennung der Lernens ■ Erlebte Unterstützung und Rücksichtnahme ■ Erlebte Möglichkeit zur Selbstverwirklichung 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Erlebte Förderung der Entwicklung und des Lernens ■ Erlebte Anerkennung ■ Erlebter Druck
Funktionale Dimensionen	<ul style="list-style-type: none"> ■ beruflicher Wiedereinstieg ■ beruflich auf dem Laufenden bleiben 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Arbeitsplatzzerhalt ■ Einarbeitung

Tabelle 13: Ökologische Dimensionen und (hypothetische) Einzelmerkmale des Lernens mit Medien in privaten Räumen und des Lernens in der Erwerbstätigkeit von Frauen in der Familienphase. Quelle: Eigene Darstellung unter Nutzung der Dimensionen von Dreesmann (1993, S. 458 f., in Reck-Hog 1999, S. 149).

Ob und wie sich die Anforderungen der Kinderbetreuung (Zahl und Alter der Kinder) auf das informelle Lernen von Frauen in der Familienphase auswirkt, ist nicht bekannt.

Sozialökologische Perspektive auf das Lernen in der Familienphase

Mit der sozialökologischen Perspektive auf das Lernen in der Familienphase wird ein theoretischer Zugang aufgegriffen, der ebenfalls die Situation als Einflussfaktor auf das Lernen beschreibt. Er wird im Folgenden auf das Lernen von Frauen in der Familienphase adaptiert.

Mit dem Begriff „sozialökologisch“ werden „theoretische Konzepte und empirische Studien charakterisiert, die das Verhältnis von Individuum sowie sozialer und dinglicher Umwelt zu erfassen suchen“ (Reck-Hog 1999, S. 145). Zwar wird die menschliche Entwicklung als wechselseitige Beeinflussung von Person und Umwelt interpretiert, die Sozialökologie konzentriert sich dabei jedoch auf die spezifischen Umwelten, in denen Menschen leben und handeln (vgl. Reck-Hog 1999, S. 148). Der wohl bekannteste Ansatz ist die „Ökologie menschlicher Entwicklung“ von Bronfenbrenner (1981). Er betrachtet die für die individuelle Entwicklung bedeutsame Umwelt als „ineinandergeschachtelte Anordnung konzentrischer, jeweils von der nächsten umschlossener Struktur“ von Mikro-, Meso-, Exo-, Makro- und Chronosystemen (Bronfenbrenner 1981, S. 38). Nach Nuissl (1992) wird mit dem Begriff „Lernökologie“ zum Ausdruck gebracht werden, dass „der Lernort, seine Umgebung und der Zugang zu ihm für die Lernenden und für das Lernen wichtig sind“ (Nuissl 1992, S. 92).

In Anlehnung an Dreesmann (1993) und seiner Beschreibung ökologischer Dimensionen in pädagogisch-psychologischen Feldern und den Überarbeitungen von Reck-Hog (1999, S. 149) werden in vgl. Tabelle 13 überblicksartig mögliche ökologische Merkmale für zwei ausgewählte Lernfelder von Frauen in der Familienphase skizziert, bei denen von einer Wirkung der ökologischen Dimensionen auf das berufliche Lernen ausgegangen werden könnte. Für das Lernen mit Medien in privaten Räumen werden im Folgenden relevante sozialökologische Dimensionen und Merkmale benannt: Als physikalische, dingliche und architektonische Dimension erscheinen so die Beschaffenheit des Lernraums (Arbeits-, Wohn- oder Schlafzimmer), die persönliche Ausstattung mit Lernmaterial und Medien und auch der Lärmpegel von Bedeutung. Als „Behavior Settings“ werden verhaltensbedeutende Umgebungsmerkmale beschrieben – eine Person verhält sich auf dem Friedhof anders als in einer Kneipe (s. a. Apel, de Haan & Siebert 1993, S. 112 f.). Kennzeichnend sind hierfür das Lernen mit Medien von Frauen in der Familienphase in privaten Räumen eben die Privatheit (nicht Öffentlichkeit), dass es in der Freizeit erfolgt und auch die Art des Zimmers (ob an einem Esstisch oder an einem Arbeitstisch gelernt wird). Aspekte des psychosozialen Klimas könnten der erlebte Rückhalt in der Familie: die erlebte Anerkennung des Lernens, die erlebte Unterstützung und Rücksichtnahme oder die erlebte Möglichkeit zur Selbstverwirklichung sein. Schließlich erscheinen bei der funktionalen Dimension insbesondere der berufliche Wiedereinstieg und der Qualifikationserhalt von Bedeutung.

Nachfrage des Arbeitsmarkts nach Frauen, die sich in der Familienphase beruflich qualifizieren

Immer wieder wurde darauf hingewiesen, dass das Arbeitsplatzangebot den Wiedereinstieg beeinflusst. Im folgenden wird einer differenzierteren Frage nachgegangen, nämlich ob es eine Nachfrage an Frauen in der Familienphase, die sich qualifiziert haben gibt. Denn das Verhalten von Frauen in der Familienphase, insbesondere deren Lernverhalten kann auch als ein Ergebnis der Bedingungen des Arbeitsmarktes betrachtet werden. Welche Erwartungen stellen die Betriebe („der regionale Arbeitsmarkt“) an das beruflich relevante Lernverhalten an Frauen in der Familienphase?

Zum einen können das bestimmte berufliche Voraussetzungen sein, die eine Berufsrückkehrerin erfüllen muss, zum anderen auch Erwartungshaltungen an das berufliche Lernen von Bewerberinnen, die sich aus der Familienphase bei einem Unternehmen um einen Arbeitsplatz bemühen. Dass solche Erwartungshaltungen eine empirische bzw. praktische Relevanz für das Einstellungsverfahren ist wohl eher gering einzuschätzen, in aller Regel kommt es wohl nicht zu der Situation, dass sich nur Frauen aus der Familienphase für einen Arbeitsplatz bewerben, sie konkurrieren dort mit vielen anderen Erwerbstätigen.

In der Studie „Qualifizierung von Berufsrückkehrerinnen während des Erziehungsurlaubs“ von Kaldewey & Küpper (1994) finden sich einige Hinweise zu den Einstellungen und Auswahlkriterien von 96 Betriebe aus Nordrhein-Westfalen. Die Betriebe sollten u. a. folgende Aussage bewerten: „Berufsrückkehrerinnen bzw. Frauen, die nach dem Erziehungsurlaub in die Arbeitswelt zurückkehren und die während der Erwerbsunterbrechung an betrieblichen oder außerbetrieblichen Qualifizierungsmaßnahmen teilgenommen haben, sind für Arbeitgeber als Mitarbeiterinnen interessanter als jene, die keine Qualifikationsinvestitionen nachweisen können“ (S. 70). 82 Prozent der Betriebe sind dieser Ansicht. In Abhängigkeit von Branche und Betriebsgröße variiert dieser Anteil zwischen 73 Prozent (Mittelbetriebe) und 100 Prozent (Großbetriebe) (S. 83). Laut Kaldewey & Küpper (1994) ist der Unterschied in Abhängigkeit von Branche und Betriebsgröße „wohl weniger mit unterschiedlichen Qualifikationserwartungen zu erklären, sondern verweist vielmehr auf die unterschiedlichen Personalstrategien und Wettbewerbsmöglichkeiten der Unternehmen auf dem Arbeitsmarkt.“ (S. 70).

Besonderer Qualifizierungsbedarf besteht bei... [Mehrfachnennungen möglich]	Gewerbe	Handel	Dienstleistung	gesamt
Un- und Angelernten	5	0	2	2
Angestellten	5	14	12	11
Beschäftigten mit einer Fachausbildung	5	10	16	12
Beschäftigten mit hoch qualifizierter Ausbildung	23	10	22	19
Beschäftigten in leitenden Positionen	14	14	16	15

Tabelle 14: Besonderer Qualifizierungsbedarf bestimmter Beschäftigungsgruppen nach Wirtschaftszweig (n=93; N=96). Ergebnisse der Betriebsbefragung zur Qualifizierung von Erziehungsurlauberinnen. Quelle: Darstellung der Ergebnisse von Kaldewey & Küpper (1994, S. 81).

Die weiteren Antworten der Betriebe überraschen kaum: Der Qualifizierungsbedarf der Berufsrückkehrerinnen hängt aus Sicht der Betriebe aller Wirtschaftsbereiche von der beruflichen Vorbildung ab: „Je höher und spezieller die Ausbildung, desto höher und umfangreicher ist auch der ständige Qualifizierungsbedarf“ (S. 80; vgl. Tabelle 6). An hoch qualifizierte Frauen werden dabei besonders hohe Erwartungen gestellt: Einen besonderen Qualifizierungsbedarf sehen so 19 Prozent der Betriebe bei Beschäftigten mit hoch qualifizierter Ausbildung und 15 Prozent bei Beschäftigten mit leitenden Personen (S. 81).

Insgesamt sehen *die Mehrheit* der Betriebe der Befragung von Kaldewey & Küpper (1994) aber *keinen* „besonderen“ Qualifizierungsbedarf für ihre (eigenen) Erziehungsurlauberinnen. Auch der Anteil der Betriebe, aus deren Sicht der Wiedereinstieg der Erziehungsurlauberinnen nur mit erfolgter Weiterqualifizierung erfolgen soll ist mit 4 Prozent denkbar gering (S. 89). Allerdings ist dabei anzumerken, dass Erziehungsurlauberinnen, sofern sie in den Betrieb zurückkehren, in aller Regel weniger als drei Jahre unterbrochen haben (außer, sie wurden im Erziehungsurlaub erneut schwanger) und es könnte sein, dass es in diesem Zeitraum aus Sicht der befragten Betriebe zu keinem bedeutenden Qualifikationsverlust kommt. Anzunehmen ist, dass bei Frauen, die ihre Erwerbstätigkeit länger als drei Jahre unterbrochen haben und evtl. früher gar nicht in einem Betrieb gearbeitet haben die Betriebe von einem größeren Qualifizierungsbedarf ausgehen.

Gefragt danach, ob die Betriebe die zurückgekehrten Erziehungsurlauberinnen anleiten müssen, antworten sie Folgendes: Es haben 75 Prozent der Betriebe die Erfahrung gemacht, dass Anleitung auf jeden Fall notwendig ist, für 32 Prozent ist sie nur notwendig bei komplizierten Aufgaben und für 33 Prozent ist Anleitung unnötig, wenn eine Weiterqualifizierung vorliegt. 26 Prozent der Betriebe haben die Erfahrung gemacht, dass Anleitung „durch hohes Fach-Knowhow“ notwendig ist. Die überwiegende Mehrheit (83 %) finden den Einstieg leichter, wenn zum Betrieb Kontakt gehalten wurde (S. 65).

Zu Frauen in der Familienphase im Allgemeinen, also nicht nur für Erziehungsurlauberinnen, liegen keine Daten vor.

Weitere mögliche externe und situative Wirkfaktoren

Zudem erscheinen folgende externen Bedingungen und Situationen von Frauen in der Familienphase bedeutend für das beruflich relevante Lernen von Frauen, insbesondere für die Teilnahme an Weiterbildung:

■ Die *Einstellung und Unterstützung des Partners* erscheint als eine weitere mögliche situative Größe. In früheren Arbeiten (Bujok 1988) wurde die fehlende Unterstützung durch die Familie und Ehemann als Barriere in Betracht gezogen. Auch Zierau, Bartmann & Weiß (1997) berichten in ihrem Modellbericht über Orientierungskurse von Erziehungsurlauberinnen (teilgenommen haben jedoch auch Mütter älterer Kinder), dass bei den Teilnehmerinnen die Familie (der Mann) in der Regel positiv zur Kursteilnahme eingestellt ist (S. 41). Die Erziehungsurlauberinnen unter den Teilnehmerinnen haben dabei erstaunlicherweise mehr Unterstützung erhalten, „obwohl ihre Kinder jünger sind, eine Kursteilnahme u. U. also mit mehr Schwierigkeiten verbunden ist“ (S. 41). Letzteres wird als ein Hinweis dafür interpretiert, dass „berufliche oder außerfamiliäre Aktivitäten mit zunehmender Unterbrechungsdauer auf weniger Akzeptanz im familiären Umfeld stoßen, sie also leichter ermöglicht werden können, wenn sich eine veränderte Arbeitsteilung z. B. noch nicht fest eingefahren hat“ (S. 41).

Auch das *Angebot an Weiterbildung* ist beschränkt: Betriebliche Weiterbildung steht nur Betriebsangehörigen offen. Gerade hoch qualifizierte Frauen außerhalb von Großstädten ist ein ihren Voraussetzungen und Spezialisierungen entsprechendes Angebot oft schwer erreichbar. Auch der Zugang für ärztliche Weiterbildung steht Frauen in der Familienphase z. B. nicht ohne weiteres offen: Es gibt es für Ärzte eine Pflicht sich weiterzubilden, dies kann in der fachärztlichen Weiterbildung jedoch nur ausnahmsweise als Teilzeitweiterbildung vorgenommen werden. Dies trifft Frauen, die ihre Weiterbildungszeit mit familiären Aufgaben verbinden möchten oder auf eine Teilzeittätigkeit angewiesen sind (Seemann 1997, S. 25). Schließlich ist auch das Angebot an Orientierungskursen abhängig von der öffentlichen und regionalen Förderpolitik und ist kein Regelangebot.

Damit spielen auch die *finanziellen Möglichkeiten* der Frauen bzw. ihrer Familien eine Rolle für die beruflichen Lernaktivitäten. So führen Kuwan, Graf-Cuiper & Tippelt (2004) eine Analyse von soziodemografischen Einflussfaktoren auf das Weiterbildungsverhalten durch, zu der sie Kontrastgruppenanalysen ihrer Repräsentativerhebung durchführten. Dabei wird u. a. dem Erwerbsstatus und der Berufsbildung eine wichtige Rolle für die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung zugesprochen, und u. a. dem Alter und dem persönlichen Einkommen eine wichtige Rolle für die Teilnahme an allgemeiner Weiterbildung (S. 81 ff.). Für beide Weiterbildungsbereiche sind die Merkmale Haushaltseinkommen und Berufsbildung von Bedeutung (S. 85). So könnten u. a. die finanziellen Ressourcen der Frauen eine wichtige Einflussgröße für die Weiterbildungsbeteiligung und Lernverhalten sein: Beruflich relevantes Lernen bedeutet also nicht nur einen Einkommensverlust (da zur gleichen Zeit auch gearbeitet werden könnte), sondern birgt Kosten für Fahrten, Teilnahmegebühren, Unterrichtsmaterial und evtl. Kinderbetreuung plus zusätzlicher Verpflegung). Für viele Frauen sollten durch mangelnde finanzielle Ressourcen Barrieren gesetzt sein.

Nicht zuletzt spielt auch *der erlernte Beruf und die Branche* eine Rolle. Die Daten zum Weiterbildungsverhalten von Frauen in der Familienphase von Bujok (1988) zeigen bei der Weiterbildungsbereitschaft der Erziehungsurlauberinnen große Unterschiede zwischen den Branchen¹⁹; so sind im Bereich Chemie vergleichsweise viele Frauen bereit, an Weiterbildung teilzunehmen, im Bereich Einzelhandel ist der Anteil nur sehr gering (Kaldewey & Küpper 1994, S. 139).

Neben diesen Hinweisen aus der Empirie erscheinen insbesondere lebenswelttheoretische Ansätze, insbesondere Milieus (vgl. Barz & Tippelt 1999), als weitere Möglichkeit, sich mit externen und situativen Wirkfaktoren auf das beruflich relevante Lernen zu beschäftigen.

¹⁹ Leider liegen keine Daten vor, die direkt mit den Antworten der Betriebe zu vergleichen sind (beispielsweise zu den Qualifikationen der Frauen oder der Größe der Betriebe der Erziehungsurlauberinnen)

2.7. Beruflich relevantes Lernen handelnder Subjekte

Der zweite Teil hier vorgestellter erklärender Theorien und Daten haben die Frauen in der Familienphase als Gestalterinnen ihres beruflich relevanten Lernens im Fokus, auch wenn sie interaktionale Zusammenhänge mit externen Faktoren oder interpretative Leistungen der Frauen einbeziehen. Sofern überhaupt theoretische Bezüge benannt werden, wird auf die Humankapitaltheorie Bezug genommen, die als Rational-Choice-Theorie zunächst vorgestellt wird. Zudem wird auf die Lernmotivation Bezug genommen.

Beruflich relevantes Lernen auf Grundlage rationaler Entscheidung

Aus Sicht der Handlungstheorien gilt der Intensionalität von Handlungen (im Gegensatz zu bloßem Verhalten) die besondere Aufmerksamkeit (Zimbardo & Gerrig 1996, 2). Es gibt eine ganze Fülle von Handlungstheorien, die sich unterschiedlichen Aspekten widmen. Grundlegende Annahme ist dabei, dass Handlungen auf rationalen Entscheidungen und einer Nutzenmaximierung basieren. Durch diese Annahmen bieten Handlungstheorien nur Erklärungen für das bewusste, geplante Lernen.

Überraschend häufig wird explizit die Humankapitaltheorie herangezogen, wenn erklärt werden soll, warum sich Frauen in der Familienphase beruflich qualifizieren (z. B. Bauer 1999, Radke & Störmann 1998).

Ausgehend vom neoklassischen Arbeitsmarktmodell geht die Humankapitaltheorie davon aus, dass rationale Kalküle, vonseiten der Arbeitnehmer und Arbeitgeber, die Investitionen in das „Humankapital“ entscheiden, worunter die Kompetenz der Arbeitnehmer verstanden wird: „Mit der Humankapitaltheorie kann die Entscheidung zwischen Aus- und Weiterbildung, Erwerbstätigkeit und Nichterwerbstätigkeit formalisiert werden“ (Bauer 1999, S. 37). Nach der Annahme der Humankapitaltheorie entwertet sich das Humankapital der Frauen in der Erwerbsunterbrechung intern und extern: „Die interne Humankapitalentwertung resultiert daraus, daß Frauen im Erziehungsurlaub durch mangelnde Übung wichtige Fertigkeiten verlernen und Fachwissen vergessen. Die externe Humankapitalentwertung ergibt sich aus der Tatsache, daß sich während der Unterbrechungszeit Berufsbilder, Arbeitstechniken und Einsatzbereiche verändern.“ (Radke & Störmann 1998, S. 104).

In Abbildung 17 wird ein typisiertes Einkommen-Erwerbsalter-Profil einer Frau mit einer Zusatzausbildung und Erwerbsunterbrechung dargestellt. Aus der Illustration wird ersichtlich, dass es sich für diese Frauen weniger lohnt in ihr Humankapital zu investieren, zum Beispiel durch ein Studium, wenn sie eine Familienphase planen, als für Männer bzw. Frauen, die durchgehend in Vollzeit erwerbstätig sind (vgl. Bauer 1999, S. 43):

„Anfänglich verläuft die Einkommenskurve synchron mit derjenigen des Mannes (Kurve CE). Während des Austritts aus dem Erwerbsleben fließt kein Einkommen. Dies setzt erst beim Wiedereinstieg von neuem ein, und zwar auf einem tieferen Niveau. Zum Renditeverlust infolge der Unterbrechung kommt das tiefere Einkommen bei der Wiederaufnahme der Arbeit (Punkt F) hinzu. Danach steigt das Einkommen zwar wieder an, bleibt aber bis zum Ende der Berufskarriere unter demjenigen des Mannes ohne Erwerbsunterbruch.“ (Bauer 1999, S. 43).

Als ökonomische Theorie nimmt sie in dieser Arbeit eine Sonderstellung ein, die sich darin begründet, dass ihre Annahmen Ausgangslage für viele vorgestellten Veröffentlichungen sind (vgl. Einleitung S. 15). Qualifizierung wird aus dieser Sicht als eine Möglichkeit betrachtet, dass Frauen ihr Humankapital aufstocken können, um der drohenden Lohnsenkung entgegenzuwirken (Radke & Störmann 1998, S. 106).

Kaldewey & Küpper (1994) führten im Rahmen ihrer umfangreichen Studien auch eine Gesprächsrunde mit 7 Teilnehmerinnen eines Qualifizierungskurses und einer Gruppendiskussion mit 11 Frauen im „Elternurlaub“ eines Großunternehmens (S. 97). Letztere beiden ergaben aus Sicht von Kaldewey & Küpper (1994), dass „die Frauen zwar einen je individuell geprägten beruflichen und familiären 'Background' haben, die verbalisierten Lösungsansätze für die Vereinbarkeit von Familie und Beruf jedoch übergreifend durchaus Gemeinsamkeiten hinsichtlich der weiteren Lebens- und Berufsplanung sichtbar machen“ (S. 97). So wird die „Notwendigkeit 'beruflich auf dem Laufenden zu sein' [...] von den Frauen übereinstimmend als Voraussetzung für einen problemlosen Wiedereinstieg gewertet“ (S. 100).

„Die Frauen sind selbst schuld, wenn sie beim Wiedereinstieg Probleme kriegen, wenn sie sich um nichts kümmern. Ich denke, das ist einfach blauäugig, drei Jahre auszusetzen und dann zu meinen, daß man sich in dieser Zeit nicht für Beruf engagieren muß“ (Frau D., Apothekerin; Kaldewey & Küpper 1994, S. 100)

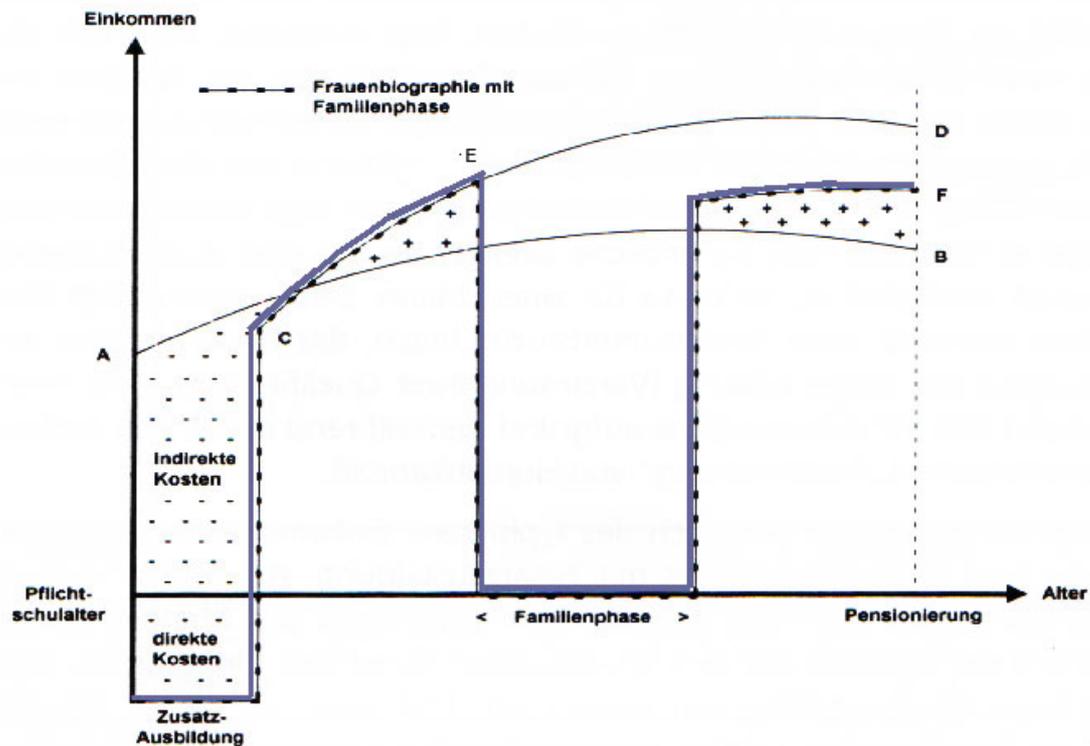


Abbildung 17: Humankapitalinvestitionen und Einkommensprofil bei Zusatzausbildung und unterbrochenem Erwerbsverlauf (in blau). Quelle: Geringfügig überarbeitete Darstellung nach Bauer (2000, S. 42, dieser in Anlehnung an Weck-Hannemann 1993).

Der zentrale Kritikpunkt an der Theorie des Humankapitals ist die Annahme rationaler Entscheidungen; neben „Rentabilitätsüberlegungen dürfte der Ausbildungsentcheid durch eine Vielzahl von sozialen und kulturellen Faktoren mindestens ebenso stark beeinflusst werden“, zudem blendet er auch Unsicherheiten über den zukünftigen Lebensweg aus (Bauer 1999, S. 43). Phänomene wie die „gläserne Decke“, mit der die unsichtbare Schranke bezeichnet wird, die insbesondere hoch qualifizierten Frauen den Weg in das höhere Management versperrt, bleiben völlig unerklärt (Wimbauer 1999, S. 32).

Tatsächlich ist die Richtigkeit der Annahmen der Humankapitaltheorie nur eingeschränkt empirisch nachzuweisen: Im Bezug auf Frauen stellt Bauer (2000) in einer ökonomischen Analyse der unterschiedlichen Auswirkungen der Familiensituation auf die Erwerbsbiografie für Frauen und Männer fest, dass z. B. der durchschnittlich um 25 Prozent geringere Verdienst der Frauen nur zu rund einem Drittel mit einer ungleichen Ausstattung mit Humankapital erklärt werden kann, die restlichen 17 Prozent Unterschied begründet Bauer mit der „ungleichen Verteilung von Männern und Frauen auf die geschlechtsspezifischen Segmente und mit der direkten Lohndiskriminierung innerhalb der Segmente“ (S. 9).

Auch das überraschende Ergebnis eines Vergleichs von Kohorten zum Aus- und Wiedereinstiegs bei Frauen widersprechen dem, von der Humankapitaltheorie unterstelltem Zusammenhang von Bildungsniveau und Ausmaß der Erwerbsbeteiligung, zumindest bei den älteren Kohorten: „Unabhängig von ökonomischen Interessen und dem Erwerbsstatus hatte für diese Frauen [der ältesten untersuchten Kohorte] die höhere Bildung eine weitaus höhere Bedeutung als sozialer Status, der eher zur Wahrung der Chancen auf dem Heiratsmarkt als auf dem Arbeitsmarkt diente“ (Lauterbach, Huinink & Becker 1994, S. 187).

Die Humankapitaltheorie vereinfacht stark, wenn die traditionelle Rollenteilung zwischen Männern und Frauen auf „ein durch keine äusseren Zwänge eingeschränktes nutzenmaximierendes Verhalten der einzelnen Akteurinnen und Akteure“ zurückgeführt wird – unter anderem auch, weil es keinen völlig flexiblen Arbeitsmarkt, sondern einen segmentierten gibt (Bauer 2000, S. 153).

Lernmotivation als Faktor des Lernhandelns

Als zweite Größe wird die Lernmotivation als subjektive Faktoren des Lernhandelns beschrieben.

Als eine zentrale Größe für das Lernen betrachtet die Psychologie die Motivation. *Lernmotivation* kann dabei als ein Sammelbegriff für emotionale und kognitiven Prozesse verstanden werden, die Unterschiede im Lernverhalten erklären können. Aus Sicht der Psychologie ist die rationale Abwägung des Aufwands und der Rendite von Bildungsinvestitionen *eine* mögliche Quelle für die Motivation, zu lernen. Leistungsmotive, Kontrollüberzeugungen, Selbstwirksamkeitserwartungen sind motivationale Größen, die das Lernverhalten und Lernerfolge beeinflussen. So werden immer auch Motive für Weiterbildungsteilnahmen erfragt, die Quelle der Motivation sein können.

Allgemein lässt sich feststellen, dass die Motivation, beruflich Relevantes zu lernen und an Weiterbildung teilzunehmen, bei Frauen in der Familienphase (sehr) hoch ist: Kaldewey & Küpper (1994) befragten 222 Erziehungsurlauberinnen (also Mütter min. eines Kleinkindes). Ihr Interesse an Qualifizierungsangeboten ist groß: so geben 45 Prozent an, sie würden gerne ihre fachlichen Kenntnisse auffrischen, 43 Prozent, sie würden ihre fachlichen Kenntnisse gerne erweitern, 42 Prozent würden Urlaubs- und Krankheitsvertretungen annehmen, 29 Prozent sind an einer Teilzeitstelle interessiert, 24 Prozent an Beratungsangeboten, 20 Prozent an Gesprächskreisen (S. 155). Erhalten die Frauen betriebliche Angebote, ist die Inanspruchnahme jedoch deutlich geringer als das bekundete Interesse.

Auch der Hinweis, dass nicht erwerbstätige Mütter ihre Weiterbildung zum großen Teil selbst finanzieren (Willich, Minks & Schaeper 2002) weist auf eine große Bereitschaft der Frauen hin, sich am beruflichen Lernen zu beteiligen, erklärt aber auch die Differenzen zwischen Motivation und Wahrnehmung von Angeboten.

Berufs- und Erwerbsorientierung

Als kognitive Größe beeinflusst die *Berufsorientierung* sowie die *Erwerbsorientierung* der Frauen ihr berufliches Lernen maßgeblich. Sie ist bereits für die Entscheidung für oder gegen Kinder von Bedeutung und wird häufig als divergierend mit der *Familienorientierung* beschrieben (u. a. Fux 1992). Das bedeutet jedoch nicht, dass Mütter grundsätzlich nicht berufsorientiert sind: Frauen, die Kinder haben und auch Frauen, die deswegen ihre Erwerbstätigkeit unterbrochen haben, weisen ganz unterschiedliche Berufs- und Erwerbsorientierungen auf.

Feider (2006) befasst sich in ihrer Dissertation mit der Frage „welche Prozesse die Frauen, die durch eine Qualifizierungsmaßnahme auf die Rückkehr ins Erwerbsleben vorbereitet wurden, durchlaufen, in welcher persönlichen, beruflichen und familiären Situation sie sich mehrere Jahre nach Maßnahmeende befinden und wie sie ihre Lebens- und Berufsentscheidungen erklären“ (S. 10). Dazu führt sie narrative Interviews durch, die sie mit einander vergleicht und sechs Typen von Erwerbs- und Familienverläufen von Berufsrückkehrerinnen nach Qualifizierungsmaßnahmen bildet. Dabei zeigen sich ganz unterschiedliche Werthaltungen und Interessen: Die Typen sind gekennzeichnet durch „hohe Erwartungen an Erwerbsarbeit und Familie“, „familiäre Gebundenheit vor beruflichen Ambitionen“, „Erwerbsarbeit als nachfamiliäre Sinnquelle neben Freizeitinteressen“, „wachsendes Vertrauen in sich selbst und in die Eigenverantwortung der Kinder“, „berufliche vor familiärer Verantwortung“ sowie „Existenzsicherung der partnerlosen Familie durch Erwerbsarbeit“ (S. 82 ff). Es zeigt sich also, dass die Erwerbsorientierung keine unabhängige Konstante ist, sondern auch durch die Situation beeinflusst werden kann (fehlender Partner) bzw. sich wandeln kann (Typ „wachsendes Vertrauen in sich selbst und in die Eigenverantwortung der Kinder“).

Auch in der Befragung der stillen Reserve am Gebiet Niederrhein von Ludwig (2003), die viele Mütter umfasst, zeigt sich, dass 32 Prozent der Frauen als Hauptgrund dafür, dass sie wieder erwerbstätig werden wollen „eigene Kenntnisse einsetzen“ angeben. 34 Prozent ist „Geld verdienen“ am wichtigsten, 20 Prozent „aus dem Haus kommen“ und 17 Prozent „Anerkennung bekommen“ (Ludwig 2003, S. 38).

In mehreren Studien wird darauf hingewiesen, dass Frauen mit Studium wegen ihrer hohen Berufsorientierung (und dank ihrer Ausbildung auch besseren Realisierungsmöglichkeiten) seltener Kinder bekommen als geringere Qualifizierte (z. B. Engelbrech, Gruber & Jungkunst 1997). Ähnlich gilt dies auch für die Frauen in der Familienphase, die über ein abgeschlossenes Studium verfügen: „Auffallend aber nicht überraschend ist, dass für Frauen ohne abgeschlossene Ausbildung das Geld verdienen und für Frauen aus akademischen Berufen das Einbringen eigener Kenntnisse und Fähigkeiten mit Nennungen um jeweils 50 % absolute Priorität hat“ (Ludwig 2003, S. 38).

Weitere mögliche Gestaltungsgrößen

Zudem erscheinen folgende zwei Faktoren für die Ausgestaltung des beruflich relevanten Lernens von Frauen in der Familienphase aus Perspektive der handelnden Frauen von Bedeutung:

- Eine wichtige Größe sind ihre *Lernerfahrungen* durch die Berufsausbildung (Studium) sowie die Berufsausübung. Elemente davon können dabei z. B. die vorhandenen Möglichkeiten der Selbststeuerung des Lernens sein, aber auch die Motivation für und das Interesse am Lernen selbst. So spielen auch persönliche Lerndispositionen eine Rolle beim Lernen, z. B. ob es als etwas Mühsames empfunden wird.
- Des Weiteren ist es möglich, dass alle Eigenschaften der Frauen in der Familienphase als Lernerinnen, sich auf das beruflich relevante Lernen auswirken: Das heißt, Kontrollüberzeugungen, Lernstile und Lernkompetenzen, Persönlichkeitseigenschaften und andere solcher psychologischer Konstrukte beeinflussen das Lernverhalten (vgl. Jonassen & Grabowski 1993, S. 4).

Mit den theoretischen Ansätzen und Befunden zu den externen und situativen Einflüssen sowie zu den Frauen in der Familienphase als Gestalterinnen ihrer Lernaktivität, wurden zwei wichtige Perspektiven beschrieben, die versuchen, das Lernverhalten und -handeln zu erklären. Ergänzend wird nun ein Blick auf die Rolle der Reflexionen und Interpretationen der Frauen in der Familienphase geworfen.

2.8. Die Rolle der Reflexionen und Interpretationen

In den vorhergehenden beiden Abschnitten wurden externe Einflüsse auf das Lernverhalten und individuelle Wirkgrößen additiv vorgestellt. Im folgenden soll versucht werden auszuloten, wie groß die Handlungsspielräume für Frauen in der Familienphase sind und aufzuzeigen, welche Rolle individuelle Interpretationen für die Weiterbildungsbeteiligung und das informelle Lernen spielen.

Handlungsspielräume und Entscheidungsfähigkeit

Angesichts des großen Einflusses von Geschlecht und Mutterschaft auf das Weiterbildungsverhalten erscheinen die Entscheidungsspielräume beim Lernverhalten im Allgemeinen und Weiterbildungsverhalten recht klein. Friebel, Epskamp, Friebel & Toth (1996) stellen daher die Frage nach der *Entscheidungsfähigkeit von Bildungskarrieren* bzw. Bildungsbiografien.

Auch auf Grund der bereits vorgestellten Analyse von Weiterbildungsteilnahmequoten (s. S. 84) und auf Grund von Analysen qualitativer Interviews mit einem Sample der Hamburger Schulabschlusskohorte von 1979 kommen sie unter anderem zu dem Schluss, dass sich „divergierende Interpretationsleistungen und Deutungsmuster [...] sich unerkannt als intervenierende Variablen zwischen Struktur und Handlung schieben und damit für unbeobachtete Heterogenität sorgen“ (S. 30). So sehen sich die Befragten selbst als unvertretbares Subjekt bis zum Objekt der Verhältnisse, wobei alle Befragten auf Sachzwänge hinweisen (S. 27).

Hinweise aus der Biografieforschung

Die Biografieforschung befasst sich mit der Rekonstruktion von Lebens- und Bildungsverläufen in dem sie biografische Erzählungen oder Dokumente (Tagebücher) mithilfe qualitativer Verfahren auswertet und ggf. erhebt. Nach Grunert (2005) werden „vor allem vor dem Hintergrund einer Individualisierung und Pluralisierung von Lebenslagen und Lebensstilen in modernen Gesellschaften, die auch bildungsmäßige Gelegenheitsstrukturen, bildungsbiographische Weichenstellungen und damit Bildungsbiographien immer diffuser und weniger vorstrukturiert“ (Grunert 2005, Kapitel 1). Das Individuum hat dadurch größere Entscheidungsleistungen zu treffen, was es „jedoch nicht abkoppelt von sozialkulturellen und gesellschaftsstrukturellen Einflüssen“ (ebenda).

Die Perspektive der Biografieforschung soll dabei die notwendige Brücke zwischen Struktur- und Handlungstheorien schlagen:

„Die leidige Dichotomie von Gesellschaft und Individuum, von Struktur- und Handlungstheorien, die fruchtlose Mikro-Makro-Kontroverse in der Soziologie scheinen der Vergangenheit anzugehören und gehen nun im Fokus einer neuen, gehaltvollen Empirie, in den biographischen Konstruktionen moderner Individuen, eine vielversprechende Liaison ein.“ (Alheit 1997, S. 37)

Auch aus der Biografieforschung ergeben sich Hinweise auf Interpretationsprozesse in Frauenbiografien: Dausien (2001) beschreibt in einem Beitrag über Bildungsprozesse in Frauenbiografien, wie sich zeigt, dass „Widersprüche und Krisen immer auch Lernprozesse in Gang setzen, die ihre Bedeutung nicht erst mit der erfolgreichen Problemlösung erlangen“ (S. 109). Die Widerspruchssituation zwischen Beruf und Familie ist eine für Frauen typische Situation, dass „Konflikte über lange Strecken der Biographie nicht befriedigend 'gelöst' werden können, aber dennoch praktisch gelebt werden“ (S. 109). Für Dausien verweisen sie „auf Prozesse der Bildung von Identität, Kontinuität und Kohärenz jenseits des klassischen (männlichen) Modells der linearen Bildungsbiographie“ (Dausien S. 109). Nach Bruchhagen (1989) entwickeln sich Bildungsbedürfnisse von Frauen gerade „aus den spezifischen Widersprüchen im weiblichen Lebenszusammenhang. Auf der Suche nach Bildungsmöglichkeiten müssen Frauen immer einer Doppelorientierung auf berufliche und familiäre Interessen Rechnung tragen, ganz gleich, ob sie eher diffuse Vorstellungen einer Neuorientierung oder gezielte Vorstellungen berufsbezogener und anderweitiger fachlicher Qualifizierung verfolgen“ (Bruchhagen 1989, S. 9).

Auf die Arbeit von Feider (2006) wurde bereits hingewiesen (S. 95), sie entwickelte sechs Typen von Erwerbs- und Familienverläufen von Berufsrückkehrerinnen nach Qualifizierungsmaßnahmen. Dabei zeigt sich ganz unterschiedliche Werthaltungen und Interessen. Im Gegensatz zu den anderen Typen, die sich, zumindest in der Retrospektive, durch relativ starre Prozessstrukturen und Orientierungen auszeichnen, zeigt sich die Dynamik in den Biografien insbesondere beim Typus „Wachsendes Vertrauen in sich selbst und in die Eigenverantwortung der Kinder“. Insbesondere hier wird die Stärke eines qualitativen Verfahrens und die Originalität der Arbeit deutlich, weil neben der bekannten Unterscheidung nach der Orientierung (beruflich oder familiär), diese als wandelbar beschrieben wird. Eine zentrale Rolle bei der Zuordnung zu dem o. g. Typus „kam der Rolle der Erwerbsarbeit als Medium zur Steigerung des Selbstwertgefühls zu, die sich als biographisches Muster ausmachen lässt“ (S. 151). Die Arbeit weist also auch auf Interpretations- und Gestaltungsspielräume der Frauen hin.

Zierau, Bartmann und Weiß (1997) geben ein Beispiel dafür, wie eine vermeintliche Äußerlichkeit, nämlich der Verlust des Status' Erziehungsurlauberin sich auf die Wahrnehmung der eigenen Qualifikation und die Distanz zum Beruf auswirkt: Ihren Beobachtungen zufolge, dass nach „dem Zeitraum von drei Jahren oder auch nach dem Verlust des Status' Erziehungsurlauberin die Distanz zum ausgeübten Beruf zuzunehmen“ scheint „und damit das Gefühl, auch von den Qualifikationsanforderungen her nicht mehr 'drin' zu sein“ (S. 48).

Ähnlich kann auch die biografische Erfahrung das beruflich relevante Lernen beeinflussen: Einige Frauen ergreifen nach der Familienphase soziale Berufe in der Altenpflege oder als Tagesmutter, da sie hier (eher) ihre Kompetenzen sehen und einschätzen können, aber auch, weil sie sich sozial engagieren wollen, etwas Sinnvolles.

Ein weiteres Beispiel für die Interpretationsleistungen der Frauen in der Familienphase sind Frauen, die plötzlich auf sich alleine gestellt sind: Frauen in der Familienphase, die in ihrer Partnerschaft keinen (zeitlichen, finanziellen und anderen) Spielraum für beruflich relevantes Lernen sahen, können z. B. nach einer Trennung vom Partner innerhalb kurzer Zeit ihre Wiedereinstiegspläne und Weiterbildungsaktivitäten verändern (vgl. Erler & Birkheuser 2002).

Selbstorganisationskompetenz und Antizipation des Berufs

In der bereits dargestellten Studie von Kirchhöfer (2000) wird anhand von Protokollauszügen eines Lernprotokolls von Frau Ki. (vgl. Tabelle 8, S. 62) gezeigt, wie sich Lernsituationen und -strategien des beruflich relevanten informellen Lernens durch die Familientätigkeit darstellen können.

Während Frau einige Situationen als Lernsituationen beschreibt, werden andere nicht als Situationen des Lernens beschrieben. So gibt Frau Ki. das Frühstück, Radio hören und CD überspielen nicht als Lernsituationen. Dies ist nicht selbstverständlich; beispielsweise könnte sie Radio hören auch als Lernsituation wahrnehmen. In Abhängigkeit vom Programm hätte sie angeben können, dass sie ihr Wissen über das politische Tagesgeschehen oder die aktuelle Musikhitparade aktualisiert hat. Kirchhöfer stellt dazu fest: Ob „das Umfeld als Lernfeld gestaltet und die Lernmöglichkeiten gesucht, wahrgenommen und realisiert werden, ist eine subjektive Konstruktionsleistung des Individuums“ (S. 80).

Für Frau Ki. stellt Kirchhöfer fest, dass sie die in der eigenen Kinderbetreuung erworbenen Kompetenzen („das Empathiebewusstsein“) in ihre künftige berufliche Kompetenz als Lehrerin überträgt: „Frau Ki. gewinnt z. B. beim erstmaligen Kindertransport mit dem Fahrrad zunehmend an Sicherheit und registriert für sich am Ende des Tages einen allgemeinen Zuwachs an Kompetenz beim Umgang mit neuen Situationen (Risikoeinschätzung, Folgenantizipation, Erweiterung des Strategiefundus“ (S. 84).

Ob ein solcher Kompetenztransfer aus Tätigkeiten im sozialen Umfeld in die berufliche Tätigkeit erfolgt, wird nach Kirchhöfer (2000) entscheidend davon beeinflusst, „inwieweit das Profil der beruflichen Tätigkeit über- und durchschaubar ist, die Perspektiven der beruflichen Tätigkeit erkennbar sind und das Individuum sich mit der jeweiligen beruflichen Tätigkeit identifiziert“ (S. 83, im Original teils kursiv).

Durch die Analyse aller Protokolle kommt Kirchhöfer (2000) zu dem Schluss, dass die Kompetenz und die Motivation des Individuums zur Selbstorganisation seines Lernens und des Transfers in seine berufliche Kompetenz durch die biografische Sozialisation und die lernförderliche Strukturierung des Umfelds bestimmt sind (S. 80).

Einfluss der Bildung auf die Interpretationen

Die Idee der *Bedeutung der Interpretationsleistungen* ist weitaus überzeugender, als die Zahl der Studien oder Hinweise dazu, wie Frauen in der Familienphase mit „objektiv“ ähnlichen Situationen völlig unterschiedliche Interpretationen und Schlussfolgerungen für die Gestaltung ihres beruflich relevanten Lernens ziehen.

Ein Einflussfaktor kann dabei der Bildungsabschluss sein. Friebel, Epskamp, Friebel & Toth (1996) stellen so fest, dass sich „selbst zum Subjekt des Lebenslaufs zu machen“ mit zunehmender Bildungspartizipation steigt (S. 30). Es ist aus dieser Perspektive anzunehmen, dass Frauen mit Studium eher davon absehen, sich als „Objekt von Verhältnissen“ zu betrachten und sich eher, abgesehen von Sachzwängen, eher der Möglichkeiten und Handlungsspielräume bewusst sind und diese auch wahrnehmen können.

Soweit einige Hinweise zu den Einflüssen der Interpretation und Reflexionen der Frauen in der Familienphase auf die Möglichkeiten und Wahrnehmung von Weiterbildung und informellen Lernsituationen.

2.9. Zwischenfazit

Bevor die Ergebnisse der empirischen Auswertungen der Datensätze vorgestellt werden, wird im Folgenden ein kurzes Zwischenfazit zum ersten Teil der Arbeit, dem Überblick über theoretische Zugänge und empirische Daten zum beruflich relevanten Lernen von Frauen, gezogen. Analog zum Aufbau in diesem Kapitel werden dabei Formen des informellen Lernens und die Teilnahme an Unterricht (Weiterbildung) unterschieden.

Drei mögliche Formen des informellen beruflich relevanten Lernens wurden identifiziert (vgl. Abbildung 11, S. 59): das informelle Lernen während der Erwerbstätigkeit, das informelle Lernen außerhalb dieser sowie eine beruflich relevante beiläufige Kompetenzentwicklung durch Ausübung von Haus- und Familienarbeit, Hobbys oder Ehrenamt. Für das informelle Lernen von Frauen in der Familienphase lässt sich zunächst feststellen, dass keine Daten zum informellen Lernens während ihrer, sofern vorhandenen, nur eingeschränkten Erwerbstätigkeit, vorliegen. Auch zu ihrem beruflichen informellen Lernen, also beispielsweise dem Lesen von Fachliteratur waren keine konkreten Angaben zu finden. Mehrere Studien befassen sich hingegen, wenn auch teils nur mittelbar, mit den Möglichkeiten des eher beiläufigen und beruflich relevanten Lernens in der Haus- und Familientätigkeit, durch Ausübung eines Hobbys oder eines Ehrenamts: Viele Frauen gehen demnach davon aus, beruflich verwertbare Kompetenzen erworben zu haben (Ludwig 2003), für die Betriebe haben diese jedoch kaum Bedeutung (Kaldewey & Küpper 1994). Für das Lernen durch Familien- und Hausarbeit ist festzustellen, dass höher Qualifizierte von höheren Anforderungen der Familien- und Hausarbeit berichten. Die arbeitspsychologische Untersuchung von Költzsch Ruch (1997) verweist darauf, dass dies gleichermaßen zurückzuführen ist auf ein verstärktes Reflektieren und Verbalisieren, wie auf eine tatsächlich anspruchsvollere Gestaltung der Arbeit (S. 5). Es ist anzunehmen, dass die Kompetenz und die Motivation zur Selbstorganisation des Lernens, das nach Kirchner (2000) u. a. durch die biografische Sozialisation bestimmt ist, auch mit der beruflichen Qualifikation (Hochschulabschluss) zusammenhängt.

Frauen in der Familienphase steht nur ein eingeschränktes Angebot an Weiterbildung mit beruflicher Relevanz zur Verfügung: Erziehungsurlauberinnen bzw. Frauen in Elternzeit und erwerbstätige Frauen können u. U. an betrieblicher Weiterbildung teilnehmen. Ansonsten können sie allgemein zugängliche Weiterbildungsangebote von Bildungseinrichtungen nutzen oder, sofern vorhanden, spezielle Angebote der Frauenbildung (vgl. Abbildung 13, S. 65). Für diese im Weiterbildungsbereiche, in denen Frauen in der Familienphase beruflich Relevantes lernen, liegen nur zum Teil Daten vor: So kann festgestellt werden, dass nur ein sehr kleiner Teil der Frauen überhaupt an betrieblicher Weiterbildung teilnimmt, inwieweit sie an allgemein zugänglicher Weiterbildung partizipieren, ist offen. Für den Bereich der Frauenbildung mit seinem Angebot an Motivierungs- und Orientierungskursen, Frauenstudien und beruflich qualifizierenden Angeboten (vgl. Abbildung 14, S. 72) liegen viele Beschreibungen und Projektberichte vor. Hier wurde u. a. auch ein Modellbericht eines Orientierungskurses, der sich ausschließlich an Akademikerinnen richtet, vorgestellt (Carle et al. 1995).

Auch wenn in den aktuellen Studien durchweg von einer sehr großen Weiterbildungsbereitschaft der Frauen in der Familienphase berichtet wird, erscheinen die vorhandenen Angaben zu ihrer Beteiligung an beruflichen Weiterbildung eher klein, sie lassen sich aber nicht direkt mit der Gesamtbevölkerung vergleichen. Für Frauen mit Studium gibt es widersprüchliche Angaben darüber, ob sie sich häufiger an Weiterbildung beteiligen, oder nicht.

Neben der Entwicklung von Kategorisierungen der formalen und informellen Lernformen des beruflich relevanten Lernens von Frauen in der Familienphase, wurde in diesem Kapitel auch versucht, das (beruflich relevante) Lernen als Ergebnis eines Zusammenspiels externen Wirkungsgeschehens, subjekt-autonomen Handelns sowie der individuellen Interpretation der Handlungsspielräume schematisch darzustellen (vgl. Abbildung 17, S. 93). In der Zusammenschau zeigt sich, dass der Handlungsspielraum der Frauen durch externe und situative Faktoren stark eingeschränkt wird, insbesondere durch ihre Erwerbslosigkeit und die damit eingeschränkten Möglichkeiten für betriebliche Weiterbildung und informelles Lernen während der Erwerbstätigkeit sowie durch ihre Unabkömmlichkeit bei der Kinderbetreuung. Das beruflich relevante Lernen eher positiv unterstützen sollten, insbesondere bei Frauen mit abgeschlossenem Studium, die identifizierten subjektiven Wirkgrößen, beispielsweise die Berufsorientierung oder auch die Idee der Humankapitaltheorie, dass Bildungsinvestitionen nicht verloren gehen sollten und es rational ist, beruflich „auf dem Laufenden“ bleiben zu wollen. Eine entscheidende Rolle wird schließlich auch den Interpretationen der Handlungsspielräume und den Reflexionen über das Lernen zugesprochen. Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass Frauen in der Familienphase, die beruflich Relevantes lernen, dies in der Regel selbst initiiert und finanziert, und mangels Angebote auch häufig selbst gesteuert durchführen. Im Rückgriff auf Holzkamp (2003) sollte es sich also überwiegend um expansives Lernen handeln (vgl. S. 48).

Fragen nach dem beruflichen Lernen von Frauen in der Familienphase sind auf dieser Grundlage nur eingeschränkt zu beantworten. So ist weitgehend offen, wie das Lernverhalten der Frauen in der Familienphase von beruflichen und situativen Aspekten wie die Zahl der Kinder oder die Dauer der Familienphase beeinflusst wird. Auch eine Analyse der Wahrnehmung individueller Handlungsspielräume und diesbezüglicher Interpretationsleistungen im Bezug auf das beruflich relevante Lernen steht noch aus.

Aufbauend auf den Argumentationen in diesem ersten Teil der Arbeit habe ich begriffliche Festlegungen getroffen, die wie folgt zusammengefasst werden:

- *Beruflich relevantes Lernen* erfolgt in Hinblick auf den bereits ausgeübten und zukünftig wieder angestrebten Beruf. Für diese Arbeit sind alle Lernformen und Lernergebnisse relevant, die von den Frauen als relevant wahrgenommen werden. Dies lässt sich auch methodisch begründen: Wenn weder das Lernen bewusst erfolgt noch die Lernergebnisse wahrgenommen werden, lassen sie sich nicht „erfragen“ oder protokollieren, können also nur schwer erfasst werden.
- *Frauen in der Familienphase* ist die Bezeichnung meiner Wahl, wenn ich von Frauen spreche, die ihre Erwerbstätigkeit unterbrechen, weil sie Kinder und Haushalt betreuen. Der Begriff der Hausfrau wurde in mehrfacher Hinsicht als ungeeignet bewertet (vgl. S. 27). Bereits in der Einleitung wurden als maximale durchschnittliche wöchentliche Erwerbstätigkeit 19 Stunden festgelegt und dies begründet (vgl. S. 13).
- Als *hoch qualifizierte Frauen* werden weiterhin Frauen bezeichnet, die über ein abgeschlossenes Studium an einer Fachhochschule, Hochschule oder Universität verfügen.

Wie sich zeigen wird, werden die folgenden Sekundäranalysen teils differenziert Besonderheiten von Frauen in der Familienphase, ihres beruflich relevanten Lernens, und zwar auch ihres informellen Lernens, aufzeigen. Dabei wird auch versucht sichtbar zu machen, welche situativen Bedingungen und persönlichen Orientierungen das Lernverhalten beeinflussen können. Ein besonderes Augenmerk wird dabei auf die Frauen mit Studium gelegt.

3. Lerninteressen, -erfahrungen und Weiterbildungsbeteiligung (Barz & Tippelt 2004a)

Unter der Leitung von Prof. Dr. Heiner Barz (Universität Düsseldorf) und Prof. Dr. Rudolf Tippelt (Ludwigs-Maximilians-Universität München) wurde 2001 im Rahmen des Projekts „Soziale und regionale Differenzierung von Weiterbildungsverhalten und -interessen“ eine Repräsentativerhebung durchgeführt. Die umfangreichen Datensätze der standardisierten Befragung (Barz & Tippelt 2004a) werden hier für 188 Frauen, die nicht oder nur eingeschränkt erwerbstätig und in deren Haushalt mindestens ein Kind unter 18 Jahren lebt, gesondert ausgewertet und dargestellt.

Die Sekundäranalyse ist dabei viel versprechend: durch die Aktualität der Daten, die umfangreichen Fragen über die familiäre und berufliche Situation sowie das Milieu, die Lernpräferenzen und das Weiterbildungsverhalten und insbesondere auch, weil ein Vergleich mit der erwachsenen Gesamtbevölkerung sowie anderen Gruppen wie den erwerbstätigen Vätern möglich ist.

3.1. Die Daten, Ziel der Analyse und Vorgehen

Zur Studie von Barz & Tippelt (2004a)

Heiner Barz und Rudolf Tippelt leiteten die Untersuchung „Soziale und regionale Differenzierung von Weiterbildungsinteressen und Weiterbildungsverhalten“ die 2001 startete und vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert wurde. Ziel ist es „eine umfassende Topographie der Weiterbildungslandschaft Deutschlands aus der Sicht der Adressaten und Teilnehmenden zu erstellen“ (Reich, Panyr, Drexl, Barz & Tippelt 2004, S. 6). Die Studie basiert auf einer Repräsentativerhebung, auf qualitativen Interviews und Gruppendiskussionen.

In einer telefonischen bundesweiten Repräsentativerhebung wurden dabei von Februar bis März 2002 mehr als 3.000 deutsch sprechende Personen im Alter von 18 bis 75 Jahren in Telefonhaushalten befragt (S. 19). Die CAT-Interviews (Computer Assisted Telephone Interviews) wurden von Infratest Sozialforschung durchgeführt. Der umfangreiche Fragebogen umfasst dabei u. a. Fragen zur Teilnahme an beruflicher und allgemeiner Weiterbildung, zur Transparenz des Weiterbildungsangebotes, zu Lernpräferenzen sowie Fragen zum Sinus-Milieu (nach Sinus-Sociovision). Mit Letzteren ist es möglich, das Weiterbildungsverhalten auch im Hinblick auf Lebenswelten, Lebensauffassungen und Lebensstilen zu untersuchen (S. 13). In meist geschlossenen Fragen werden subjektive Faktoren der Weiterbildungsmotivation, subjektive Aneignungsprozesse sowie die Einbettung von Lernaktivitäten im Selbstverständnis der Teilnehmenden erfragt (S. 12). In Ergänzung zu der Repräsentativbefragung wurde eine qualitative Explorationsstudie mit 160 problemzentrierten Einzelinterviews durchgeführt (S. 13).

Auf den Ergebnissen der Studie beruht u. a. das Praxishandbuch Milieumarketing (Barz & Tippelt 2004b). In der Analyse von Kuwan, Graf-Cuiper & Tippelt (2004) werden die Daten der Repräsentativerhebung u. a. hinsichtlich der untersuchten zehn Milieus nach dem Sinus-Modell sowie der wichtigsten sozioökonomischen Größen (z. B. Berufsausbildung, Einkommen) ausgewertet. Weitere Beiträge aus dem Projekt (u. a. Reich 2005) finden sich auf der Homepage des Folgeprojektes ([http://www-imziel.de/](http://www.imziel.de/), Stand 10.3.2006).

Ziel der Analyse

Ziel der folgenden statistischen Analyse ist es, die von Barz & Tippelt (2004a) erhobenen Daten zum Weiterbildungsverhalten und zu Lernpräferenzen erstmals für Frauen, die nicht oder nur eingeschränkt erwerbstätig sind und in deren Haushalt mindestens ein Kind unter 18 Jahren lebt, gesondert auszuwerten (n=188). Dabei werden Angaben der Frauen in der Familienphase mit den repräsentativen Daten zum Weiterbildungsverhalten von Personen über 18 Jahren in Deutschland verglichen (N=3.008, Kuwan, Graf-Cuiper & Tippelt 2004). So gelingt es erstmals seit Bujok (1988) einen direkten Vergleich der Weiterbildungsbeteiligung von Frauen in der Familienphase mit der Gesamtbevölkerung vorzunehmen. Außerdem werden die Weiterbildungsteilnahmequoten und die beruflichen Lernpräferenzen der Gruppe der Frauen, die nicht oder nur eingeschränkt erwerbstätig sind und Kinder im Haushalt haben („Frauen in der Familienphase“), mit anderen Gruppen verglichen: den erwerbstätigen Müttern (n=118), den erwerbstätigen Vätern (n=366), den erwerbstätigen Frauen ohne Kinder (n=336) sowie den erwerbstätigen Männern ohne Kinder (n=551).

In einem weiteren Schritt werden mithilfe einer Kontrastgruppenanalyse bedeutende Merkmale ermittelt, die die Situation von weiterbildungsbereiten Frauen von derjenigen der Frauen ohne Weiterbildungsbereitschaft unterscheiden.

Da die Gruppe der hoch qualifizierten Frauen in der Familienphase nur klein ist (n=27), können deren Ergebnisse nur eingeschränkt dargestellt werden. Die Unterschiede und besonderen Merkmale ihres Lernverhaltens und Besonderheiten ihrer Situation werden in einem eigenen Abschnitt behandelt. Unterschiede zu geringer qualifizierten werden ebenfalls u. a. mithilfe einer Kontrastgruppenanalyse ermittelt.

Zum Vorgehen

Die Daten wurden mir als SPSS-Datensatz (Barz & Tippelt 2004a) zur Verfügung gestellt. Die genauen Definitionen und Kategorien der Variablen sind unter www-zielgruppen-portfolio-weiterbildung.de dokumentiert. Bevor die Ergebnisse vorgestellt werden, werden Hinweise zur Gruppenbildung, zur Auswahl der Variablen, den verwendeten statistischen Verfahren, zur Gewichtung und Repräsentativität und zur Darstellung der Ergebnisse gegeben.

Zur Gruppenbildung

Aufgrund der Hinweise zur Problematik des Status „Hausfrau“ in Befragungen habe ich die Frauen nicht nach dieser persönlichen Einschätzung ihres Status ausgewählt (Frage 1.3.2, s. a. Abschnitt 2.2, S. 27). Stattdessen wurden Frauen (Geschlecht 16.1.1) mit Kinder unter 18 Jahren im Haushalt (Frage 16.1.7) ausgewählt, die keiner oder nur einer eingeschränkten Erwerbstätigkeit nachgehen (Frage nach Erwerbstätigkeit bzw. Wochenarbeitszeit unter 19 Stunden). Frauen, deren Kinder 18 Jahre oder älter oder schon aus dem Haus sind, werden also nicht berücksichtigt. Diese Gruppe wird im Folgenden als „Frauen in der Familienphase“ bezeichnet. Die Gruppenbildung wurde auch in Hinblick auf die Analyse der Zeitverwendungsstudie vorgenommen, es wurde dabei versucht, möglichst identische Gruppen zu erhalten. Die selektierten Fälle wurden einzeln betrachtet um auszuschließen, dass auch Frauen (z. B. erwachsene Kinder) in Haushalten mit Kindern betrachtet wurden, die nicht als Mutter infrage kommen. So sind die hier ausgewählten Daten direkt mit den Ergebnissen der Sekundäranalyse der Zeitverwendungsstudie zu vergleichen. Trotzdem bleibt die Auswahl der Frauen problematisch (s. a. S. 133).

Zum Vergleich wurde neben dem Gesamtdatensatz, auch eine Gruppe der in Vollzeit erwerbstätigen Frauen in deren Haushalte Kinder unter 18 Jahre leben („erwerbstätige Mütter“²⁰), eine Gruppe der in Vollzeit erwerbstätigen Männer in deren Haushalte Kinder unter 18 Jahre leben („erwerbstätige Väter“), eine Gruppe der in Vollzeit erwerbstätigen Frauen in deren Haushalte keine Kinder leben („erwerbstätige Frauen ohne Kinder“) und eine Gruppe der in Vollzeit erwerbstätigen Männer in deren Haushalte keine Kinder leben („erwerbstätige Männer ohne Kinder“) gebildet.

Schließlich wurde auch die Untergruppe der hoch qualifizierten Mütter in der Familienphase gebildet, dazu wurden Frauen mit abgeschlossenem Hochschul- oder Fachhochschulstudium ausgewählt (höchster beruflicher Abschluss, Frage 1.2.2).

Auswahl der Variablen

Nahezu alle Variablen wurden für die Sekundäranalyse herangezogen. Es wurden aber beispielsweise nicht die Fragen des Sinus-Modells nach Einstellungen und Lebensstil einzeln ausgewertet, sondern nur die entsprechende Zuteilung in Milieus betrachtet.

Zu beachten ist, dass nicht jede Frage allen gestellt wurde, also nicht alle Daten für alle Frauen in der Familienphase vorliegen. So wird bei einigen z. B. eine Erwerbstätigkeit vorausgesetzt (z. B. Fragen nach notwendigen Kompetenzen am Arbeitsplatz). Ähnliches gilt für Fragen, die nur Frauen mit oder nur Frauen ohne Weiterbildungsteilnahme gestellt wurden. Ohne empirische Relevanz, aufgrund der geringen Fallzahlen, sind beispielsweise die Daten zu einzelnen Gründen für den Abbruch von der Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen und werden daher nicht dargestellt.

²⁰ Durch dieses Vorgehen kann leider nicht ausgeschlossen werden, dass sich in dieser Gruppe keine älteren Schwestern oder andere weibliche Angehörige befinden, ähnliches gilt für die anderen Gruppen.

Statistische Verfahren

Bei der folgenden Analyse handelt es sich um eine Auswertung der Rohdaten einer vorhandenen Studie, die zu einem anderen Zweck erhoben wurde: Es handelt sich also um eine *Sekundäranalyse* (u. a. Burzan 2005, S. 116). Da das Prinzip inferenzstatistischer Methoden davon ausgeht, dass Hypothesen *a priori*, das heißt *vor* der Datenerhebung formuliert werden müssen und dies bei der durchgeführten Analyse nicht zutrifft, handelt es sich um eine *explorative quantitative Datenanalyse* (*explorative data analysis*, Bortz & Döring 1995, S. 356 ff.). Die vorliegenden Daten haben daher einen vorläufigen Charakter (ebenda, S. 356).

Ein großer Teil der Analyse der Daten wird durch einfache Verfahren bestritten: Mithilfe der Berechnung von Häufigkeiten, arithmetischen Mittelwerten, Standardabweichungen und Rangfolgen wird versucht, einen Überblick über die Daten zu gewinnen. Als exploratives multivariates Verfahren wurde die Kontrastgruppenanalyse (s. folgende Ausführungen S. 107) eingesetzt, um bedeutende Merkmale der Situationen von weiterbildungsaktiven Frauen bzw. Frauen mit Studium zu identifizieren.

Um nicht den Eindruck zu vermitteln, dass im Folgenden Hypothesen getestet werden, wurde weitgehend auf die Angabe von Signifikanzen verzichtet: Eine präzise Angabe der statistischen Signifikanz und der Effektgröße darf nämlich nicht dazu verleiten, die gefundenen Effekte als Bestätigung einer echten Hypothesenprüfung zu betrachten (siehe Bortz & Döring 1995, S. 348 ff.). Da in dieser und den folgenden Auswertungen jeweils zig Einzelvergleiche von Merkmalsausprägungen vorgenommen werden, ist zudem das Argument in Betracht zu ziehen, dass von etwa 100 durchgeführten Signifikanztests ungefähr 5 zufällig signifikant werden (Bortz & Döring 1995, S. 510).

Weil eine Überprüfung der Signifikanz jedoch dazu dienen kann, „die Augenscheinbeurteilung der Bedeutsamkeit des Effektes durch das präzise quantitative Ergebnis [...] zu ergänzen“ (ebenda, S. 356) wurde folgendes Verfahren gewählt:

Da in dieser Auswertung, wie auch in den beiden folgenden Auswertungen, häufig Merkmalsanteile verschiedener Stichproben des Gesamtdatensatzes verglichen werden und um die Bedeutsamkeit dieser Abweichungen einigermaßen einschätzen zu können, wurde für jede Stichprobe eine kritische Differenz berechnet (siehe Anhang S. 255 f.), so genannte Vertrauensintervalle (auf 5-Prozent-Niveau). Da es sich bei der den Stichprobenziehungen um keine echten Zufallsstichproben, sondern komplexe Designs handelt, wird dieses Vertrauensintervall noch einmal um den Designfaktor $\sqrt{2}$ vergrößert (vgl. Gabler & Häder 2000; Infratest Burke Rechtsforschung 2001). Differenzen zwischen Merkmalsanteilen, die oberhalb der so ermittelten Werte, also außerhalb des Vertrauensintervall liegen, werden im Folgenden als „*deutlicher* Unterschied“ bezeichnet und sind statistisch signifikant. Für den Vergleich der Frauen in der Familienphase und der Gesamtbevölkerung dieser Analyse trifft dies bei allen Differenzen von Merkmalsanteilen ab 11 Prozentpunkten zu (die Fehlertoleranz bei einer Anteil von 50 Prozent sind $\pm 10,1$ Prozentpunkte, siehe Tabelle 35 im Anhang, S. 255).

Wurden andere Verfahren verwendet, zum Beispiel bei der Berechnung von Korrelationen, werden teils Signifikanzen angegeben, um deren Bedeutsamkeit einzuschätzen, ohne dass jedes Mal ausdrücklich auf die oben genannten Einschränkungen hingewiesen wird. Bei der Klassifikation der Effektgröße des Korrelationskoeffizientens r sowie der Signifikanzwerte wurden einheitlich die üblichen Angaben verwendet²¹.

Da die Kontrastgruppenanalyse bzw. Entscheidungsbäume in der Sozial- und Bildungsforschung noch nicht so häufig eingesetzt werden wie z. B. in der Medizin oder Informatik und auch nicht im Standardlehrbuch von Bortz & Döring (1995) zu finden sind, wird dieser Ansatz hier kurz dargestellt.

Die Kontrastgruppenanalyse wird auch als Baumanalyse, „Classification Tree“ sowie „Regression Tree“ bezeichnet und wird auf die Methode „Automatic Interaction Detector“ von Morgan & Sonquist (1963) zurückgeführt (Egle & Eichinger 1976, S. 12). Nach Egle & Eichinger (1976) werden dabei „zur Reduktion der Datenvielfalt die Ausprägungen pro Merkmal in zwei gegensätzliche Klassen aufgeteilt und durch sukzessive Anwendung dieses Verfahrens auf die entstehenden Untergruppen der abhängigen Variablen vertikale Wechselwirkungen aufgedeckt“ (S. 219). Dabei lassen sich neben der Auswahl der Variablen einige Festlegungen treffen, z. B. bezüglich der Attributauswahlmaße (Borgelt & Kruse 2005) und des Algorithmus.

Bei Erhebungsdaten, die nicht unter den Bedingungen eines statistischen Versuchsplans erhoben sind, ist die Anwendung des allgemeinen linearen Modells (Regressions-, die Varianz- und Kovarianzanalyse) problematisch. Da die Wechselwirkungsvariablen in den Sozialwissenschaften häufig mehr zur Erklärung der abhängigen Variable beitragen als die Hauptwirkungsvariablen, erfordert ein realitätsnahes Modell nach Egle & Eichinger (1976) „die Berücksichtigung der Datenvielfalt durch die Einbeziehung vieler erklärender Faktoren als auch der zwischen ihnen bestehenden Wechselwirkungen“ (S. 211). Zudem werden sozialwissenschaftliche Daten häufig kategorial erfasst. Diese Anforderungen werden im Modell der Kontrastgruppenanalyse bzw. Entscheidungsbäume berücksichtigt (vgl. StatSoft 2003). Die Darstellung der Baumstruktur ist dabei, trotz Einbezug mehrerer Dimensionen, vergleichsweise klar und einleuchtend, die Kontrastgruppenanalyse ist daher ein sehr geeignetes Mittel für explorative multivariate Analysen sozialwissenschaftlicher Daten und wurde auch bei Auswertung der Primäranalyse der Daten von Barz & Tippelt eingesetzt (Kuwon, Graf-Cuiper & Tippelt 2004).

Hier wird die Kontrastgruppenanalyse u. a. dazu verwendet, um Polarisierungen der Weiterbildungsquoten innerhalb der Gruppe der Frauen in der Familienphase im Bezug auf ihre Situation aufzuzeigen: Mit ihrer Hilfe wird versucht, für die Weiterbildungsbeteiligung bedeutsame Merkmale der Situation der Frauen in der Familienphase zu identifizieren.

Die Kontrastgruppenanalyse gehört nicht zum Standardpaket von SPSS, sodass ich eine spezielle Software benutzen musste. Ich verwendete daher die zwar nur eingeschränkt benutzerfreundliche, aber kostenlos erhältliche Software Dtree von Christian Borgelt (o. J.).

²¹ In Falle des Korrelationskoeffizienten r : 0,10 „klein“; 0,30 „mittel“; 0,50 „groß“, vgl. Bortz & Döring 1995, S. 568). Im Falle der Signifikanzen: kleiner als 0,001 „hoch signifikant“; kleiner als 0,01 „sehr signifikant“; kleiner als 0,05 „signifikant“; größer als 0,05 „nicht signifikant“.

Gewichtung

Um Verzerrungen der Stichprobe auszugleichen, beispielsweise durch Ausfälle, wurden Gewichtungsfaktoren berechnet, die die Personenstichprobe auf Grundlage amtlicher Statistik nach Bundesländern, Altersgruppen, Geschlecht und Bildung gewichtet (vgl. Barz & Tippelt 2004c, S. 21). Für den gesamten Datensatz kann nach dieser mathematischen Umformung von einer repräsentativen Personenstichprobe ausgegangen werden. Auch die Daten der untersuchten Gruppen wurden gewichtet²². Aus den Datensätzen von 198 Frauen werden nach der Gewichtung 188. Allein die Auswertung der Kontrastgruppenanalyse erfolgte ungewichtet.

Für die Daten der Frauen in der Familienphase dieser Sekundäranalyse und die weiteren untersuchten Gruppen wird kein Anspruch auf Repräsentativität erhoben. Die Repräsentativität bezieht sich auch darauf, dass bestimmte, definierte und damit notwendigerweise bekannte Merkmale (z. B. Alter, Bildung, Kinderzahl, Staatsangehörigkeit) möglichst genau abgebildet sind. Beim Mikrozensus 2004 wurden zwar einige Daten zu der Erwerbstätigkeit von Müttern vorgelegt (vgl. Abbildung 2, S. 13), weitere Angaben oder Daten von Vollerhebungen liegen nicht vor. Da so kein Verbzw. Abgleich mit der Gesamtpopulation von Frauen in der Familienphase möglich ist, sind die Aussagen nicht ohne weiteres auf die Grundgesamtheit zu verallgemeinern (vgl. Diskussion S. 186).

Einzelne Daten zum Gesamtdatensatz konnten Kuwan, Graf-Cuiper & Tippelt (2004) nicht entnommen werden, die hierzu erfolgten Berechnungen zum Gesamtdatensatz wurden ebenso gewichtet vorgenommen²³.

Darstellung der Ergebnisse

Die Zusammenstellung der folgenden Ergebnisse orientiert sich nicht an der Reihenfolge im Fragebogen, sondern an der Reihenfolge der Darstellung der Ergebnisse in Kuwan, Graf-Cuiper & Tippelt (2004). Gleiches gilt für etwaige Kürzungen der Antwortvorgaben.

Die Ergebnisse werden in aller Regel nur dann in Tabellen dargestellt, wenn es die Gesamtbevölkerung, die Frauen in der Familienphase bzw. andere Gruppen trifft, sofern die Fallzahl mindestens bei 100 liegt. Insbesondere die Darstellung der Ergebnisse der hoch qualifizierten Frauen (27 Frauen verfügen über einen FH- oder Hochschulabschluss) ist auf Grund der geringen Fallzahlen zu relativieren. Es wurde daher darauf verzichtet, die Ergebnisse in Form von Tabellen oder Diagrammen vorzustellen.

²² Der Gewichtungsfaktor wurde nach Rücksprache mit Dr. Bernhard Schmidt, Institut für Pädagogik an der LMU München (Mitarbeiter von Prof. Dr. Rudolf Tippelt) ausgewählt (gew03).

²³ Beispielsweise sind die Angaben über die Lernpräferenzen in Kuwan, Graf-Cuiper & Tippelt 2004, S. 50 ff. nicht vollständig aufgeführt. Bei meinen eigenen Berechnungen ergaben sich Abweichungen auf der 2. Nachkommastelle (!) zu den teils angegebenen Daten, deren Ursache nicht zu ergründen war, sie erscheinen allerdings ohne empirische Relevanz.

Im Folgenden werden zunächst die Gruppe der Frauen in der Familienphase vorgestellt, dann die Ergebnisse zu Lerninteressen, Lernaktivitäten, Lerneinstellungen und Lernerfahrungen mit der Gesamtbevölkerung und anderen ausgewählten Gruppen (erwerbstätige Mütter und Väter, erwerbstätige Frauen und Männer ohne Kinder) verglichen. In einem zweiten Schritt wird versucht, Differenzen innerhalb der Gruppe der Frauen in der Familienphase herauszuarbeiten: Worin unterscheidet sich die Situation der Teilnehmer und Nichtteilnehmer, worin die hoch qualifizierten von den geringer qualifizierten Frauen in der Familienphase?

3.2. Familiäre und berufliche Situation

Im folgenden Abschnitt wird zunächst die familiäre und berufliche Situation der untersuchten Gruppen und ihre Milieuzugehörigkeit vorgestellt, ein Vergleich dieser Daten mit anderen findet sich in der Zusammenfassung (S. 208 ff.):

Die untersuchten Frauen in der Familienphase sind zwischen 18 und 56 Jahre alt, durchschnittlich sind sie etwas über 35 Jahre (Standardabweichung 7). Nur 3 von ihnen sind 50 Jahre und älter. Überwiegend leben die Frauen (83 %) mit einem Partner zusammen, mit dem sie meistens auch verheiratet sind (77 % leben mit ihrem Ehemann zusammen). Bis zu 6 Kinder leben ihren Haushalten, im Durchschnitt sind es 1,9 Kinder unter 18 Jahren. In den Mehrzahl der Haushalte lebt mindestens ein Kind unter 6 Jahren (54 %). Nur in jedem dritten Haushalt lebt auch mindestens ein Kind zwischen 14 bis 17 Jahren (31 %). Dies entspricht der Erwartung, dass die Frauen die Erwerbsunterbrechung nicht andauernd beibehalten, Mütter älterer Kinder also wieder erwerbstätig werden.

Zwischen 2 und 9 Personen leben in den untersuchten Haushalten, durchschnittlich sind es 4,1 Personen (Standardabweichung 1,15). 6 Prozent der Frauen kümmern sich täglich um einen Pflegebedürftigen, 5 Prozent mindestens einmal in der Woche.

Mit 12 Prozent leben nur wenige in den neuen Bundesländern (inkl. Berlin). 94 Prozent haben deutsche Staatsangehörigkeit. 78 Prozent geben an, sie haben keine gesundheitlichen Beeinträchtigungen, 21 Prozent geben leichte und 4 Prozent erhebliche gesundheitliche Beeinträchtigungen an.

Ein Fünftel der Frauen lebt in einem Haushalt mit einem Einkommen bis 1.500 €, 16 Prozent der Haushalte verfügen über ein Einkommen ab 3.001 €. Die meisten Frauen (56 %) verfügen über kein bzw. über ein persönliches Einkommen unter 500 €, 21 Prozent zwischen 501 und 2.000 €. Bei den Fragen zum Einkommen gibt es nennenswerte Ausfälle (fast ein Viertel).

Ein Viertel der Frauen verfügt über niedrige Schulabschlüsse (kein Abschluss, Sonderschule, Hauptschule, Quali), 40 Prozent über mittlere Schulbildung (mittlere Reife, POS 10. Klasse) und 32 Prozent über eine hohe Schulbildung (Fach- oder Hochschulreife). Mit 65 Prozent verfügen mehr als die Hälfte der Frauen über eine abgeschlossene Berufsausbildung (Lehre), 12 Prozent haben keine Ausbildung, 6 Prozent sind Meisterinnen, Technikerinnen u. ä. 5 Prozent verfügen über einen Fachhochschulabschluss, 9 Prozent über ein abgeschlossenes Hochschulstudium und 3 Prozent haben bisher keinen beruflichen Abschluss.

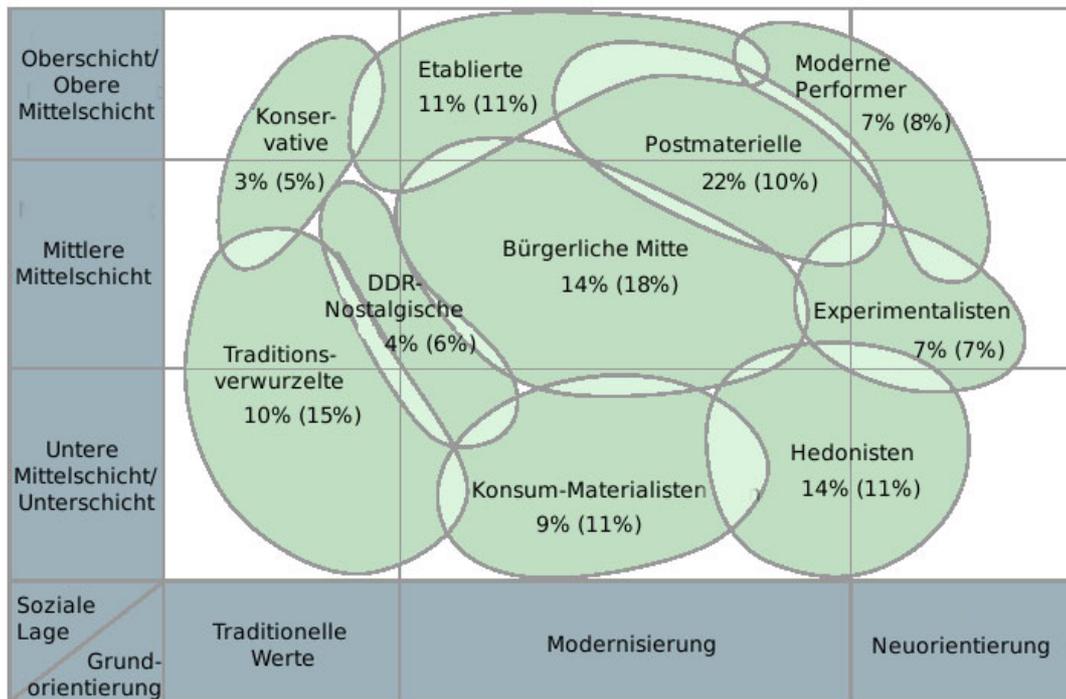


Abbildung 18: Anteile der Milieus (Sinus-Milieu nach Sinus-Sociovision) bei nicht oder nur eingeschränkt erwerbstätigen Frauen mit Kindern im Haushalt (n=188) und der Gesamtbevölkerung. Quelle: Eigene Berechnungen der Daten von Barz & Tippelt (2004a vgl. Frage 10.2.2.)

Befragt nach ihrem Status (Frage 1.3.2), wobei u. a. Hausfrau, Studentin, Rentner, arbeitslos angeboten wurden, gaben 75 Prozent der Frauen der untersuchten Gruppe „Hausfrau“ an, 8 Prozent gaben an sie seien „aus anderen Gründen nicht oder in Teilzeit erwerbstätig“, 6 Prozent wählen „arbeitslos“ und je 4 Prozent „Schülerin“ oder „Studentin“.

Derzeit erwerbstätig, aber definitionsgemäß nur unter 19 Stunden in der Woche, sind 19 Prozent der untersuchten Frauen, weitere 72 Prozent waren früher erwerbstätig und 9 Prozent waren noch nie erwerbstätig. Genau die Hälfte der Frauen sind oder waren zuletzt im Dienstleistungsbereich beschäftigt, 21 Prozent sind oder waren im öffentlichen Dienst beschäftigt.

Ein Fokus der Studie von Barz & Tippelt lag in der Zuordnung der Teilnehmer in Milieus nach Sinus-Sociovision. Anzunehmen wäre, dass Frauen in der Familienphase eher aus wertkonservativen, eher finanziell gut gestellten Milieus zuzuordnen sind. Tatsächlich gibt es nur in Bezug auf ein Milieu deutliche Unterschiede zur Gesamtgruppe: Das wichtigste und deutlich überdurchschnittlich häufig anzutreffende Milieu ist das der Postmateriellen, ihm sind 22 Prozent der Frauen in der Familienphase zuzuordnen, in der Gesamtbevölkerung lassen sich ihm 10 Prozent zuordnen (siehe Abbildung 18).

Ansonsten gibt es keine Auffälligkeiten bei der Verteilung der Milieus, sie entspricht der Gesamtgruppe: Im Rang folgen das Milieu der bürgerlichen Mitte und das der Hedonisten mit je 14 Prozent, das der Etablierten mit 11 Prozent und das der Traditionsverwurzelten mit 10 Prozent. Alle anderen Milieus haben einen Anteil, der je unter 7 Prozent liegt: Moderne Performer, Konservative, DDR-Nostalgische, Experimentalisten.

Da das Milieu der Postmateriellen überproportional anzutreffen ist, soll es hier kurz beschrieben werden. Das gesellschaftliche Leitmilieu der Postmateriellen „verkörpern die Nach-68er. Überwiegend hoch gebildet, kosmopolitisch, tolerant. Kritik an negativen Folgen der Technologisierung und Globalisierung. Erfolg um jeden Preis lehnen sie ab, definieren sich mehr über Intellekt und Kreativität denn Besitz und Konsum“ (Reich, Panyr, Drexl, Barz & Tippelt 2004, S. 13). Die soziale Lage der Postmateriellen ist gekennzeichnet von sehr guten und besten Ausbildungen und umfasst gehobene Angestellte, Beamte, Freiberufler, Selbstständige, gehobene Einkommen (ebenda).

Mit zwei Projektmitarbeiterinnen nahm ich zur Erörterung möglicher Erklärungen des überproportionalen Anteils des Postmateriellen Milieus Kontakt auf: Jutta Reich wies mich zur Erklärung dieses überproportionalen Anteils von Frauen, die dem postmateriellen Milieu zuzuordnen sind, auf das „gebärfähige“ Alter der „typischen“ Postmateriellen hin und auf die Möglichkeit, auf Grund eines überdurchschnittlichen Haushaltseinkommens eine Erwerbspause einzulegen. Sylva Panyr stellt auf Grundlage ihrer Auswertungen von Interviews zum milieuspezifischen Erziehungsverhalten fest, dass es für Frauen des Postmateriellen Milieus besonders wichtig ist, nach der Geburt eine Familienphase einzulegen, auch weil sie sich bewusst für das Stillen ihrer Kinder entscheiden.²⁴

Weitere wesentliche Abweichungen der untersuchten Gruppe zum Gesamtdatensatz sind neben Geschlecht, Zahl der Kinder im Haushalt, Erwerbstätigkeit auch das Alter (der Gesamtdatensatz umfasst Personen bis 75 Jahre).

3.3. Interesse an Lernen und Weiterbildung

Interesse an beruflichen Lernformen

Die untersuchten Frauen interessieren sich deutlich häufiger für außerbetriebliche Lehrgänge, Kurse oder Seminare (88 % vs. 69 % der Vergleichsgruppe, siehe Tabelle 15). Das Interesse an betrieblichen Lehrgängen, Kursen oder Seminare ist mit 75 % (vs. 82 % der Vergleichsgruppe zwar unterdurchschnittlich, lässt sich aber wohl auch darauf zurückführen, dass sie nur für wenige (nämlich für die erwerbstätigen) Frauen überhaupt infrage kommen bzw. erreichbar scheinen. Die ansonsten mit der Gruppe aller früher oder derzeitigen Erwerbstätigen ohne Rentner vergleichbaren Werte führen zu dem Ergebnis, dass Frauen in der Familienphase ein großes Interesse an Formen beruflichen Lernens zeigen, obwohl nur ein geringer Teil (ein Fünftel der Frauen) derzeit erwerbstätig ist.

²⁴ Jutta Reich und Sylva Panyr (LMU München) danke ich herzlich für die informativen Gespräche Ende März 2006.

G geplante Teilnahme an beruflicher Weiterbildung

Der Anteil der untersuchten Frauen, die angeben, in der nächsten Zeit an Weiterbildung teilnehmen zu wollen, ist mit 35 Prozent vergleichbar mit dem der Gesamtbevölkerung. Allen, die Weiterbildung planen, wurden weitere Fragen gestellt, deren Auswertung angesichts der geringen Fallzahlen nur eingeschränkt ausgeführt wird. Interessant ist dabei, dass von den Frauen, die eine Weiterbildung planen, 53 Prozent überwiegend berufliche Gründe angeben, bei der Gesamtbevölkerung liegt der Anteil mit 68 Prozent deutlich höher (Kuwan, Graf-Cuiper & Tippelt 2004, S. 43).

„eher interessiert“ oder „sehr interessiert“ an folgenden Formen des beruflichen Lernens (in Prozent)	Frauen in der Familienphase (n=188)	früher oder derzeit Erwerbstätige ohne Renter (n=2.179)
Außerbetriebliche Lehrgänge, Kurse oder Seminare	88	69
Unterweisung oder Anlernen am Arbeitsplatz	83	80
Selbstlernen durch Beobachten und Ausprobieren	82	88
Lesen von beruflicher Fachliteratur	79	76
Betriebliche Lehrgänge, Kurse oder Seminare	75	82
Selbst gesteuertes Lernen mithilfe von Medien (z. B. CBT, CD)	52	48
Unterweisung oder Anlernen im privaten Umfeld für den Beruf	47	46
Selbst gesteuertes Lernen mithilfe einer virtuellen Lernumgebung im Internet	30	33

Tabelle 15: Interesse an Formen beruflichen Lernens von nicht oder eingeschränkt erwerbstätigen Frauen mit Kindern unter 18 Jahren im Haushalt und von zur Zeit oder früher Erwerbstätigen ohne Renter in Deutschland innerhalb eines Jahres. Quelle: Eigene Berechnungen der Daten von Barz & Tippelt (2004a vgl. Frage 10.2.1) und Kuwan, Graf-Cuiper & Tippelt (2004, S. 58).

Lernpräferenzen im Bezug auf Computerkenntnisse und Fremdsprachenkenntnisse

Alle Teilnehmer wurden gefragt, wie sie am liebsten Computerkenntnisse und Fremdsprachenkenntnisse erwerben möchten. Bei den Fragen weichen die Frauen in der Familienphase nicht von der Gesamtbevölkerung ab. So bevorzugen sie beim Erwerb von Computerkenntnissen 67 Prozent die Kursteilnahme, ein Viertel bevorzugt das Selbstlernen mit Unterstützung von Anderen (vgl. im Anhang Tabelle 49, S. 261). Beim Erlernen einer Fremdsprache ist der Wunsch nach einem Kurs mit Trainer, wie in der Gesamtbevölkerung, deutlich größer: 84 Prozent der Frauen würden diese Form bevorzugen. Ansonsten weichen die Ergebnisse nicht sonderlich von den Ergebnissen für das Erlernen eines Computerprogramms ab. Wie beim Erlernen eines Computerprogramms sind nur für wenige das Lernen im Internet (mit und ohne Trainer) und das Selbstlernen ohne Unterstützung eine echte Alternative zu Kursen (vgl. im Anhang Tabelle 50, S. 261).

3.4. Weiterbildungsteilnahme

Insgesamt haben 55 Prozent der untersuchten Frauen in den letzten 12 Monaten an mindestens einer Veranstaltung der allgemeinen oder beruflichen Weiterbildung teilgenommen (vgl. Tabelle 16). Während die Beteiligung an allgemeiner Weiterbildung kaum von der Gesamtbevölkerung abweicht (44 % vs. 40 % in der Gesamtbevölkerung), sind die Unterschiede im Bereich der beruflichen Weiterbildung deutlich: Die Teilnahmequote ist mit 28 Prozent bei den Frauen in der Familienphase nur etwa halb so groß wie in der Gesamtbevölkerung (54 %). Insgesamt liegt die Weiterbildungsbeteiligung der Frauen in der Familienphase geringfügig unter der Weiterbildungsbeteiligung der Bevölkerung.

Teilnahmequoten	Frauen in der Familienphase	alle Befragte
berufliche Weiterbildung aller jemals Erwerbstätigen	28	54
allgemeine Weiterbildung	44	40
Weiterbildung insgesamt	55	58

Tabelle 16: Die Beteiligung an Weiterbildung in den letzten 12 Monaten von nicht oder eingeschränkt beschäftigten Frauen mit Kindern unter 18 Jahren im Haushalt im Vergleich zur Bevölkerung. Quellen: Eigene Berechnungen der Daten von Barz & Tippelt (2004a, vgl. Frage 10.2.1), Kuwan, Graf-Cuiper & Tippelt (2004, S. 22, 28).

Berufliche Weiterbildung

Nur Personen, die bereits erwerbstätig waren, wurden nach ihrer Beteiligung an beruflicher Weiterbildung gefragt und die Themen, Träger und die Dauer der Weiterbildung erhoben.

Teilnahmequote

Wer in den letzten 12 Monaten an einem oder mehreren Kurse der Umschulung, Aufstiegsfortbildung, Einarbeitung, Anpassungsweiterbildung sowie sonstigen Lehrgängen/Kursen im Beruf teilgenommen hat, wird zu den Teilnehmern an beruflicher Weiterbildung gezählt (Kuwan, Graf-Cuiper, Tippelt 2004, S. 22).

Insgesamt liegt die Teilnahmequote an beruflicher Weiterbildung bei der untersuchten Gruppe bei 28 Prozent und damit deutlich unter der allgemeinen Quote, die auf derzeit oder früher Erwerbstätige ohne Rentner bezogen ist und bei 54 Prozent liegt. Auch die Auswertung für die einzelnen Maßnahmentypen zeigt, dass der Anteil der Aktiven, teils deutlich unter dem der früher oder derzeit Erwerbstätigen (ohne Rentner) liegt (vgl. Tabelle 17, S. 114): Nur etwa jeweils halb so viel Frauen in der Familienphase haben in etwa die genannten Maßnahmen besucht, wie in der Gesamtbevölkerung spielt dabei die „Anpassungsweiterbildung“ die wichtigste Rolle.

Maßnahmeart	Frauen in der Familienphase mit Erwerbserfahrung (n=171)	früher oder derzeit Erwerbstätige ohne Rentner (n=2.179)
Anpassungsweiterbildung	19	36
Aufstiegskurse	15	26
Andere Lehrgänge/Kurse im Beruf	10	25
Einarbeitungskurse	6	16
Umschulung	3	5
<i>Teilnahme an mindestens einem der genannten Gebiete = Teilnahmequote</i>	28	54

Tabelle 17: Teilnahme an beruflicher Weiterbildung nach Maßnahmearten von nicht oder nur eingeschränkt erwerbstätigen Frauen in deren Haushalte Kinder unter 18 Jahren leben und von zur Zeit oder früher Erwerbstätigen ohne Rentnern in Deutschland innerhalb eines Jahres. Quellen: Eigene Berechnungen der Daten von Barz & Tippelt (2004a, vgl. Frage 10.2.1) und Kuwan, Graf-Cuiper & Tippelt (2004, S. 58).

Die Teilnahmequote an beruflicher Weiterbildung bei der untersuchten Gruppe wird auch mit den Quoten anderer Gruppen verglichen: mit den erwerbstätigen Müttern, den erwerbstätigen Vätern, den erwerbstätigen Frauen ohne Kinder sowie den erwerbstätigen Männern ohne Kinder (s. Tabelle 18). Verglichen mit den in Vollzeit Erwerbstätigen, zeigen sich erwartungsgemäß deutliche Unterschiede, von den in Vollzeit erwerbstätige Männer mit Kindern unter 18 Jahren im Haushalt geben so 68 Prozent eine Beteiligung an beruflicher Weiterbildung an. Gerade die doppelt belastete Gruppe der erwerbstätigen Müttern zeigen sich mit 70 Prozent besonders aktiv und liegen im Vergleich der Gruppen an erster Stelle.

Gruppe	Teilnahmequote an beruflicher Weiterbildung	n
Frauen in der Familienphase mit Erwerbserfahrung	28	171
in Vollzeit erwerbstätige Mütter	70	118
in Vollzeit erwerbstätige Frauen ohne Kinder	62	336
in Vollzeit erwerbstätige Väter	68	366
in Vollzeit erwerbstätige Männer ohne Kinder	64	551

Tabelle 18: Die Beteiligung an beruflicher Weiterbildung in den letzten 12 Monaten von nicht oder eingeschränkt beschäftigten Frauen mit Kindern unter 18 Jahren im Haushalt im Vergleich mit anderen Gruppen. Quelle: Eigene Berechnungen der Daten von Barz & Tippelt (2004a vgl. Frage 10.2.1.)

Themen, Träger, Veranstaltungsform, Dauer & Anlass

Auf eine weitere detaillierte Auswertung (z. B. der Kosten) wurde auf Grund der geringen Fallzahlen (n=48) verzichtet, dennoch sollen hier einige Tendenzen genannt werden: Die Themen EDV sowie „Pädagogik, Psychologie, Sozialpädagogik, Erziehung“ sind mit Abstand die Wichtigsten. Bei den Teilnehmern an beruflicher Weiterbildung bei allen derzeit oder früher Erwerbstätigen (ohne Rentner/innen) steht hingegen die gewerblich-technische Weiterbildung (Fertigungstechniken wie Schweißen, Prüf-/Messtechnik usw.) an erster Stelle. Pädagogik, Psychologie, Sozialpädagogik, Erziehung nimmt zwar den vierten Rang ein, aber der Anteil ist deutlich geringer als bei den untersuchten Frauen (9 % vs. 24 %).

Der wichtigste Veranstalter ist der Arbeitgeber bzw. Betrieb, gefolgt von privaten Instituten/Weiterbildungseinrichtungen. Andere Einrichtungen, wie die Volkshochschulen, spielen bei der beruflichen Weiterbildung dieser Frauen keine wichtige Rolle. Auch bei den derzeit oder früher Erwerbstätigen (ohne Rentner/innen) besuchten 43 Prozent berufliche Weiterbildung bei ihrem Arbeitgeber, der damit die „quantitativ dominierende Trägergruppe“ darstellt (Kuwan, Graf-Cuiper & Tippelt 2004, S. 25).

Auch wenn die Teilnahmequote der untersuchten Frauen deutlich geringer ausfällt, ist der Anteil an langen Veranstaltungen deutlich größer: Veranstaltungen mit einer Dauer unter einem Monat sind bei ihnen mit 61 Prozent seltener vertreten als bei den Teilnehmern an beruflicher Weiterbildung von derzeit oder früher erwerbstätigen Teilnehmern ohne Rentner (80 %). Maßnahmen von einem Jahr und länger werden deutlich häufiger wahrgenommen (22 % vs. 6 %).

Während in der erwerbsnahen Gesamtbevölkerung 51 Prozent der Teilnehmer an beruflicher Weiterbildung als Anlass der Teilnahme angeben, dass sie von ihnen selbst ausging, weitere 24 Prozent auf betriebliche Anordnung und 23 Prozent auf Vorschlag von Vorgesetzten (Kuwan, Graf-Cuiper, Tippelt 2004, 34), geben die untersuchten Frauen viel häufiger Eigeninitiative aus: 73 Prozent nahmen aus eigenem Wunsch teil, 14 Prozent auf betriebliche Anordnung und 10 auf Vorschlag vom Vorgesetzten.

Die durchschnittliche Zahl der Veranstaltungen zur beruflichen Weiterbildung die von den untersuchten Frauen besucht wurden ist 1,1. Bei den Gesamtdaten liegt der Durchschnitt bei 2,6 (Kuwan, Graf-Cuiper, Tippelt 2004, S. 15).

Allgemeine Weiterbildung

Es ist unklar, inwieweit die Teilnahme an allgemeiner Weiterbildung eine berufliche Relevanz hat, allerdings spielt allgemeine Weiterbildung eine wichtige Rolle bei der Persönlichkeitsbildung, also z. B. bei der Ausbildung von Schlüsselqualifikationen. Zudem können die Inhalte der allgemeinen Weiterbildung für die Einzelnen auch berufliche Bedeutung haben, z. B. beim Erwerb einer Fremdsprache.

Teilnahmequote

44 Prozent der untersuchten Frauen haben in den letzten 12 Monaten an allgemeiner Weiterbildung teilgenommen, geben also an, in einem oder mehreren der vorgegebenen 16 Themenbereiche in den letzten 12 Monaten Kurse, Lehrgänge oder Vorträge besucht zu haben (Kuwan, Graf-Cuiper, Tippelt 2004, S. 27). Dies ist mit der Quote von 40 Prozent bei der Gesamtbevölkerung vergleichbar. Nur 35 Prozent der Teilnehmerinnen an allgemeiner Weiterbildung nahmen in den 12 Monaten nur an einer Weiterbildung teil: In aller Regel bleibt es also nicht bei einem Seminar im Jahr.

Gruppe	Teilnahmequote an allgemeiner Weiterbildung	n
Frauen in der Familienphase	44	188
in Vollzeit erwerbstätige Mütter	53	118
in Vollzeit erwerbstätige Frauen ohne Kinder	48	336
in Vollzeit erwerbstätige Väter	40	366
in Vollzeit erwerbstätige Männer ohne Kinder	47	551

Tabelle 19: Die Beteiligung an allgemeiner Weiterbildung in den letzten 12 Monaten von nicht oder eingeschränkt beschäftigten Frauen mit Kindern unter 18 Jahren im Haushalt im Vergleich mit anderen Gruppen. Quelle: Eigene Berechnungen der Daten von Barz & Tippelt (2004a vgl. Frage 10.2.1).

Auch die Teilnahmequote an allgemeiner Weiterbildung bei der untersuchten Gruppe wird mit anderen verglichen: mit den erwerbstätigen Müttern, den erwerbstätigen Vätern, den erwerbstätigen Frauen ohne Kinder sowie den erwerbstätigen Männern ohne Kinder (vgl. Tabelle 19). Es zeigt sich, dass die Beteiligung an beruflicher Weiterbildung bei den Frauen in Familienphase nur von der Weiterbildungsbeteiligung der in Vollzeit erwerbstätigen Väter unterboten wird (40 %). Die in Vollzeit erwerbstätigen Frauen mit Kindern im Haushalt weisen auch hier wieder mit 53 Prozent die größte Weiterbildungsbeteiligung auf.

Themen, Träger, Veranstaltungsform, Dauer & Anlass

Die fünf beliebtesten Themen der allgemeinen Weiterbildung bei den untersuchten Frauen sind: Praktische Kenntnisse, Kenntnisse und Anregungen für aktive Freizeitgestaltung, Sprachkenntnisse, Fragen der Gesundheit, Computer, EDV und Internet, mindestens jede Zehnte hat hierzu im letzten Jahr eine Veranstaltung besucht. Bei den Themen zeigen sich keine deutlichen Abweichungen zur Gesamtbevölkerung (vgl. im Anhang Tabelle 38, S. 256).

Die bevorzugten Träger der allgemeinen Weiterbildung bei den untersuchten Frauen ist mit anteilig 23 Prozent die Volkshochschule, gefolgt von 20 Prozent, die eine Veranstaltung eines privaten Instituts besuchten, unbedeutend sind hingegen die Arbeitgeber und Betriebe (7 %). Während die Volkshochschule bei allen Teilnehmern an allgemeiner Weiterbildung in der Gesamtbevölkerung einen vergleichbaren Anteil von 25 Prozent hat, spielen dort die Arbeitgeber und Betriebe mit 20 Prozent auch noch eine große Rolle (Kuwan, Graf-Cuiper & Tippelt 2004, S. 31).

In der Befragung wurden eine Reihe weiterer Strukturmerkmale der allgemeinen Weiterbildung erhoben, die im Folgenden vorgestellt werden. Angesichts der geringen Fallzahlen ist auf ihre eingeschränkte Bedeutung hinzuweisen.

Die bevorzugte Veranstaltungsform der untersuchten Frauen ist mit 29 Prozent der Einzelvortrag bzw. ein Wochenendlehrgang (gesamt: 33 %), gefolgt mit 25 Prozent von einem Lehrgang mit mehreren Veranstaltungen in den Abendstunden (gesamt: 22 %). An einem Vollzeitlehrgang haben immerhin 9 Prozent der Teilnehmerinnen besucht (gesamt: 10 %, die Angaben zu den Gesamtdaten s. Kuwan, Graf-Cuiper & Tippelt 2004, S. 33).

Wenn auch nicht so deutlich wie bei der beruflichen Weiterbildung, zeigt sich bei der Dauer der allgemeinen Weiterbildung die Tendenz, dass die untersuchten Frauen häufiger längere Angebote wahrnehmen, zum Beispiel entscheiden sich 13 Prozent für ein Angebot, das ein Jahr und länger dauert (gesamt: 7 %, siehe Kuwan, Graf-Cuiper & Tippelt 2004, S. 33).

Befragt nach dem Anlass der Teilnahme, geben 71 Prozent der Teilnehmerinnen an allgemeiner Weiterbildung der untersuchten Frauen an, dass es allein privates Interesse sei (gesamt: 54 %), der Rest gibt auch oder ausschließlich berufliche Gründe an (s. Anhang Tabelle 40, S. 257).

Erfolgreiche Ansprache der Teilnehmerinnen, Finanzierung & Regelmäßigkeit der Teilnahme

Einige Daten wurden für die zuletzt besuchte Weiterbildung erhoben und ausgewertet (vgl. Kuwan, Graf-Cuiper & Tippelt 2004). Hier wurde aufgrund der geringen Fallzahlen und zur besseren Vergleichbarkeit auf eine Aufschlüsselung in allgemeine oder berufliche Weiterbildung verzichtet.

Deutliche Unterschiede zeigen in der Art der Ansprache der untersuchten Teilnehmerinnen bei ihrem letzten Weiterbildungsbesuch im Vergleich zur Gesamtbevölkerung: Mit 27 Prozent spielen bei ihnen Freunde, Bekannte und Verwandte eine wichtige Rolle bei der Information über die Veranstaltung, in der Gesamtbevölkerung sind sie nur für 12 Prozent entscheidend (siehe Anhang Tabelle 42, S. 258). „Anderes“ sind z. B. Berufsverband, Berufsgenossenschaft, Betriebsrat oder Krankenkasse (Kuwan, Graf-Cuiper & Tippelt 2004, S. 52).

Ein Blick auf die Finanzierung der letzten Weiterbildung macht deutlich, dass die Frauen in der Familienphase ihre Teilnahme an allgemeiner Weiterbildung sowie die vergleichsweise seltene Teilnahme an beruflicher Weiterbildung überdurchschnittlich oft selbst finanzieren: Während 34 Prozent aller Teilnehmer an beruflicher oder allgemeiner Weiterbildung ihre letzte Veranstaltung selbst bezahlten, trifft dies für 55 Prozent der Frauen in der Familienphase zu. Auf eine differenzierte Auswertung wurde aufgrund der geringen Fallzahlen verzichtet.

Vergleicht man die Regelmäßigkeit der Kursteilnahme, nehmen die untersuchten Frauen zu einem größeren Anteil (69 %) an allen Veranstaltungen teil, obwohl die meist länger sind. Bei allen Teilnehmern an beruflicher und allgemeiner Weiterbildung liegt der Anteil bei 61 Prozent (Kuwan, Graf-Cuiper & Tippelt 2004, S. 36).

3.5. Lern- und bildungsrelevante Erfahrungen, Einstellungen und Motive

In einem grundlegenden Zusammenhang können Erinnerungen an die eigene Schulzeit, Bildungsvorstellungen, grundlegende Einstellungen zur Weiterbildung und damit auch zur Weiterbildungsteilnahme gesehen werden (Reich, Panyr, Drexl, Barz & Tippelt 2004, S. 26).

Lernen in der Schule

Nach der Erinnerung an das Lernen in der eigenen Schulzeit wurde gefragt, weil sie für die meisten Menschen ein Lebensfaktor ist, „der ihnen positiv oder negativ bis ins Alter bewusst bleibt, und in den Aussagen über die vergangene Schulzeit spiegeln sich gegenwärtige Einstellungen, Bedürfnisse und Erfahrungen auf dem Gebiet der Bildung wider“ (Schulenberg u. a. 1978, S. 153; siehe Reich, Panyr, Drexl, Barz & Tippelt 2004, S. 26). 76 Prozent der untersuchten Frauen geben an, dass ihnen das Lernen in der Schule (eher) Spaß gemacht hat, 17 Prozent eher keinen Spaß gemacht hat. Von der Gesamtbevölkerung geben 71 Prozent an, sie hätten in der Schule „eher Spaß gehabt“ (vgl. im Anhang Tabelle 45, S. 259).

Erwartungen an einen gebildeten Menschen

Die Vorstellungen von Bildung und einem „gebildeten Menschen“ steht nachweislich in einem engen Zusammenhang mit der Einstellung zu lebenslangem Lernen und dem konkreten Weiterbildungsverhalten (siehe Reich, Panyr, Drexl, Barz & Tippelt 2004, S. 26). Für die untersuchten Frauen sind „ein breites Wissen haben“ und „belesen sein“ wichtige Eigenschaften eines gebildeten Menschen (vgl. im Anhang Tabelle 43, S. 258). Zudem muss ein gebildeter Mensch in der Lage sein, mit Informationsmedien kritisch umzugehen, einen guten Charakter haben ('Herzensbildung' hieß das früher), sich an gepflegten Tischgesprächen beteiligen können, nicht mit seinen Kenntnissen prahlen, sich auch mit aktueller Politik auskennen, eine gute Schulbildung erworben haben und immer weiter bemüht sein, sich zu vervollkommen (Durchschnittswert < 1,85; vgl. Kuwan, Graf-Cuiper, Tippelt 2004, S. 73). Die Gesamtbevölkerung kommt zu leicht abweichenden Einschätzungen, auch in Bezug auf die Rangfolge. Wesentliche Differenzen gibt es jedoch nicht (vgl. Kuwan, Graf-Cuiper & Tippelt 2004, 73).

Ähnliches gilt für die abgrenzenden bzw. negativen Aspekte von gebildeten Menschen (vgl. im Anhang Tabelle 41, S. 257): Die untersuchten Frauen fühlen sich eher seltener gesellschaftlichen Kreisen zugehörig, in denen gebildete Menschen verkehren als die Gesamtbevölkerung (Mittelwert 3,11 vs. 2,89 bei Skalenwerten von 1 (trifft voll und ganz zu) bis 4 (trifft überhaupt nicht zu)).

Motivation und Lernen: Einschätzung des eigenen Lernverhaltens

Auch die Einschätzung des eigenen Lernverhaltens der untersuchten Frauen weicht nicht wesentlich von der Gesamtbevölkerung ab: So geben mit 81 Prozent die meisten an, dass ihnen Lernen Spaß macht (gesamt: 80 %). Mit einem Anteil von 43 Prozent sind die Frauen in der Familienphase etwas häufiger der Ansicht, dass ihnen das Lernen leichter fällt als anderen (gesamt: 38 %).

Erfahrung mit beruflichem Lernen und wahrgenommener Lernerfolg

Alle, die bereits erwerbstätig waren, wurden danach gefragt, wie viel sie mit unterschiedlichen Formen des beruflichen Lernens gelernt haben. Dabei gaben ein Teil der Frauen für einige Lernformen an, diese nie gemacht zu haben, sodass hier zunächst die Erfahrung mit der Lernform ausgewertet werden kann (vgl. Tabelle 20). Dabei zeigt sich, dass die Frauen in der Familienphase mit Erwerbserfahrung nicht so viele Erfahrungen mit beruflichem Lernen wie die Gesamtheit aller früher oder derzeit Erwerbstätigen ohne Rentner haben.

keine Erfahrung mit folgenden Formen des beruflichen Lernens	Frauen in der Familienphase mit Erwerbserfahrung (n=171)	früher oder derzeit Erwerbstätige ohne Rentner (n=2.179)
Selbstlernen durch Beobachten und Ausprobieren	2	1
Unterweisung oder Anlernen am Arbeitsplatz	9	5
Lesen beruflicher Fachliteratur	9	5
Betriebliche Lehrgänge, Kurse oder Seminare	22	12
Außerbetriebliche Lehrgänge, Kurse oder Seminare	26	15
Unterweisung oder Anlernen im privaten Umfeld für den Beruf	24	14
selbst gesteuertes Lernen mithilfe von Medien (z. B. CBT, CD)	23	17
selbst gesteuertes Lernen mithilfe einer virtuellen Lernumgebung im Internet	55	33

Tabelle 20: Anteil der Befragten, die keine Erfahrung mit unterschiedlichen Formen beruflichen Lernens haben, von aktuell nicht oder nur eingeschränkt erwerbstätigen Frauen, die über Erwerbserfahrung verfügen und in deren Haushalten Kinder unter 18 Jahren leben sowie bei allen Befragten, die bereits erwerbstätig waren aber keine Rentner sind. Quelle: Eigene Berechnungen der Daten von Barz & Tippelt (2004a vgl. Frage 10.2.2). Anmerkung: Skalenwerte 6=trifft nicht zu, habe dies nie gemacht.

Besonders auffallend ist, dass jeweils rund ein Viertel weder betriebliche oder außerbetriebliche Lehrgänge besucht hat und noch nie im privaten Umfeld für den Beruf unterwiesen oder angelernt wurde. Besonders deutlich ist der Unterschied bei der bisherigen geringeren Erfahrung beim Lernen mit virtuellen Lernumgebungen. Die vergleichsweise kurze oder zeitlich eingeschränkte Berufserfahrung macht sich also deutlich bemerkbar.

Die Erfahrungen mit den unterschiedlichen Formen beruflichen Lernens der jemals Erwerbstätigen in der untersuchten Gruppe werden auch mit den Lernerfahrungen anderer Gruppen verglichen: mit den erwerbstätigen Müttern, den erwerbstätigen Vätern, den erwerbstätigen Frauen ohne Kinder sowie den erwerbstätigen Männern ohne Kinder (vgl. Abbildung 19).

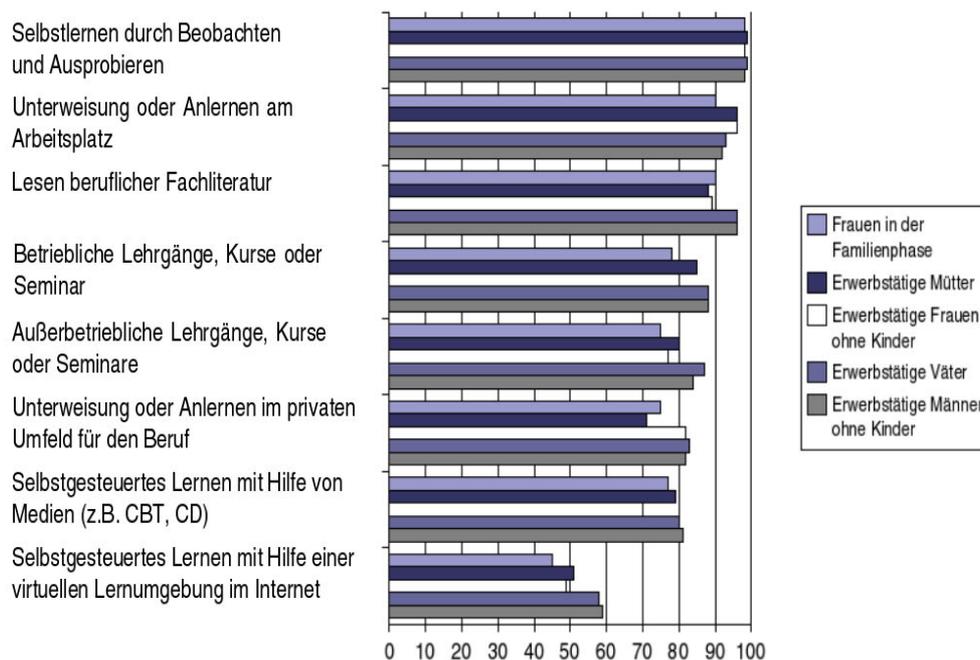


Abbildung 19: Anteil der Personen, die bereits Erfahrungen mit den unterschiedlichen Formen beruflichen Lernens gemacht haben an allen, die bereits über Berufserfahrung verfügen: nicht oder nur eingeschränkt erwerbstätige Frauen mit Kindern unter 18 Jahren im Haushalt (n=171), in Vollzeit erwerbstätige Frauen mit Kindern unter 18 Jahren im Haushalt (n=118), in Vollzeit erwerbstätige Frauen ohne Kinder im Haushalt (n=336), in Vollzeit erwerbstätige Männer mit Kindern unter 18 Jahren im Haushalt (n=366) sowie in Vollzeit erwerbstätige Männer ohne Kinder im Haushalt (n=551). Quelle: Eigene Berechnungen der Daten von Barz & Tippelt (2004a vgl. Frage 10.2.2).

Dabei zeigt sich, dass die Frauen in der Familienphase im Vergleich mit diesen Gruppen nicht bei jeder Lernform anteilig die geringste Erfahrung haben, obwohl teils nur über geringe Berufserfahrung verfügen. Sie weisen aber hier auch nie die größte Quote auf. So hat beispielsweise schon ein größerer Anteil der Frauen in der Familienphase selbst gesteuert mithilfe von Medien gelernt (77 %) als bei den erwerbstätigen Frauen ohne Kinder (70 %). Und auch beim Lesen beruflicher Fachliteratur liegen Frauen in der Familienphase mit 90 Prozent obenauf mit den erwerbstätigen Müttern (88 %) und den erwerbstätigen Frauen ohne Kinder (89 %). Würde jedoch noch der Anteil derjenigen, die noch nie erwerbstätig waren, also keine Erfahrung mit Formen des beruflichen Lernens am Arbeitsplatz haben können (9 %), aber nicht befragt wurden, abgezogen, würden die Frauen in der Familienphase im Vergleich mit den Gruppen der Erwerbstätigen stets den letzten Rang belegen.

Während die erwerbstätigen Männer mit und ohne Kinder bei den meisten Lernformen die größte Erfahrung ausweisen, gibt es kaum Unterschiede beim Selbstlernen durch Beobachten und Ausprobieren, mit dem praktisch jeder Erfahrung hat. Bei „Unterweisung und Anlernen“ am Arbeitsplatz haben wiederum die Frauen in der Familienphase einen leichten Vorsprung, was eventuell auf die Arbeitssituation (tendenziell mehr geringer bezahlte und unqualifizierte Tätigkeiten) zurückzuführen ist.

Alle, die bereits erwerbstätig waren, wurden danach gefragt, *wie viel* sie mit den unterschiedlichen Formen des beruflichen Lernens gelernt haben (s. Tabelle 46, S. 260). Die Frauen in der Familienphase, die bereits mit den genannten Formen des beruflichen Lernens gelernt haben, schätzen ihren jeweiligen Lernerfolg dabei etwa gleich oder geringer als die Befragten der Gesamtbevölkerung, die bereits Erfahrung mit der Lernform aufweisen (vgl. im Anhang Tabelle 46, S. 260).

Nutzen von Weiterbildung

Vier Aussagen zum Nutzen einer Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen sollten bewertet werden. Die Auswertung zeigt kaum Abweichungen von der Gesamtbevölkerung (s. Anhang Tabelle 41, S. 257): Die Einschätzungen zu den drei Aussagen „man bekommt oft die entscheidenden Tipps und Hinweise eher in den Pausen von anderen Teilnehmern als durch den Dozenten/die Dozentin“, „ich habe Zweifel, ob Weiterbildungsveranstaltungen wirklich etwas bringen“ und „das, was man aus einem Kurs an Wissen und Können mitnimmt, kann man sich eigentlich genauso gut selbst erarbeiten (bspw. mit Fachbüchern oder Lernprogrammen am PC)“ schätzen sie so häufig als zutreffend ein wie die Gesamtbevölkerung. Nur ein kleiner Unterschied bezüglich der Aussage „was ein Lehrgang/Kurs für mich bringt, hängt vom Dozenten/ von der Dozentin ab“ lässt sich feststellen: Für Frauen in der Familienphase trifft dies etwas seltener zu (68 vs. 76 % in der Gesamtbevölkerung).

Motive für die Nichtteilnahme an allgemeiner und beruflicher Weiterbildung

Alle 85 befragten Frauen, die in den letzten zwölf Monaten nicht an Weiterbildung teilgenommen haben, wurden nach den Gründen gefragt (vgl. Anhang, Tabelle 42, S. 258). Als wichtigste Weiterbildungsbarriere benannten sie mit Abstand „ich bräuchte eine Beratung, um zu wissen, welche Weiterbildung für mich in Frage käme“ (27 % vs. 18 % aller Nichtteilnehmer).

An zweiter Stelle liegt „die Prüfungen schrecken mich immer ab“ (20 % vs. 22 %), gefolgt von „die Weiterbildung verbessert meine Chance auf dem Arbeitsmarkt auch nicht“ (18 % vs. 28 %), „ich benötige keine Weiterbildung“ (18 % vs. 41 %) und „Weiterbildung erinnert mich viel zu sehr an Schule“ (18 % vs. 21 %).

Deutlich zeigt sich, dass die Nichtteilnehmerinnen nur einen der angebotenen 17 Gründe wichtiger als die Gesamtbevölkerung betrachtet, nämlich ihr Bedarf an Weiterbildungsberatung. Dieser Grund erhält mit 27 Prozent den größten Zuspruch. In der Gesamtbevölkerung gibt zum Beispiel mit 44 Prozent fast die Hälfte an, dass sie sich keinen beruflichen Nutzen durch Weiterbildung erwartet (nicht teilnehmende Frauen in der Familienphase: nur 13 %). 41 Prozent der Frauen in der Familienphase stimmen der Aussage zu „ich benötige keine Weiterbildung“. Nur 18 Prozent der nicht teilnehmenden Frauen stimmen dem zu. Dieses Ergebnis stimmt mit den Ergebnissen von Kuwan, Graf-Cuiper & Tippelt (2004) überein, nach deren Analysen u. a. Personen mit Kindern unter 14 Jahren einen erhöhten Beratungsbedarf signalisieren (S. 93). Offensichtlich spielen die angebotenen Gründe und Motive für die Frauen in der Familienphase jedoch, verglichen mit den Prozentangaben der Gesamtbevölkerung, keine so bedeutende Rolle als Weiterbildungsbarriere. Zu vermuten ist, dass die eigentlichen Weiterbildungsbarrieren auch nicht motivationaler Art sind (siehe Diskussion S. 200).

Alle Befragten, die im letzten Jahr an einer Weiterbildung teilnehmen wollten, diese Teilnahme jedoch dann doch nicht zu Stande kam, wurden u. a. nach den Ursachen gefragt. Dies betrifft jedoch nur bei 5 Frauen zu, sodass auf eine weitere Auswertung verzichtet wurde.

Wahrgenommene Transparenz des Weiterbildungsmarktes

Alle Teilnehmer wurden nach ihrem Überblick über das Weiterbildungsangebot gefragt. Es zeigt sich, dass die untersuchten Frauen mit 58 Prozent deutlich seltener als die Gesamtbevölkerung (69 %) angeben, einen guten Überblick zu haben (siehe Kuwan, Graf-Cuiper & Tippelt 2004, S. 53).

Alle, die angaben, keinen guten Überblick über das Weiterbildungsangebot zu haben, wurden nach ihrem Interesse an Weiterbildungsberatung gefragt. Bei den Frauen in der Familienphase sind dies 57 Prozent. Bei der Gesamtbevölkerung ist der Anteil der Befragten liegt dieser Anteil bei 37 Prozent (Kuwan, Graf-Cuiper & Tippelt 2004, S. 53). Beeindruckend wird dieser Unterschied, wenn man berechnet, dass auf ihre Gesamtheit der Frauen in der Familienphase umgelegt, ein Viertel (24 %) Interesse an einer Weiterbildungsberatung haben (und es ist nicht auszuschließen, dass dies auch Frauen haben, die angeben, einen guten Überblick über das Weiterbildungsangebot zu haben, jedoch nicht zu ihrem Bedarf an Weiterbildungsberatung gefragt wurden).

3.6. Zusammenhänge zwischen der Situation der Frauen in der Familienphase und ihrem Weiterbildungsverhalten

Bislang wurden die Situation und das Milieu der Frauen, ihre Weiterbildungsquoten, Lernerfahrungen, Einstellungen, Erfahrungen und Nutzen von Motiven vorgestellt und mit der Gesamtbevölkerung, z. T. auch mit anderen Gruppen (z. B. erwerbstätigen Vätern) verglichen. Im Folgenden soll ermittelt werden, welche Zusammenhänge zwischen der Situation der Frauen und ihrem konkreten Lernverhalten bestehen. In Kuwan, Graf-Cuiper und Tippelt (2004) werden die Zusammenhänge als Einfluss der Situation auf das Weiterbildungsverhalten interpretiert (vgl. S. 81 ff.).

Dazu wurde die Methode der Kontrastgruppenanalyse benutzt. Denkbar wäre, hier als Zielvariable z. B. die Antworten zum Lernverhalten zu nutzen, allerdings sind diese v. a. für die Frauen in der Familienphase nicht sehr geeignet, auch weil bei der Fragestellung keine Zeiträume festgelegt wurden, es ist also unklar, ob sich die Frage auf die Zeit der Familienphase bezieht bzw. beschränkt. Analog zu den Ausführungen von Kuwan, Graf-Cuiper & Tippelt (2004) werden hier zwei explorative Analysen mit den Zielgrößen der Teilnahme an beruflicher bzw. allgemeiner Weiterbildung vorgestellt.

In Kuwan, Graf-Cuiper & Tippelt (2004) wurden mit der Kontrastgruppenanalyse die sozioökonomischen Einflussfaktoren auf das Weiterbildungsverhalten ermittelt. Als aktive Variablen wurden dazu das Alter, Geschlecht, Erwerbsbeteiligung, Schulbildung, Berufsbildung, Berufsstatusgruppe, berufliche Position, Wirtschaftsbereich, Betriebsgrößenklassen, öffentlicher Dienst, Schichtdienst, BIK-Regionen, Ländergruppen, Kinder unter 14 Jahre im Haushalt und das Haushaltseinkommen einbezogen (Kuwan, Graf-Cuiper, Tippelt 2004, S. 82). Eine Reihe dieser Variablen, nämlich alle, die sich auf genauere Daten zum Beschäftigungsverhältnis beziehen, lassen sich bei den Frauen in der Familienphase nicht einbeziehen, da nur ein Teil von ihnen überhaupt erwerbstätig, und dies definitionsgemäß nur eingeschränkt ist. Nur die Erwerbstätigkeit an sich kann als Variable beibehalten werden.

Aufgrund der Ergebnisse des Forschungsberichts wurden in der Analyse jedoch weitere Variablen aufgenommen, von denen erwartet wird, dass sie im Zusammenhang mit dem Weiterbildungsverhalten stehen könnten. Ob die Frauen allein erziehend sind (oder mit einem Lebenspartner zusammenwohnen), ihre gesundheitliche Beeinträchtigungen, ob in alten oder in den neuen Bundesländern leben, die Zahl der Kinder und ob sie Kinder unter 6 Jahren, zwischen 6 bis 13 Jahren und zwischen 14 bis 17 Jahren haben, wurde daher einbezogen. Dazu wurden auch Modifikationen des ursprünglichen Datensatzes notwendig²⁵.

²⁵ So wurde u. a. eine neue Variable „Anzahl der Kinder“ eingeführt, die ursprüngliche Variablen „Zusammenleben mit einem Partner“ (erhoben nur bei nicht zusammenlebenden Verheirateten) und die Variable „Familienstand“ in eine neue Variable „Zusammenleben mit einem Partner“ zusammengeführt.

Einflüsse der Situation der Frauen auf ihre Teilnahme an beruflicher Weiterbildung

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Kontrastgruppenanalyse ausgeführt, wie sie in Abbildung 20 dargestellt sind. Mit ihrer Hilfe werden explorativ Merkmale identifiziert, die für die Teilnahme der Frauen in der Familienphase an beruflicher Weiterbildung von Bedeutung sind.

Die Frage nach einer Teilnahme an beruflicher Weiterbildung in den letzten 12 Monaten wurde nur denjenigen gestellt, die bereits erwerbstätig waren. Als wichtigste Kontrastvariable erweist sich hierbei der Status der Frauen. Wie eingangs aufgezeigt, wurden nicht nur Frauen in der Analyse berücksichtigt, die als Status „Hausfrau“ angaben, sondern auch solche, die sich als arbeitslos, Studentin o. a. bezeichnen. Es zeigt sich, dass die Hausfrauen eine unterdurchschnittliche Weiterbildungsteilnahme haben.

Da nur Gruppen weiter berücksichtigt werden, denen 32 oder mehr Frauen zuzurechnen sind²⁶ wird im Folgenden nur die Gruppe derjenigen, die sich als „Hausfrauen“ bezeichnen weiter betrachtet. Hier erweist sich die Zahl der Kinder als bedeutsam bei der Teilnahmequote an beruflicher Weiterbildung, bei Hausfrauen mit 3 und mehr Kindern liegt sie deutlich unter dem Durchschnitt (9 Prozent bei n=22).

Die nächste Kontrastvariable überrascht, denn es handelt sich dabei um die Wohnortgröße: Hausfrauen mit weniger als 3 Kindern nehmen im ländlichen Gebiet und kleinen Städten unter 50.000 Einwohnern mit 39 Prozent doppelt so häufig an beruflicher Weiterbildung teil wie Hausfrauen mit weniger als 3 Kindern in großen Städten mit mehr als 50.000 Einwohnern (18 %).

Die Kontrastgruppenanalyse ergab als nächste Kontrastvariable den vorhandenen Berufsabschluss (für die Hausfrauen mit weniger als 3 Kindern in Orten mit weniger als 50.000 Einwohnern): Frauen mit Meistertitel, FH- oder Hochschulabschluss weisen hier mit 71 Prozent besonders hohe Teilnahmequoten auf, allerdings sind hier die kleinen Fallzahlen zu berücksichtigen (n=7).

Bei den Gesamtdaten erweisen sich in der beruflichen Weiterbildung die Variablen Erwerbsbeteiligung, Berufsbildung, Betriebsgröße, berufliche Position und Haushaltseinkommen als wichtige Einflussfaktoren (vgl. Kuwan, Graf-Cuiper, Tippelt 2004, S. 81).

Überraschenderweise taucht die Erwerbsbeteiligung der Frauen nicht als Kontrastvariable auf (z. B. ob sie jemals erwerbstätig waren oder ob sie es gerade sind). Während im Allgemeinen das Haushaltseinkommen als Wirkgröße gilt, taucht in dieser Analyse das persönliche Einkommen der Frauen auf. Die Kontrastgruppenanalyse zeigt hier darüber hinaus deutlich andere als die Wirkfaktoren die im Allgemeinen das berufliche Weiterbildungsverhalten beeinflussen, nämlich z. B. die Zahl der Kinder und die Größe des Wohnortes. Es zeigt sich, dass auch die Bildung einen Einfluss hat.

²⁶ Auch wurden Kontrastvariablen nicht berücksichtigt, die nur zwei Gruppen bilden, wenn bei einer davon n kleiner als 5 ist.

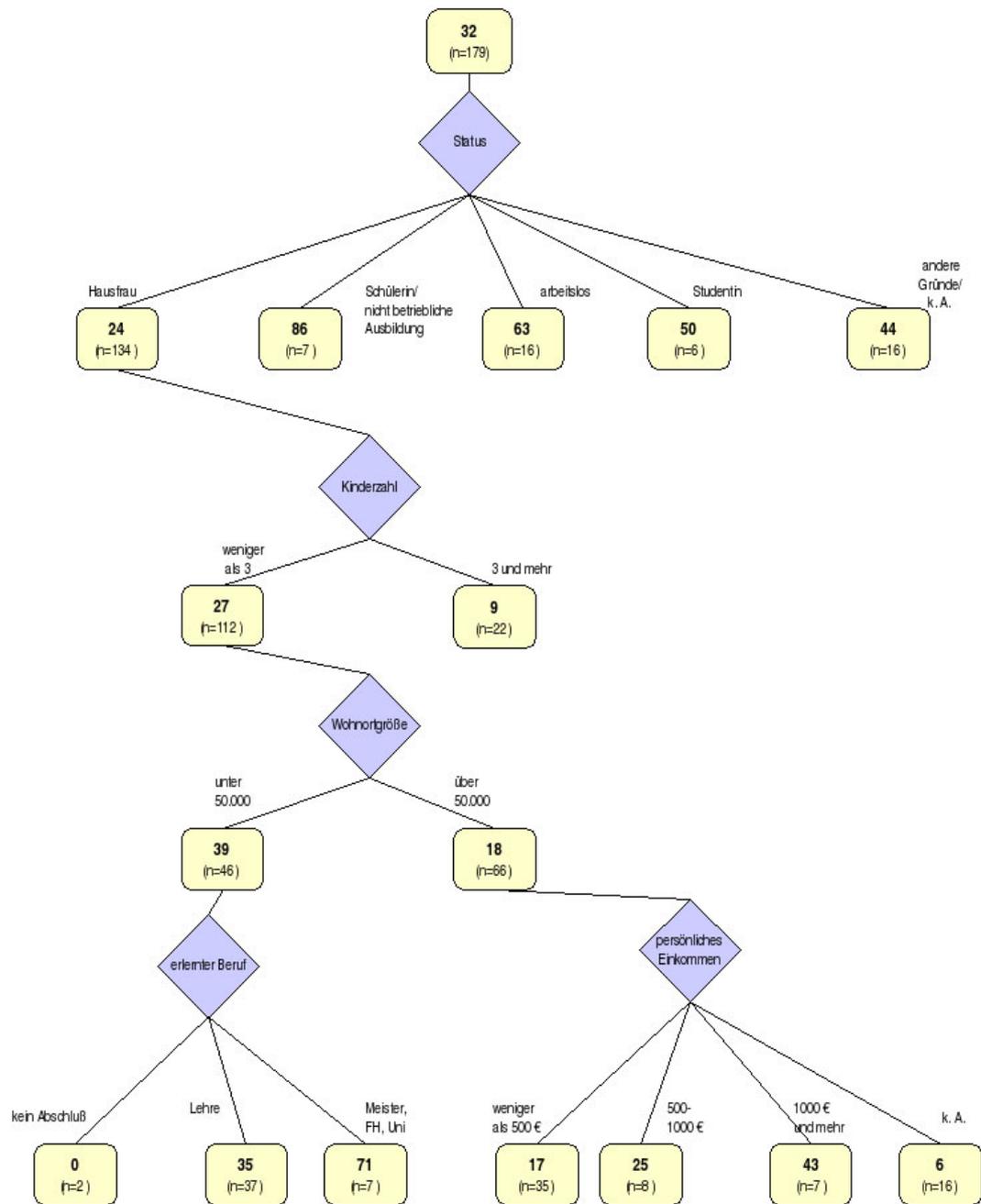


Abbildung 20: Beteiligung an beruflicher Weiterbildung von früher oder derzeit erwerbstätigen Frauen in der Familienphase im Hinblick auf bedeutende Merkmale ihrer Situation. Ergebnisse einer Kontrastgruppenanalyse (ungewichtet). Quelle: Eigene Berechnungen der Daten von Barz & Tippelt (2004a). Anmerkung: Die Gruppen wurden teils zusammengefasst, weitere Kontrastierungen nicht dargestellt sofern $n < 32$.

Einflüsse der Situation der Frauen auf ihre Teilnahme an allgemeiner Weiterbildung

Auch mit der Zielgröße der Weiterbildungsquote an allgemeiner Weiterbildung und den Variablen zu der Situation der Frauen wurde eine Kontrastgruppenanalyse durchgeführt (vgl. Abbildung 21). Auch hier erweist sich der Status der Frauen als wichtigste Kontrastvariable. Auch hier haben die Frauen, die sich als „Hausfrauen“ bezeichnen eine unterdurchschnittliche Weiterbildungsquote.

Als größte Gruppe werden die Hausfrauen weiteren Untersuchungen unterzogen, und hier erweist sich ihr familiärer Status als wichtige Kontrastvariable. Ledige und verheiratete, aber getrennt lebende Frauen haben hier weit unterdurchschnittliche Quoten, während geschiedene Frauen überdurchschnittlich häufig an allgemeiner Weiterbildung teilnahmen (60 %, n=5) und die größte Gruppe der verheirateten, mit ihren Partnern zusammenlebende Gruppe durchschnittliche Werte aufweist (43 %, n=118).

Bei den verheirateten und mit ihren Partnern lebenden Hausfrauen ist die Zahl der Kinder zwischen 6 und 13 Jahren die nächste Kontrastvariable. Die höchste Quote erreichen hier die Frauen mit zwei Kindern in diesem Alter im Haushalt (59 %, n=17), gefolgt von Frauen mit drei und mehr Kindern (43 %, n=7), einem Kind (30 %, n=44) und keinem Kind (25 %, n=50). Dieser Befund ist nur schwer zu interpretieren, weil dabei keine Aussage über das Alter der anderen Kinder möglich ist.

Für die Frauen, in deren Haushalt keine Kinder im Alter zwischen 6 und 13 Jahren leben, kontrastiert die Schulbildung einen Hinweis auf die Weiterbildungsteilnahme, bei den Frauen mit einem Kind im Alter zwischen 6 und 13 Jahren der erlernte Beruf. Beides weist darauf hin, dass Bildungs- und Berufserfahrung die Weiterbildungsbeteiligung positiv beeinflussen.

Zum Vergleich: Bei der Teilnahme an allgemeiner Weiterbildung erweist sich für die Gesamtbevölkerung insbesondere das Alter, das Haushaltseinkommen, die Bildung und das Geschlecht als bedeutsam (vgl. Kuwan, Graf-Cuiper, Tippelt 2004, S. 81). Da das Alter der Frauen in der Familienphase vergleichsweise homogen ist (da kaum sehr junge und keine Frauen im Rentenalter berücksichtigt werden) und das Geschlecht vorgegeben ist, bleiben als Faktoren das Haushaltseinkommen und Bildung übrig. Während sich Letzteres deutlich spiegelt, fehlt unter den wichtigsten Kontrastvariablen zwar das Haushaltseinkommen. Allerdings taucht es in der Kontrastgruppenanalyse als weitere Variable für die verheirateten und mit ihren Partner zusammenlebenden Hausfrauen mit keinem Kind zwischen 6 und 13 Jahren im Haushalt und einem mittleren Schulabschluss auf, wurde allerdings in dieser Darstellung nicht berücksichtigt, da die entsprechende Untergruppe weniger als 32 Frauen umfasst. Deutlich zeigt sich jedoch, dass die Lebensumstände der Frauen (Zahl der Kinder, Familienstand) einen entscheidenden Einfluss auf die Weiterbildungsteilnahme haben.

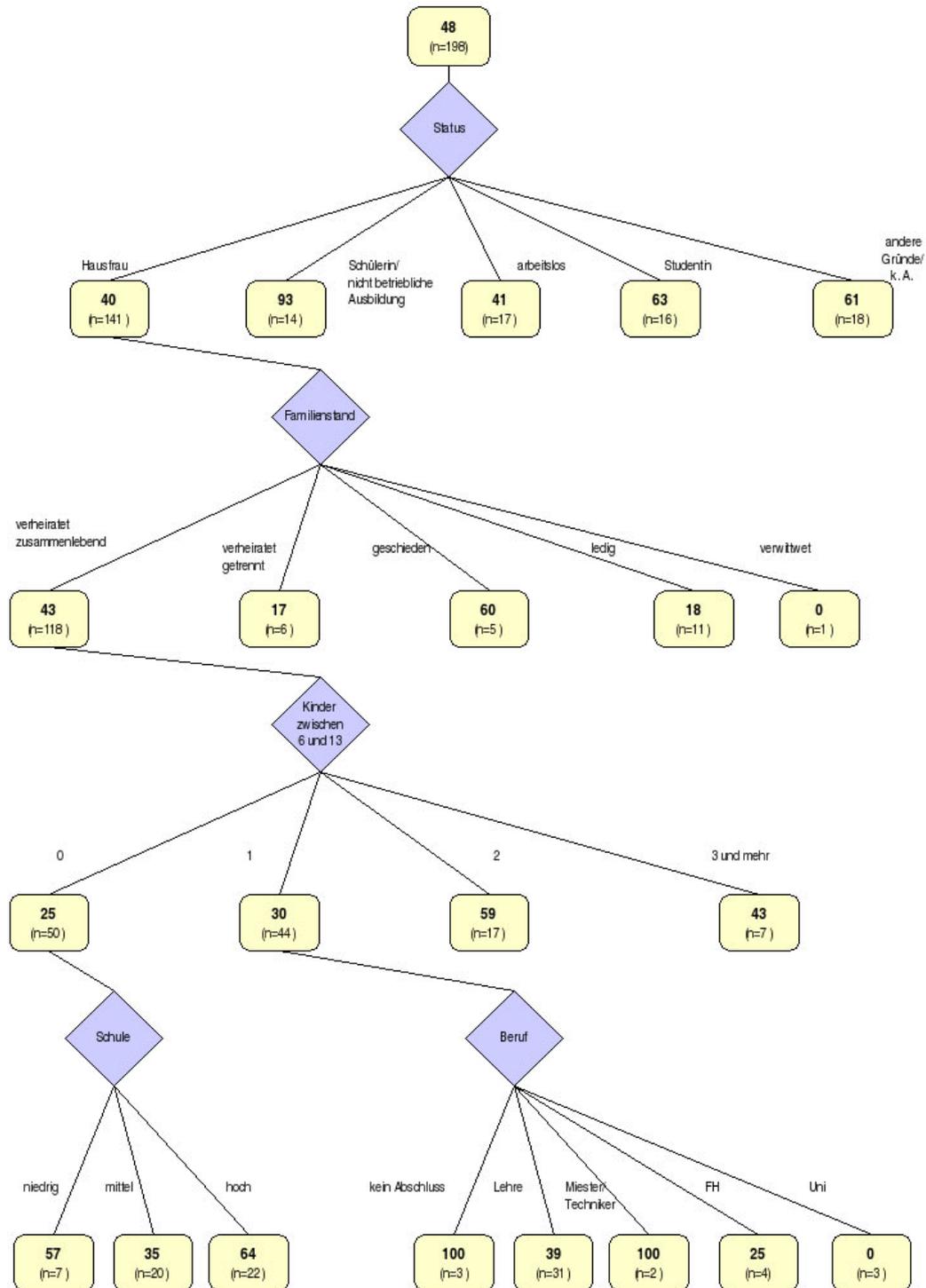


Abbildung 21: Beteiligung an beruflicher Weiterbildung in Prozent von Frauen in der Familienphase im Hinblick auf bedeutende Merkmale ihrer Situation. Ergebnisse einer Kontrastgruppenanalyse (Darstellung der Ergebnisse ohne Berücksichtigung der Gewichtung). Quelle: Eigene Berechnungen der Daten von Barz & Tippelt (2004a). Anmerkung: Die Gruppen wurden teils zusammengefasst, weitere Kontrastierungen nicht dargestellt sofern $n < 32$.

Alter des jüngsten Kindes und Weiterbildungsbeteiligung

Explorativ wurde das Alter des jüngsten Kindes der Frauen in der Familienphase als Indikator für die Dauer der Familienphase betrachtet und versucht, anhand der Querschnittsbetrachtung Zusammenhänge zu entdecken (siehe Abbildung 22).

Dabei zeigt sich, dass mit zunehmenden Alter des jüngsten Kindes die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung zunächst ansteigt und dann rapide fällt und gleichzeitig die Teilnahme an allgemeiner Weiterbildung wie die Weiterbildung insgesamt kontinuierlich steigt. Allerdings bleibt unklar, ob sich mit dieser Querschnittsdarstellung individuelle Entwicklungen spiegeln, also ob die Mütter mit einem jüngsten Kind mit 14 Jahren und mehr das Interesse an beruflicher Weiterbildung verlieren. Es ist jedoch eher zu vermuten, dass sich in dieser Darstellung zeigt, dass die erwerbs- und berufsorientierten Frauen bereits früher in das Erwerbsleben zurückkehren. Letzteres zeigt sich auch in der kontinuierlichen Abnahme der Gruppenstärke: 101 Frauen haben ein jüngstes Kind unter 6 Jahren, 60 eines zwischen 6 und 13 Jahren und nur 26 ein jüngstes Kind im Alter von 14 Jahren und mehr.

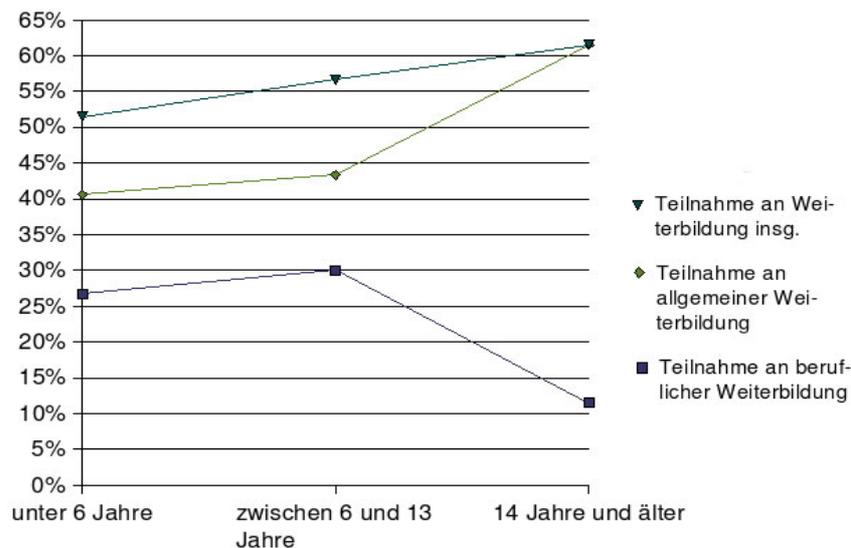


Abbildung 22: Weiterbildungsquoten in Abhängigkeit der Altersgruppe des jüngsten Kindes. Querschnittsdarstellung der Frauen in der Familienphase. Quelle: Eigene Auswertung der Daten von Barz & Tippelt (2004a).

Zusammenhang zwischen Einstellungen und Lernverhalten

Eine Analyse des Zusammenhangs zwischen den Weiterbildungseinstellungen der Frauen in der Familienphase und dem konkreten Lernverhalten ist leider nicht möglich. Wie bereits dargestellt wurde, ist als Variable für das Lernverhalten allein die Weiterbildungsbeteiligung (Weiterbildungsquote) auf einen bestimmten Zeitraum festgelegt. Leider wurden jedoch nur die Weiterbildungseinstellungen im Sinne von „Barrieren“ bei Nichtteilnehmern erhoben, sodass auf dieser Basis keine Kontrastgruppenanalyse o. ä. durchgeführt werden kann. Allerdings hat die Auswertung der Frage nach den Weiterbildungsbarrieren bereits deutlich gezeigt, dass die Nichtteilnehmerinnen sehr deutlich aufgeschlossener gegenüber Weiterbildung sind als die Nichtteilnehmer in der Gesamtbevölkerung (s. o.).

3.7. Besonderheiten der hoch qualifizierten Frauen

Im Folgenden soll aufgezeigt werden, welche Unterschiede es zwischen Frauen mit Fachhochschul- oder Hochschulabschluss (n=27) und den geringer qualifizierten Frauen (n=161) gibt: in ihrer Situation, ihren Lerneinstellungen und Lernerfahrungen.

Unterschiede der Situation

Um die wichtigsten Abweichungen und Unterschiede zur Gruppe der geringer qualifizierten Frauen in der Familienphase festzuhalten, wurde die Methode der Kontrastgruppenanalyse verwendet (siehe Abbildung 23).

Als wesentlicher Unterschied der Situation von Frauen in der Familienphase im Vergleich mit den geringer qualifizierten Frauen ergibt sich, ob Kinder zwischen 14 und 17 Jahren im Haushalt leben. Wenn die Frauen (auch) ältere Kinder haben, spricht das eher *gegen* ein Studium der Frauen. Hierin spiegelt sich, dass Frauen mit Studium früher wieder erwerbstätig werden als Frauen ohne Studium: Die meisten der Frauen in der Familienphase mit Studium haben mindestens ein Kind unter 6 Jahren (66 %, bei den Frauen ohne Studium 52 %) und nur selten ein Kind über 14 Jahre (8 % vs. 36 % der Frauen ohne Studium).

Wenn die Frauen mindestens ein Kind im Alter von 14 bis 17 Jahren haben, spricht ein höheres persönliches Einkommen (über 1.000 € im Monat) der Frau für ein abgeschlossenes Studium. Nur bei einem vergleichsweise hohen persönlichen Einkommen (denkbar sind hier z. B. Mieteinnahmen oder Unterhaltszahlungen) befinden sich hoch qualifizierte Frauen mit älteren Kindern in der Familienphase. Bei den Frauen ohne Kinder im Alter von 14 bis 17 Jahren spielt der Status, den sie angeben, die wichtigste Rolle: Frauen mit Studium sind häufiger arbeitslos, Studentin, Schülerin bzw. in nichtbetrieblicher Ausbildung (allerdings sind dabei die kleinen Fallzahlen zu beachten). Für die Frauen mit Studium, die als ihren sozialen Status „Hausfrau“ angaben, gilt, dass sie in der Regel derzeit nicht beschäftigt sind, und in einigen Fällen waren sie es sogar noch nie: Insgesamt liegt der Anteil der Frauen mit Studium, die noch nie erwerbstätig waren, mit 11 Prozent nur geringfügig über dem der geringer qualifizierten. Derzeit erwerbstätig sind weniger Frauen mit Studium (19 %) als geringer qualifizierte.

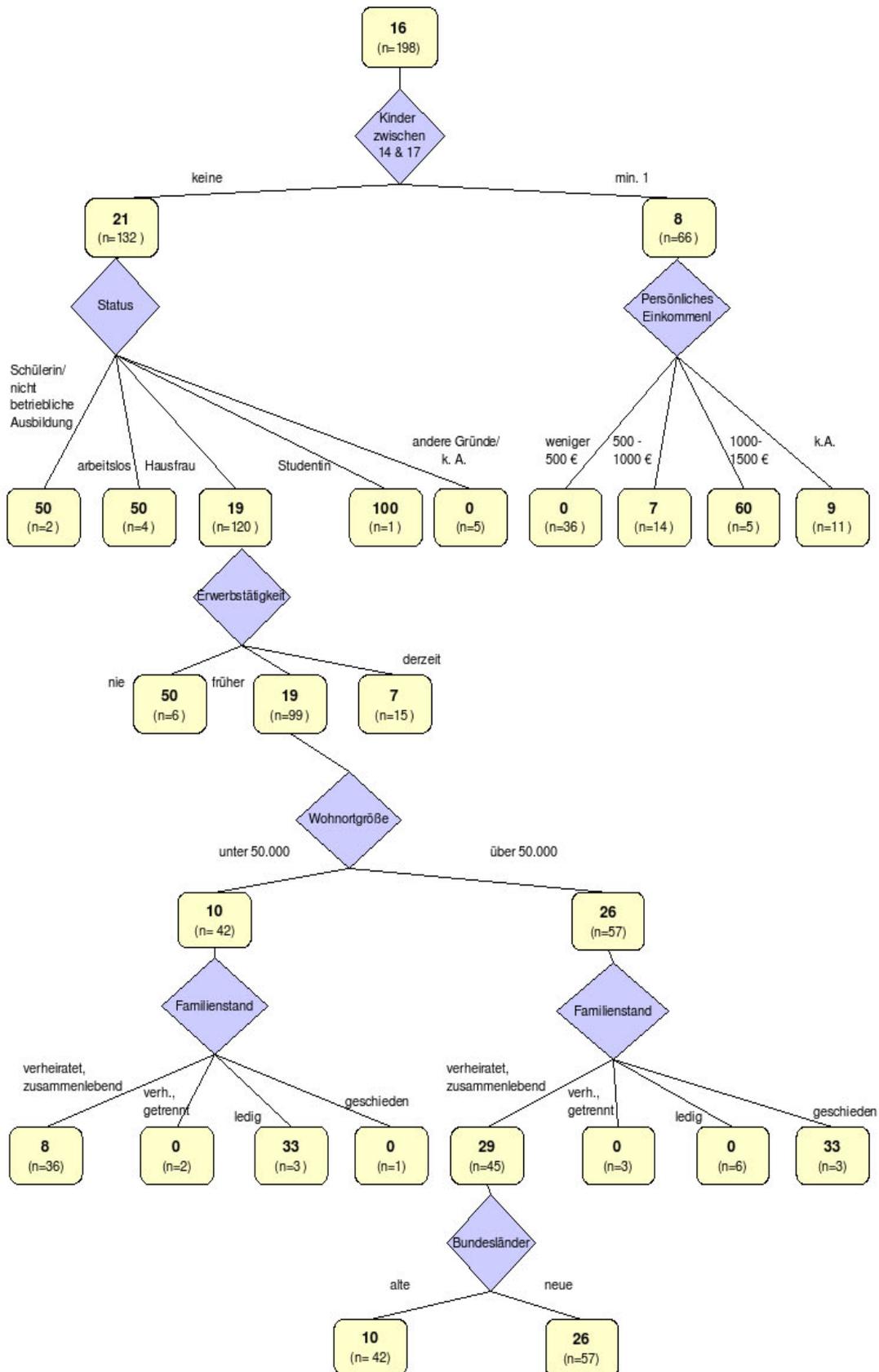


Abbildung 23: Anteil der Frauen mit Studium unter allen Frauen in der Familienphase im Hinblick auf bedeutende Merkmale ihrer Situation. Ergebnisse einer Kontrastgruppenanalyse (ungewichtet). Quelle: Eigene Berechnungen der Daten von Barz & Tippelt (2004a). Anmerkung: Die Gruppen wurden teils zusammengefasst, weitere Kontrastierungen wurden nicht dargestellt, sofern $n < 36$.

Unter den Frauen mit Kindern im Haushalt, die als Status „Hausfrau“ angeben und früher erwerbstätig sind und in großen Städten wohnen, ist der Anteil der Frauen mit Studium größer als in kleineren Orten (mit weniger als 50.000 Einwohner). Weitere Unterscheidungen werden bezüglich des Familienstands getroffen, bei den verheirateten Zusammenlebenden sowie den Geschiedenen ist der Anteil der Frauen mit Studium vergleichsweise hoch. Folgt man den möglichen Erklärungen (vgl. S. 40, 111) könnte das daran liegen, dass hoch qualifizierte Frauen, insbesondere diejenigen im postmateriellen Milieu ihre Kinder überproportional häufig stillen. Dies ist zwar nicht unvereinbar mit einer Berufstätigkeit aber in der Regel schwierig zu realisieren.

Nicht in der Kontrastgruppenanalyse einbezogen wurde die Milieuzugehörigkeit, auf Grund der Deutlichkeit soll jedoch auch auf diese Besonderheit der Gruppe der hoch qualifizierten Frauen in der Familienphase hingewiesen werden. Prinzipiell ist zu erwarten, dass Frauen mit abgeschlossenem Studium den bildungsnahen Milieus zuzuordnen sind. Dass *jede zweite* (51 %) dem postmateriellen Milieu zuzuordnen ist, überrascht jedoch sehr, an zweiter Stelle liegt das Milieu der Etablierten mit 11 Prozent (n=27).

Unterschiede im Weiterbildungsverhalten und beim Lernen

Die bisherigen Interessen an und Erfahrungen mit beruflichem Lernen sowie die Teilnahmequoten an allgemeiner und beruflicher Weiterbildung, die Nutzenaspekte von Weiterbildung, werden hier bezüglich der Zuordnung der Frauen in hoch qualifizierte, d. h. mit Fachhochschul- oder Universitätsabschluss, und geringer qualifizierte getrennt dargestellt.

An zwei Formen beruflichen Lernens zeigen die hoch qualifizierten Frauen deutlich geringeres Interesse (Mittelwertsunterschiede $> 0,5$) als die geringer qualifizierten: am selbst gesteuerten Lernen mit Medien (gemeint: Computerlernprogramme, Lehrvideos) und am selbst gesteuerten Lernen mit virtuellen Lernumgebungen. Sie zeigen am meisten und im Vergleich mit den geringer qualifizierten Frauen mehr Interesse am Lesen von Fachliteratur und etwas weniger Interesse an Unterweisungen und Anlernen im privaten Umfeld. Bei beiden Gruppen stehen das Selbstlernen durch Beobachten und Ausprobieren und betriebliche Lehrgänge auf den vordersten Rängen.

Bei den bereits (jemals) erwerbstätigen Frauen kann ihre Erfahrung mit unterschiedlichen Formen des beruflichen Lernens ausgewertet werden. Dabei zeigen sich bei beiden Gruppen der Frauen in der Familienphase eher vergleichbar (niedrige Werte), in zwei Fällen aber eine Differenz: Frauen mit Studium haben demnach häufiger bereits Erfahrung mit selbst gesteuertem Lernen (60 % vs. 48 % der Frauen ohne Studium) und haben häufiger an außerbetrieblicher Weiterbildung teilgenommen (98 % vs. 75 % der Frauen ohne Studium).

Die erfolgreichsten Lernformen der Frauen mit Studium sind aus ihrer Sicht das Lesen von Fachliteratur und das Selbstlernen, sie verweisen hier auf etwas höhere Erfolge als die geringer qualifizierten Frauen, die bei diesen Formen im Vergleich mit den anderen ebenso die höchsten Lernerfolge sehen. Die größten Unterschiede bei den Lernerfolgen (Mittelwertsunterschied $> 0,5$) sehen die Frauen beim Lernen durch Unterweisung und Anlernen im privaten Umfeld und dem selbst gesteuerten Lernen mit virtuellen Lernumgebungen: Hier geben die Frauen mit Studium jeweils geringere Erfolge an.

Während die Frauen mit Studium eine vergleichbare Teilnahmequote bei beruflicher Weiterbildung wie die geringer qualifizierten haben (27 % vs. 28 %), nahmen sie in den letzten 12 Monaten deutlich häufiger an allgemeiner Weiterbildung teil (52 % vs. 43 %).

In einigen Einschätzungen, was einen gebildeten Menschen ausmacht, weichen die Frauen mit Studium von denen ohne Studium ab (Mittelwertsunterschiede > 0,25): Für die Frauen mit Studium gehören ein fundiertes kulturelles Wissen und dass man in fremden Kulturen bewandert ist, eher zu einer gebildeten Person. Die Teilnahme am gepflegten Tischgespräch ist ihnen weniger wichtig. Für Frauen mit Studium sind gebildete Personen auch seltener umständlich. Frauen mit Studium fühlen sich etwas eher gesellschaftlichen Kreisen von Gebildeten zugehörig.

Leider wurden die Weiterbildungseinstellungen als Weiterbildungsbarrieren nur von Personen erfragt, die nicht an Weiterbildung teilgenommen haben, sodass dazu für die Gruppe der hoch qualifizierten Frauen eine nur geringe Zahl an Antworten vorliegt.

3.8. Zur Güte der Ergebnisse

Ziel dieser Analyse die Daten von Barz & Tippelt (2004a) zum Weiterbildungsverhalten und Lernpräferenzen war es, sie erstmals für Frauen in der Familienphase auszuwerten. Damit werden zum ersten Mal seit Bujok (1988) Daten zum Lern- und Weiterbildungsverhalten von Frauen in der Familienphase vorgelegt, die direkt mit Daten der Gesamtbevölkerung verglichen werden können²⁷. Ausführlich können dadurch Lern- und Weiterbildungsinteressen, -einstellungen und -erfahrungen von Frauen in der Familienphase dargestellt werden.

Abschließend wird diskutiert, inwieweit diese Untersuchung gültige Ergebnisse ermittelt. Im Unterschied zu dem Gesamtdatensatz und der Auswertung für die Gesamtbevölkerung treffen für die ausgewählte Gruppe einige Besonderheiten zu. Natürlich ist dazu beachten, dass die in dieser Arbeit durchgeführten Analysen auf Daten einer Befragung beruhen, die eine andere Zielsetzung hatte. Dies hat zur Folge, dass einige der Fragen nicht so exakt formuliert wurden, wie es für die Fragestellung dieser Sekundäranalyse wünschenswert gewesen wäre, ohne dass dies den Autoren der Studie anzulasten ist. So darf es nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Antwortvorgaben bei der Frage an die Nichtteilnehmer von Weiterbildung nach Motiven zwar umfangreich sind, aber offensichtlich nicht ausreichend die Nichtteilnahme von Frauen in der Familienphase erklären. Ein Aspekt, der in der Befragung nicht vorgesehen ist, ist die in vielen der Berichte und Studien im Kapitel Forschungsbericht aufgezeigte Barriere der Unabkömmlichkeit zu Hause bzw. fehlender Kinderbetreuung. Eine Ergänzung ist notwendig (z. B. Unersetzlichkeit zu Hause)²⁸.

²⁷ Andere, teils repräsentative Daten beziehen sich nur auf Untergruppen, i. d. R. Erziehungsurlauberrinnen.

²⁸ Zwar lässt sich die Kinderbetreuung als Weiterbildungsbarriere durchaus im Fragebogen finden: Es ist Antwortvorgabe für alle, die angeben, eine Weiterbildung geplant aber nicht wahrgenommen zu haben. Von den hier untersuchten Frauen liegen daher 5 Antworten dazu vor, von einer Auswertung dieser Frage wurde abgesehen.

Dann muss kritisch die Frage gestellt werden, ob durch die vorgenommene Auswahl *tatsächlich* „Frauen in der Familienphase“ ausgewählt wurden. In dieser Auswertung (ebenso in der folgenden zur Zeitverwendungsstudie) wurde so vorgegangen, dass der Status der Frau in der Familienphase eben nicht durch die Angabe der Frauen „Hausfrau“ ausgewählt wurde, sondern es wurden alle nicht oder nur eingeschränkt erwerbstätigen Frauen, in deren Haushalten Kinder unter 18 Jahren lebten in die Untersuchung einbezogen. Bei der Frage 1.3.2 nach dem Status ist keine Mehrfachangabe vorgesehen. (Nur) 75 Prozent der ausgewählten Gruppe geben an, sie sind „Hausfrauen“. Da lässt sich kritisch hinterfragen, ob eine Frau, die angibt eine Studentin oder eine Arbeitslose zu sein (gleichzeitig) eine Frau in der Familienphase ist (sein kann). Es können auch Frauen dabei sein, die tatsächlich nicht der Gruppe der Frauen in der Familienphase zuzurechnen sind, da sie zum Beispiel als Arbeitslose in einer ganztägigen Bildungsmaßnahme der Bundesagentur für Arbeit teilnehmen und so für ihre Familie genauso wenig zur Verfügung stehen wie eine vollzeitbeschäftigte Frau. Ähnliches kann für Studenten gelten.

Nur die Frauen auszuwählen, die „Hausfrau“ wählen, wäre inhaltlich fragwürdig (vgl. Diskussion S. 27). Dann würden u. a. Frauen, die sich arbeitslos gemeldet haben, jedoch nicht mehr vermittelt werden können, weil eine Schwangerschaft sichtbar ist oder weil Mutterschutzbedingungen dagegen sprechen nicht berücksichtigt werden. Schließlich spricht ein methodisches Argument dagegen, weil dann in der folgenden Auswertung der Zeitverwendungsdaten keine ähnliche Gruppe mehr ausgewählt werden könnte (dort fehlt eine Variable „Hausfrau“). Die Wahl fiel also zugunsten des „kleineren Übels“. Der zentrale pragmatische Vorteil der vorgenommenen Auswahl ist trotz dieser Ungenauigkeiten, die im übrigen auch bei anderen Auswahlen unvermeidlich wären, dass die Gruppe der Frauen in der Familienphase mit der der folgenden Sekundäranalyse der Zeitverwendungsstudie direkt vergleichbar ist.

Ein unvermeidlicher, aber relativ kleiner Fehler hat sich eingeschlichen, weil in der Studie zu den Hausfrauen (-männern) auch alle Frauen im Mutterschutz gezählt wurden. Bei Frauen, die ihre Erwerbstätigkeit nur während des Mutterschutzes unterbrechen (ca. 3 Monate) kann jedoch keineswegs ernsthaft von einer Frau „in der Familienphase“ gesprochen werden (zumal sie Entgeltersatzleistungen erhalten). Zudem ist nicht gewährleistet, dass die Frauen der Untersuchungsgruppe *tatsächlich Mütter* der Kinder in ihrem Haushalt sind. Zudem wurden Frauen in der Familienphase, bei denen das jüngste Kind bereits erwachsen ist, nicht berücksichtigt.

Schließlich ist davon auszugehen, dass nur ein Teil der Frauen in das Konstrukt des theoretischen *Dreiphasenmodells* (Kapitel 1) passt: Einige der Frauen waren noch nie erwerbstätig (9 %) und bei denen, die aktuell eingeschränkt erwerbstätig sind, ist es unklar, ob sie vor der Familienphase erwerbstätig waren. Auch bleibt unklar, aus welchen Gründen die Frauen ihre Erwerbstätigkeit einschränkten, unterbrachen bzw. nie aufnahmen, die Geburt eines Kindes ist hier nur eine Option. Auf der anderen Seite liegen auch keine Daten vor, wie viele der Frauen planen, wieder (in Vollzeit bzw. mehr als 19 Wochenstunden) erwerbstätig zu werden.

Ein wichtiger Kritikpunkt ist, dass es unklar bleibt, ob die Frauen ihre Antworten *für den Zeitraum der Familienphase* gaben. Beispielsweise gibt es bei der Frage nach den Lernerfahrungen mit den unterschiedlichen beruflichen Formen keine eingrenzende Zeitangabe und die Reaktion kann daher (auch) auf Lernerfahrungen vor der Familienphase zurückzuführen sein. Auch die konkrete zeitliche Beschränkung (letzten 12 Monate) bei der Weiterbildungsbeteiligung sollte bei den meisten der Frauen auf den Zeitraum der Familienphase fallen – muss es aber nicht.

4. Verwendung der Zeit für Qualifikation und Bildung (Statistisches Bundesamt 2001/2002)

Am Statistischen Bundesamt wurde in den Jahren 2001/2002 die repräsentative Zeitverwendungsstudie durchgeführt, bei der über 12.000 gebeten wurden, ihren Tagesverlauf detailliert zu protokollieren. Die umfangreichen Datensätze werden hier für 769 Frauen, die nicht oder nur bis zu 19 Stunden in der Woche erwerbstätig sind und in deren Haushalt mindestens ein Kind unter 18 Jahren lebt, gesondert ausgewertet und dargestellt. Zudem werden Besonderheiten von 102 Frauen mit abgeschlossenem Studium vorgestellt.

Auch diese Sekundäranalyse ist viel versprechend: durch ihre Aktualität, ihren Umfang (mehr als 700 Frauen in der Familienphase und mehr als 2.000 Tagesprotokolle), die detaillierte Zeiterfassung, insbesondere zur Zeitverwendung für Lernen und Qualifikation und die umfangreichen Angaben zu den Haushalten sowie schließlich die Möglichkeit, die Daten mit der Gesamtbevölkerung und anderen Gruppen zu vergleichen.

4.1. Die Daten, Ziel der Analyse und Vorgehen

Zur Zeitbudgeterhebung des Statistischen Bundesamtes (2001/2002)

Schon zum zweiten Mal führte das Statistische Bundesamt in den Jahren 2001/2002 eine Zeitbudgeterhebung durch. Dabei wurden 12.600 Personen aus 5.400 Haushalten gebeten, an drei Tagen Protokoll zu schreiben. Die Studie ist damit nicht nur mit ca. 37.700 Tagebüchern die bislang größte, sondern auch die aktuellste Studie mit Daten zur Zeitverwendung.

Die Datengewinnung erfolgte über eine disproportionale Quotenstichprobe. Befragt wurden jeweils alle Mitglieder eines Haushaltes, die 10 Jahre und älter waren. Sie wurden gebeten, in Abständen von 10 Minuten Eintragungen in einem Tagebuch vorzunehmen. Dabei wurden „Hauptaktivitäten“ und „gleichzeitige Aktivitäten“, beteiligte bzw. anwesende Personen, der Ort und für wen etwas ausgeübt wurde erfasst.

Diese Angaben wurden später mithilfe einer Liste von rund 200 Aktivitäten codiert. Sie sind den folgenden Bereichen zuzuordnen: den hauswirtschaftlichen Tätigkeiten, den handwerklichen Tätigkeiten, der Erwerbstätigkeit bzw. der Arbeitssuche, dem Ehrenamt bzw. sozialen Diensten, der Qualifikation und Bildung, der physiologischen Regeneration, der Geselligkeit bzw. den Kontakten, der Mediennutzung und Freizeitaktivitäten, der Kinderbetreuung und der Pflege. Fahr- und „Rüstzeiten“ wurden ebenso erfasst.

Die sozioökonomischen Daten aller Haushaltsangehörigen (Haushaltsfragebogen) und Fragen zur Zufriedenheit mit der eigenen Zeitverwendung sowie die durchschnittliche Zeitverwendung für unterschiedliche Formen des Lernens und Bildung in den letzten vier Wochen (Personenfragebogen) wurden im Rahmen von Eingangs- und Schlussinterviews erfasst bzw. von den Teilnehmern ausgefüllt. Dabei wurden auch Daten zu den Kindern unter zehn Jahren aufgenommen, sodass das Statistische Bundesamt davon ausgeht, die Haushalte in ihrer Gesamtstruktur abzubilden (Statistisches Bundesamt 2005).

In einem Bericht von 2003 veröffentlicht das Statistische Bundesamt die zentralen Ergebnisse der Studie (Statistisches Bundesamt 2003). Von Mitarbeitern des Statistischen Bundesamtes sowie externen Wissenschaftlern liegen weitere Auswertungen der Daten (auch der vorherigen Zeitverwendungsstudie) vor. Die Veröffentlichungen von Erlend Holz beschäftigen sich zum Beispiel mit armen Familien. Einige der Auswertungen und Beiträge beschäftigen sich mit Unterschieden zwischen den Geschlechtern und der Zeitverwendung bei Eltern.

Ziel der Analyse

Die Zeitbudgeterhebung erfasst die Teilnahme an Weiterbildungen, informelles Lernen und dafür benötigte Weg- und Rüstzeiten und Pausen in mehreren Variablen zu den Bereichen Schule bzw. Studium, dem beruflichen Lernen innerhalb und außerhalb der Berufstätigkeit und dem Lernen aus persönlichen Gründen. Die vorliegenden Analysen der Zeitbudgeterhebungsdaten befassen sich auch mit Besonderheiten der Geschlechter, haben sich aber bisher nicht explizit und ausführlich dem Bereich von Lernen und Bildung gewidmet.

Ziel der folgenden Analyse ist es, die Datensätze der Zeitbudgeterhebung zur Qualifikation und Bildung erstmals für Frauen in der Familienphase auszuwerten und diese mit den Antworten aller Teilnehmer und anderer Gruppen zu vergleichen. Zudem werden die Besonderheiten der Frauen mit Studium vorgestellt.

Zum Vorgehen

Die faktisch anonymisierten Datensätze des Scientific-Use-Files werden unter Auflagen als CD-Rom im SPSS-Portable-Format (Version 9.0.1) an externe Wissenschaftler vergeben. Mit freundlicher Unterstützung durch Erlend Holz und Uwe Halfpaap vom Statistischen Bundesamt konnte ich im Herbst 2005 nach einer förmlichen Verpflichtung als eine der ersten externen Wissenschaftlerinnen die Daten in Empfang nehmen. Das Scientific-Use-File ist die Grundlage für die getätigte Sekundäranalyse, die ebenfalls mit dem Statistikprogramm SPSS erfolgte. Zudem wurde das Kontrastgruppenanalyse-Programm Dtree (Borgelt o. J.) verwendet.

Auf Grund der umfangreichen Datensätze (mehr als 30.000) und den zeitaufwändigen Analysen habe ich die Daten der Frauen in der Familienphase in einer eigenen Datei gesondert berechnet. Abgesehen von einer notwendigen längeren Einarbeitung in die Daten wurden keine spezifischen Neucodierungen o. ä. notwendig.

Im Folgenden werden Erläuterungen zur Gruppenbildung, zur Auswahl der Variablen, zur Gewichtung und Repräsentativität sowie der Darstellung der Daten gegeben.

Zur Gruppenbildung

Auch in diesem Datensatz mussten die Gruppe der Frauen in der Familienphase erst im Rückgriff auf die vorhandenen Variablen gebildet werden. Dazu wurden die Haushalte mit Kindern unter 18 Jahren (Variable H_TYP2B = 1 oder 2) einzeln kontrolliert, ob sie weibliche Mitglieder haben (ph01c = 2), die als Mütter infrage kommen (Abgleich mithilfe der Beziehungsmatrix ph01f1 ff.). Danach wurden eingeschränkt oder nicht erwerbstätige Frauen (Variable p19: geringfügig, gelegentlich, nie erwerbstätig) sowie alle mit einem Alter unter 60 Jahren ausgewählt (Variable ph01b2x). Es wurde darauf verzichtet, Frauen auszuschließen, die angaben, Rente zu beziehen, wenn nicht eindeutig nachzuvollziehen war, dass es sich um eine Altersrente handelt, eine zukünftige Erwerbstätigkeit also ausgeschlossen ist. Daher ist die Gruppe auch direkt vergleichbar mit der Gruppe der Auswertung der Daten von Barz & Tippelt. Für die Untergruppe der hoch qualifizierten Frauen in der Familienphase wurden schließlich Frauen mit Studium ausgewählt (Variablen p1812, p1813). Insgesamt liegen von 1.013 Frauen in der Familienphase 3.033 Protokolle vor, darunter für die Untergruppe der 155 Frauen mit Studium 467 Protokolle.

Zum Vergleich wurden neben dem Gesamtdatensatz analog zum Vorgehen in der Analyse der Daten von Barz & Tippelt (2004a, Kapitel 3) auch weitere Vergleichsgruppen gebildet: eine Gruppe der Vollzeit erwerbstätigen Frauen in deren Haushalte Kinder unter 18 Jahre leben („erwerbstätige Mütter“), eine Gruppe der Vollzeit erwerbstätigen Männer, in deren Haushalte Kinder unter 18 Jahre leben („erwerbstätige Väter“), eine Gruppe der Vollzeit erwerbstätigen Frauen, in deren Haushalte keine Kinder leben („erwerbstätige Frauen ohne Kinder“) und eine Gruppe der Vollzeit erwerbstätigen Männer, in deren Haushalte keine Kinder leben („erwerbstätige Männer ohne Kinder“). Durch Verwendung der Beziehungsmatrix kann ausgeschlossen werden, dass ältere Geschwister oder andere Bewohner in Haushalten mit Kindern als Väter oder Mütter gezählt werden. Angesichts des Datenumfangs habe ich darauf verzichtet, die Datensätze „per Hand“ durchzugehen und habe deshalb auf Variablen des Datensatzes zurückgegriffen, aus denen möglichst korrekt die Zielgruppen gebildet werden können. Da sich das „automatische“ Ergebnis für die Frauen in der Familienphase nur geringfügig von der „mit Hand“ gewählten Gruppe unterscheidet, erschien dieses Vorgehen angemessen. Dabei ist zu beachten, dass z. B. die erwerbstätigen Frauen und Männer ohne Kinder unter 18 Jahren im Haushalt durchaus Eltern sein können, auch wenn sie hier aus Gründen der Anschaulichkeit nicht als Mütter bzw. Väter bezeichnet werden. Angestrebt wurde u. a. möglichst ähnliche Gruppen wie in der Analyse der Daten von Barz & Tippelt (2004a) zu erhalten, was zufrieden stellend gelang.

Auswahl der Variablen

Die Auswertung des umfangreichen Datensatzes konzentriert sich auf die Zeitverwendung für Bildung und Lernen. Die vorhandenen Variablen entstanden durch ein aufwändiges Codieren der Protokolle, der entsprechende Codierleitfaden wurde mir zur Verfügung gestellt (Statistisches Bundesamt 2002). Die Veröffentlichungen bzw. einzelnen Angaben darin (Statistisches Bundesamt 2004) orientieren sich zwar an dem Auswertungsschema und seinen Hierarchien, weichen aber immer wieder davon ab. Soweit es mir möglich war, habe ich versucht, die entsprechenden Überlegungen nachzuvollziehen und ähnliche Variablen zusammenzufügen. In aller Regel sollte das mir auch gelungen sein, aber kleinere Abweichungen (z. B. fehlen manches Mal in der Tagessumme einige Minuten, um auf 24 h zu kommen) könnten auch damit zusammenhängen.

Analog zur Veröffentlichung des Statistischen Bundesamtes habe ich mich auf die Auswertung der Protokolle konzentriert. Zudem wurde im Personalfragebogen für bestimmte Tätigkeiten, z. B. für das Lernen auch nach dem durchschnittlichen Zeitaufwand pro Woche in den letzten vier Wochen gefragt wird, auch diese Daten werden ausgewertet.

Statistische Verfahren

Wie bei der vorherigen Analyse wird ein großer Teil der Sekundäranalyse der Daten wird durch einfache Verfahren bestritten: Mithilfe der Berechnung von Häufigkeiten, Mittelwerten, Standardabweichungen und Rangfolgen wird versucht, einen Überblick über die Daten zu gewinnen. Zudem wird dort, wo es die Daten erlauben, nämlich bei der Analyse der Unterschiede der Zeitverwendung der Frauen mit und ohne Studium das Verfahren der Kontrastgruppenanalyse angewendet (s. S. 107).

Wie die vorhergehende Analyse ist auch diese explorativ (vgl. S. 106).

Die Frauen in der Familienphase übersteigen die vom Statistischen Bundesamt notwendigen „Mindestfallzahlen“ deutlich: Laut den, dem Scientific-Use-File beiliegenden, „Empfehlungen zur Interpretation der Ergebnisse der Zeitbudgeterhebung“ liegen diese bei 30 Personen bzw. 50 Tagebucheinträge. Im Qualitätsbericht zur Zeitbudgeterhebung wird darauf hingewiesen, dass bei einer zu Grunde liegenden Fallzahl zwischen 50 und 200 Tagebuchtagen das veröffentlichte Ergebnis in Klammern gesetzt wird, um so die statistisch unsichere Aussagekraft des Ergebnisses zu dokumentieren, darüber hinaus sind die Daten uneingeschränkt veröffentlichungsfähig (Statistisches Bundesamt 2005a, S. 3). Diese Zahlen werden bei den untersuchten Gruppen deutlich überschritten.

Gewichtung und Repräsentativität

Um Ergebnisse zu erhalten, die den Verhältnissen in Deutschland entsprechen, müssen die Daten hochgerechnet und gewichtet werden, dabei werden vom Statistischen Bundesamt unterschiedliche Faktoren zur Verfügung gestellt, die entsprechend der Angaben im Vademecum zu den Daten (Holz 2005, S. 8), auch in Rücksprache mit Erhard Holz vom Statistischen Bundesamt²⁹ ausgewählt wurden³⁰.

Nach der Gewichtung liegen von 769 Frauen in der Familienphase 2.258 Protokolle vor, darunter von 102 Frauen mit Studium 301 Protokolle. Durch den Einbezug des Gewichtungsfaktors wurden die Zahlen also rechnerisch verringert. Darin spiegelt sich, dass Frauen in der Familienphase überproportional an der Befragung teilgenommen haben.

Die analog gebildeten Gruppe der Vollzeit erwerbstätigen Frauen in deren Haushalte Kinder unter 18 Jahre leben („erwerbstätige Mütter“) umfasst nach der Gewichtung 975 Protokolle, die Gruppe der Vollzeit erwerbstätigen Männer in deren Haushalte Kinder unter 18 Jahre leben („erwerbstätige Väter“) 3.425 Protokolle, die Gruppe der Vollzeit erwerbstätigen Frauen in deren Haushalte keine Kinder leben („erwerbstätige Frauen ohne Kinder“) 3.240 Protokolle sowie die Gruppe der Vollzeit erwerbstätigen Männer in deren Haushalte keine Kinder leben („erwerbstätige Männer ohne Kinder“) 5.144 Protokolle.

Darstellung der Ergebnisse

Die Zusammenstellung der nun folgenden Ergebnisse orientiert sich an der Darstellung der Ergebnisse des Statistischen Bundesamtes (2003, S. 30 ff.). Zur Illustration sowie zur Erzeugung größerer Transparenz werden in der Beschreibung der Ergebnisse insbesondere auf die Anmerkungen im Codierleitfaden (Statistisches Bundesamt 2002) zurückgegriffen.

Bei der Bezeichnung wurde z. T. von den Variablennamen der Zeitverwendungsstudie abgewichen. In der Zeitverwendungsstudie bezieht sich der Begriff der Weiterbildung auf alle, auch informelle Lernaktivitäten. Um begrifflich eindeutig zu bleiben, wird auch hier „Weiterbildung“ allein im Sinne von Unterrichtsteilnahme verwendet und die entsprechenden Bezeichnungen angepasst.

²⁹ E-Mail vom 26. Januar 2006

³⁰ Für die Zeitverwendung wurde beispielweise der Gewichtungsfaktor gpzv95nn verwendet, der die Proportion der Grundgesamtheit wiedergibt. Mit dem entsprechenden Hochrechnungsfaktor ergeben sich die Fallzahlen auf Bundesebene (vgl. S.).

4.2. Familiäre und berufliche Situation

Eine Vielzahl von Variablen, insbesondere zur familiären Situation und zum Haushalt wurden erfasst, im Folgenden werden nur die wichtigsten Größen genannt (s. a. S. 185 ff.).

Als durchschnittliches Alter der Frauen wurden genähert 39 Jahre ermittelt. 30 Prozent von ihnen sind im Alter von 25 bis 34 Jahren, mehr als die Hälfte (54 %) sind zwischen 35 und 44 Jahre alt. Die Frauen sind damit älter als die im Datensatz von Barz & Tippelt (2004a).

Die meisten Frauen leben in einem Paarhaushalt (87 %), meistens sind sie mit ihrem Lebenspartner auch verheiratet (84 %). Durchschnittlich leben 2,0 Kinder unter 18 Jahren in ihrem Haushalt. In den meisten Haushalten leben zwei Kinder (52 %), in etwa einem Drittel (30 %) ein Kind, bei einem Fünftel drei oder mehr Kinder (19 %). Bei etwa einem Drittel ist das jüngste Kind unter drei Jahre alt, nur in wenigen Haushalten, in denen die Frauen nicht in Vollzeit arbeiten leben ältere Kinder, d. h. das jüngste Kind ist schon über 15 Jahre alt (9 %). In der Mehrzahl der Haushalte leben mindestens zwei Kinder (69 %).

18 Prozent der Haushalte verfügen über ein Haushaltseinkommen bis zu 1500 € im Monat, 34,1 Prozent verfügen über mehr als 2.500 €. Für 71 Prozent ist die wichtigste Quelle für das Haushaltseinkommen Lohn oder Gehalt, für 16 Prozent ein Einkommen aus selbstständiger Tätigkeit. 18 Prozent der Frauen verfügen über ein regelmäßiges Einkommen aus einer (maximal 19 h umfassenden) Erwerbstätigkeit.

7 Prozent der Frauen verfügen über keinen beruflichen Abschluss, die Mehrheit der Frauen verfügt also über eine abgeschlossene Berufsausbildung (70 %), 13 Prozent haben ein Studium an einer Fachhochschule oder Universität abgeschlossen, 3 Prozent verfügen über einen Abschluss an einer Meister-, Technikerschule und 7 Prozent einen sonstigen beruflichen Abschluss. Mehr als ein Viertel der Frauen in der Familienphase sind in Mutterschafts- oder Erziehungsurlaub (28 %). Zwei differierende Angaben liegen zur Arbeitslosigkeit vor: Beim Arbeitsamt arbeitslos gemeldet sind demnach 13 Prozent, den sozialen Status „arbeitslos“ haben 8 Prozent³¹. 28 Prozent sind derzeit regelmäßig oder auch unregelmäßig erwerbstätig.

Anders als bei den Daten zum Weiterbildungsverhalten von Barz & Tippelt (2004a) wurden in der Zeitverwendungsstudie nicht nur Erwachsene ab 18 Jahren, sondern Daten für alle Haushaltsmitglieder einbezogen und Protokolle von allen ab 10 Jahren erfasst. Durch den Einbezug der Altersgruppe der 10- bis 18-Jährigen, die sich häufig in der Schule bzw. einer Ausbildung befinden sind auch die Angaben zur Zeitverwendung für das Lernen der Gesamtbevölkerung der über 10-Jährigen nur eingeschränkt vergleichbar. Auf einen Vergleich mit der Gesamtbevölkerung wird daher weitgehend verzichtet.

³¹ „beim Arbeitsamt arbeitslos gemeldet“ wird dabei in der Variable „PF6“ erfasst, zudem ist „arbeitslos“ auch ein Status der Variable „sozialer Status“ (die nicht im Fragebogen erhoben wurde und keine Mehrfachauswahl erlaubt, die Herkunft ist unbekannt).

4.3. Allgemeine Zeitverwendung und Zufriedenheit

Wie verbringen Frauen in der Familienphase ihren Tag? Diese Frage kann mithilfe einer Analyse der Zeitverwendungsdaten ausführlich beleuchtet werden. In Analogie der Darstellung des Statistischen Bundesamtes (2003) wird jedoch im Folgenden aufgezeigt, welchen Zeitaufwand Frauen in der Familienphase im Vergleich mit den anderen untersuchten Gruppen sowie allen Erwerbstätigen (Statistisches Bundesamt 2003, S. 8) für die wichtigsten Aktivitäten aufbringen (vgl. Abbildung 24).

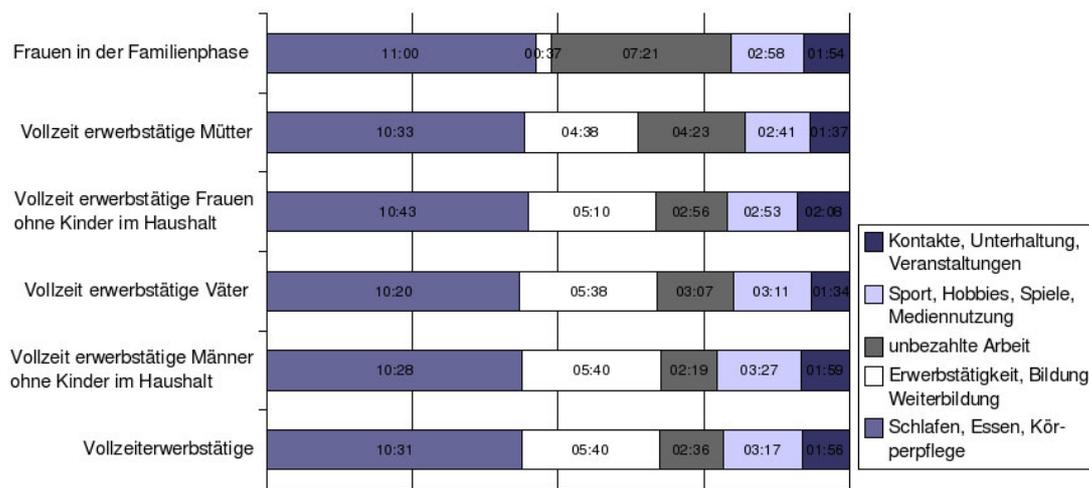


Abbildung 24: Zeitverwendung von unterschiedlichen Gruppen sowie den vollzeiterwerbstätigen Personen über einen Tag hinweg 2001/2002. Anmerkung: Bei den eigenen Berechnungen ergeben sich Differenzen zu 24:00 in Höhe einiger Minuten. Quellen: Eigene Berechnungen des Scientific-Use-Files des Statistischen Bundesamtes 2001/2002 und Statistisches Bundesamt (2003, S. 8).

Erwartungsgemäß verwenden Frauen in der Familienphase viel weniger Zeit für die hier zusammengefasst dargestellten Bereiche „Erwerbstätigkeit, Bildung und Weiterbildung“. Wie sich noch im Folgenden zeigen wird, liegt dies im Wesentlichen an ihrer geringen Erwerbs- und nicht an einer geringen Lern- und Weiterbildungsbeteiligung. Es überrascht auch nicht, dass Frauen in der Familienphase weit überdurchschnittlich viel Zeit für unbezahlte Arbeit aufwenden (Haushalt, Familie, Ehrenamt). Ebenso zeigen sich deutlich bereits die bekannten Phänomene, dass Männer bzw. Väter weniger Zeit für unbezahlte Arbeit (insbesondere Haushalt und Familie) aufbringen als die Frauen bzw. Mütter (vgl. auch Statistisches Bundesamt 2003).

Eine Besonderheit der Frauen in der Familienphase ist wohl der hohe Anteil ihrer Unterstützungsleistungen für andere Haushalte. 68 Prozent der Frauen in der Familienphase geben im Personenfragebogen an in den letzten vier Wochen einen anderen Haushalt unterstützt zu haben. Am häufigsten wurden dabei genannt: „Gespräche, Ratschläge bei Problemen geleistet für andere Haushalte“ (39 % aller Frauen in der Familienphase), „Hilfe für eigene Eltern geleistet“ (36 %), „Einkäufe und Besorgungen für andere Haushalte“ (26 %) sowie „Kinderbetreuung geleistet für andere Haushalte“ (35 %).

Im Personalfragebogen wird auch danach gefragt, ob die gegenwärtig jeweils aufgewendete Zeit für die Bereiche Beruf/Ausbildung, Hausarbeit, Persönliche Freizeit, (Ehe)Partner/in, Kinder, Freunde sowie Ehrenamt „zu wenig“, „gerade richtig“ oder „zu viel“ ist. Die meisten Frauen (69 %) bewerten ihre Zeitverwendung für ihre Kinder als „gerade richtig“, 23 Prozent als „zu wenig“ und 7 Prozent als „zu viel“. Mit Abstand am meisten Frauen geben beim Haushalt an, dass sie dafür zu viel Zeit aufwenden (31 %). Zu wenig Zeit verwenden die Frauen aus ihrer Sicht für ihre persönliche Freizeit (59 %), Freunde (53 %), und Partner/in (50 %). Nur Frauen, die aktuell im Bereich Beruf und Ausbildung aktiv sind, haben auch ihre Zeitverwendung dafür bewertet: 57 Prozent von ihnen halten sie für zu wenig, 34 Prozent als gerade richtig und 7 Prozent als zu viel. Die Zeitverwendung für das Ehrenamt bezeichnen die 36 Prozent der aktiven Frauen größtenteils als „gerade richtig“ (59 %), ein Teil als „zu wenig“ und einige auch als „zu viel“ (11 %).

So überrascht es nicht, dass die Frauen mit ihrer Zeitverwendung insgesamt unzufrieden sind. Auf einer Skala mit sieben Punkten von „sehr zufrieden“ bis „sehr unzufrieden“ konnten sie ihre Zufriedenheit mit ihrer Zeitverwendung angeben³². So sind zwar 63 Prozent der Frauen in der Familienphase mit ihrer Zeitverwendung für die Kinder eher zufrieden. In allen anderen Bereichen überwiegt der Anteil der unentschiedenen bzw. unzufriedenen: Am wenigsten zufrieden sind die Frauen mit ihrer Zeitverwendung für ihre persönliche Freizeit und für ihre Partner, jeweils nur 35 Prozent sind (eher) zufrieden. Zufriedener sind die Frauen mit ihrer Zeitverwendung für Freunde (37 %) und Hausarbeit (42 %). Entsprechend Aktive sind eher unzufrieden mit ihrer Zeitverwendung für Beruf und Arbeit (nur 32 % sind (eher) zufrieden). Verglichen mit den anderen Bereichen sind die Ehrenamtlichen mit der Zeitverwendung für ihr Ehrenamt überwiegend zufrieden (54 %).

4.4. Zeitverwendung für Qualifikation und Bildung

Die Analyse der Zeitverwendung für Bildung und Lernen ergibt ein überraschendes Ergebnis: Der Zeitaufwand für Bildung und Lernen der Frauen in der Familienphase ist relativ hoch. Durchschnittlich 11 Minuten am Tag, d. h. etwa 1 ¼ Stunden in der Woche verbringen Frauen in der Familienphase durchschnittlich damit. Mehr als 3 Minuten täglich verwenden Frauen in der Familienphase für Schule und Hochschule (Unterricht und Nachbereitung).

³² Die ersten drei Punkte der 7er Skala werden im Folgenden als „eher zufrieden“, die anderen als „unentschieden und eher unzufrieden“ bezeichnet.

Dass der Zeitaufwand für Qualifikation und Bildung der Gesamtdaten mit 39 Minuten täglich nochmals deutlich höher liegt, lässt sich mit der Altersstruktur erklären (vgl. Tabelle 21): In der Studie werden auch 10- bis 18-Jährige, also auch viele Schüler und Auszubildende und einige Studenten, einbezogen (Zeitverwendung täglich: 3:31 h, Statistisches Bundesamt 2003, S. 30). Die etwa vergleichbare Gruppe der 25- bis 45-Jährigen geben an, täglich 19 Minuten zu lernen (Männer 21, Frauen 17 Minuten, Statistisches Bundesamt 2003, S. 30). Dass Frauen in der Familienphase keinen besonders geringen Zeitaufwand für Bildung und Lernen aufbringen, sondern im guten Mittelfeld liegen, zeigt sich deutlich im Vergleich mit Frauen und Männern die in Vollzeit erwerbstätig sind: Deutlich weniger Zeit bringen erwerbstätige Väter auf (5 Minuten), deutlich mehr hingegen erwerbstätige Frauen ohne Kinder (17 Minuten).

Gruppen	Zeitaufwand für Bildung und Lernen
Frauen in der Familienphase	0:11
Vollzeit erwerbstätige Mütter	0:11
Vollzeit erwerbstätige Frauen ohne Kinder im Haushalt	0:17
Vollzeit erwerbstätige Väter	0:05
Vollzeit erwerbstätige Männer ohne Kinder im Haushalt	0:13
Bevölkerung von 10 bis 75 Jahren	0:39
... 10 bis 17jährige	3:31
... 18 bis 24jährige	1:37
... 25 bis 44jährige	0:19
... 45 bis 64jährige	0:07

Tabelle 21: Zeitaufwand für Bildung und Lernen 2001/2002 von Frauen in der Familienphase, in Vollzeit erwerbstätigen Müttern, in Vollzeit erwerbstätige Frauen ohne Kinder im Haushalt, in Vollzeit erwerbstätige Väter, in Vollzeit erwerbstätige Männer ohne Kinder im Haushalt (inklusive Wegzeiten) sowie der Gesamtbevölkerung und unterschiedliche Altersgruppen. Quellen: Eigene Berechnungen des Scientific-Use-Files der Zeitverwendungsstudie des Statistischen Bundesamtes 2001/2002 und Statistisches Bundesamt (2003, S. 30).

Die Gruppenbildung erfolgte wie dargestellt analog zur Studie bei Tippelt. So wurde auch hier „in Kauf“ genommen, dass beispielsweise in Vollzeit Studierende in der Gruppe der „Frauen in der Familienphase“ sind. Durch eine entsprechende Frage kann dies für diesen Datensatz konkret beziffert werden: Zwei Prozent der „Frauen in der Familienphase“ geben bei der entsprechenden Frage an, Vollzeit in Ausbildung zu sein (absolut betrachtet betrifft es 14 Frauen). Ohne diese Vollzeit-Lernerinnen verringert sich erwartungsgemäß die durchschnittliche Lernzeit deutlich auf weniger als die Hälfte, nämlich auf 5 Minuten Zeitverwendung täglich für Bildung und Lernen. Allerdings liegt der Anteil der Vollzeitlerner/innen in den anderen untersuchten Gruppen auch nicht unter dem Anteil bei den Frauen in der Familienphase, sodass diese Einflüsse bei den anderen Gruppen im etwa gleichen und größeren Ausmaß vorliegen (vgl. Tabelle 22, S. 144).

Besuch von Schule, Hochschule und Ausbildung

Frauen in der Familienphase verwenden durchschnittlich 5 Minuten für Schule und Studium auf, davon etwa 3 Minuten für Lehrveranstaltungen, und etwa eine Minute für die Nachbereitung. Neben Unterricht und Vorlesung in formalen Bildungssystem wurden dazu auch Laborarbeiten, unbezahlte praktische Übungen und kurze Pausen und das Warten auf den Unterrichtsbeginn gezählt (Statistisches Bundesamt 2002, S. 11). Die Vor- und Nachbereitung umfasst zudem auch Formen des informellen und des Selbstlernens (Statistisches Bundesamt 2002, S. 12). Aufgrund der Angaben lässt sich leider nicht feststellen, inwieweit es sich hierbei um allgemeine oder berufliche schulische Bildung bzw. im Falle der Universitäten und Fachhochschulen auch Weiterbildung handelt.

Im Personenfragebogen wird indessen danach gefragt, ob aktuell eine Schule/Hochschule besucht wird oder eine Berufsausbildung gemacht wird. Der Vergleich mit den anderen Gruppen zeigt, dass der Anteil von Frauen in der Familienphase, die eine Schule oder Hochschule besuchen oder eine berufliche Ausbildung absolvieren (z. B. eine berufliche Rehabilitation, Umschulung, Meisterschule) mit anderen Frauen und Männern mit Kindern vergleichbar ist bzw. darunter liegt (vgl. Tabelle 22).

	Frauen in der Familienphase (n=769)	erwerbstätige Mütter (n=325)	erwerbstätige Frauen ohne Kinder (n=1.081)	erwerbstätige Väter (n= 1.143)	erwerbstätige Männer ohne Kinder (n=1.718)
Besuch einer Schule	0	0	3	0	1
Besuch einer Fachhochschule	1	0	1	0	1
Besuch einer Universität/Hochschule	1	1	3	0	1
in beruflicher Ausbildung	4	6	12	3	9
in Vollzeit in Schule, Hochschule oder Berufsausbildung	2	2	7	1	6

Tabelle 22: Besuch einer Schule, Hochschule und Berufsausbildung in Prozent. Quelle: Eigene Berechnungen des Scientific-Use-Files der Zeitverwendungsstudie des Statistischen Bundesamtes 2001/2002.

Lernen in und für den Beruf

Als Qualifizierung/Weiterbildung für den Beruf werden alle Arten von Weiterbildung für den Beruf „sowohl in organisierten Gruppen als auch für sich allein, innerhalb und außerhalb der Arbeitsstellen“ bezeichnet (Statistisches Bundesamt 2002, S. 8 f.). Die Zeitverwendung für das berufliche Lernen wurde dabei getrennt für innerhalb und außerhalb der Arbeitszeit und die unterschiedlichen Methoden (s. o.) erfasst. Es umfasst jeweils die Teilnahme an Unterricht wie auch Formen informellen Lernens (z. B. Messebesuche, Online-Recherche; Statistisches Bundesamt 2002, S. 8 f.).

Die Zeitverwendung für das Lernen während der Erwerbstätigkeit hat für die Frauen in der Familienphase erwartungsgemäß keine Relevanz. Außerhalb der Arbeitszeit verbringen Frauen in der Familienphase täglich mehr als 2 Minuten mit Lernen für die Berufstätigkeit. Dies ist ein Wert, der sich durchaus mit dem der Erwerbstätigen vergleichen lässt. Frauen in der Familienphase verbringen außerhalb der Erwerbstätigkeit sogar mehr Zeit mit beruflichem Lernen als erwerbstätige Väter (vgl. Abbildung 25).

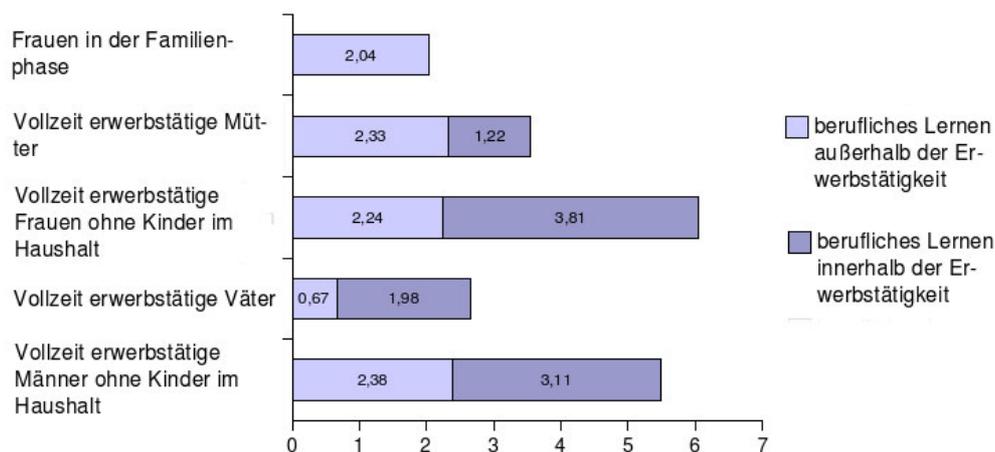


Abbildung 25: Zeitaufwand für berufliches Lernen innerhalb und außerhalb der Erwerbstätigkeit 2001/2002 von Frauen in der Familienphase und anderen Gruppen in Minuten (gerundet). Quelle: Eigene Berechnungen des Scientific-Use-Files der Zeitverwendungsstudie des Statistischen Bundesamtes 2001/2002.

Durch die genauen Codierung kann dargestellt werden, welche Methoden Frauen in der Familienphase beim beruflichen Lernen außerhalb der Arbeitszeit benutzen, und welche im Vergleich die anderen Gruppen (vgl. Abbildung 26).

Die Frauen in der Familienphase liegen „im Mittelfeld“ was den proportionalen Zeitaufwand für das informelle Lernen vs. Besuch von Unterricht betrifft.

Informelles Lernen

Mit täglich durchschnittlich 30 Sekunden Zeitverwendung für informelles berufliches Lernen erreichen die Frauen in der Familienphase einen Wert, der von den in Vollzeit erwerbstätigen Müttern geringfügig und von den in Vollzeit erwerbstätigen Vätern deutlich unterschritten wird (vgl. Abbildung 29).

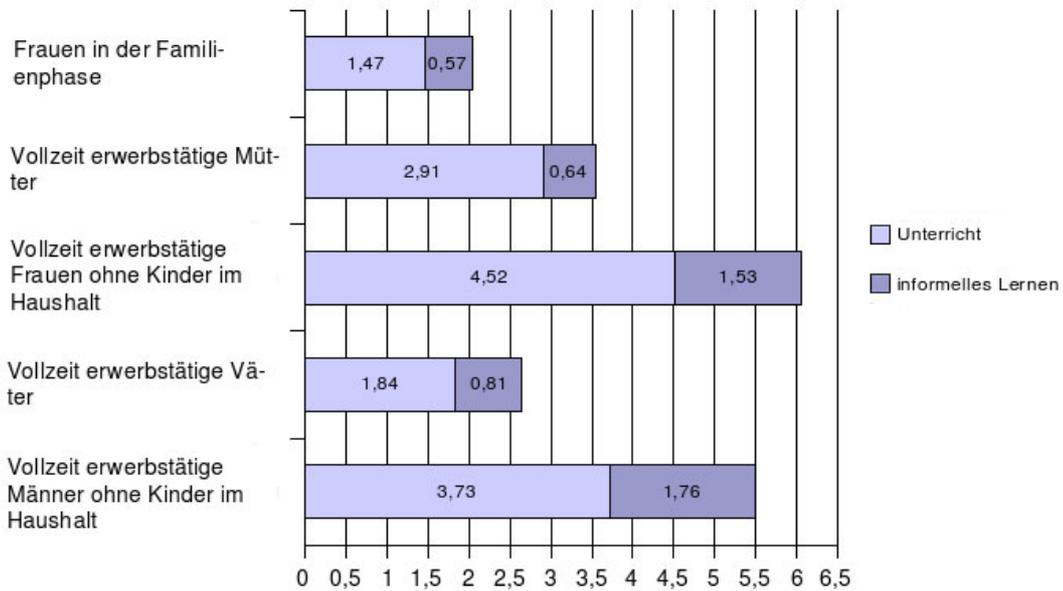


Abbildung 26: Täglicher Zeitaufwand für berufliches Lernen 2001/2002 in Form von Unterricht und informellem Lernen innerhalb und außerhalb der Arbeitszeit von Frauen in der Familienphase und anderen Gruppen (in Minuten). Quelle: Eigene Berechnungen des Scientific-Use-Files der Zeitverwendungsstudie des Statistischen Bundesamtes 2001/2002.

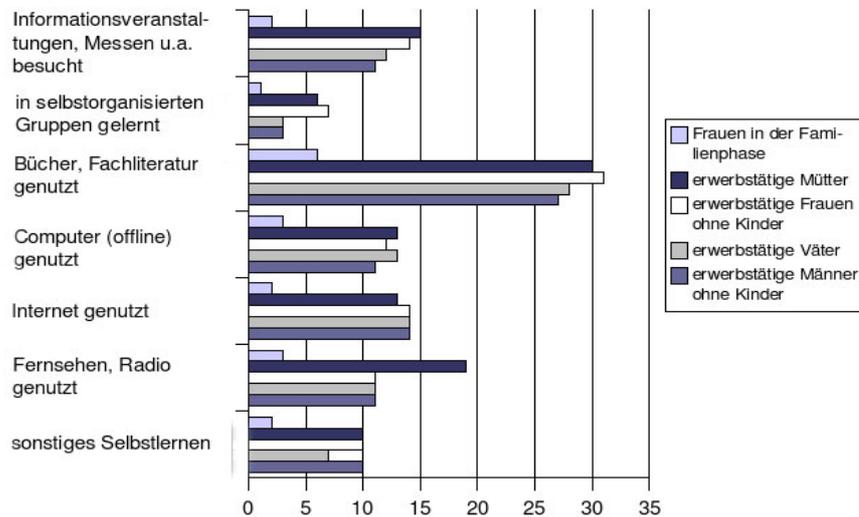


Abbildung 27: Anteile der Personen innerhalb unterschiedlicher Gruppen in Prozent, die im Fragebogen angeben, in den letzten 4 Wochen außerhalb der Arbeitszeit die genannten Formen informellen beruflichen Lernens angewendet zu haben. Quelle: Eigene Berechnungen des Scientific-Use-Files der Zeitverwendungsstudie des Statistischen Bundesamtes 2001/2002.

Dabei zeigt sich: Bezogen auf den Zeitaufwand haben der Computer und das Internet, das Lernen in selbst organisierten Gruppen sowie der Besuch von Informationsveranstaltungen absolut und relativ keine bzw. nur eine geringe zeitliche Bedeutung für das Lernen von Frauen in der Familienphase. Frauen in der Familienphase verbringen vergleichsweise viel Zeit mit dem Lernen mithilfe von Büchern und Fachzeitschriften. Sonst zeigen sich im Vergleich mit den anderen Gruppen keine sehr augenfälligen Unterschiede. Die Übersicht zeigt ebenso deutlich, dass das Lernen in selbst organisierten Gruppen vor allem bei Frauen und Männern ohne Kinder vorzufinden ist.

Zum informellen Lernen liegen nicht nur die Auswertungen der Protokolle vor, auch hierzu wurden die Teilnehmer der Erhebung befragt (vgl. Abbildung 27). Dabei zeigt sich, dass die Anteile der Frauen in der Familienphase, die angeben, innerhalb der letzten vier Wochen in einer der Formen außerhalb der Arbeitszeit an beruflicher Weiterbildung teilgenommen zu haben jeweils deutlich unter den Anteilen bei den anderen Gruppen liegt. Besonders extrem differieren die Anteile bei Büchern und Fachliteratur: 6 Prozent der Frauen in der Familienphase geben an, innerhalb der letzten vier Wochen außerhalb der Arbeitszeit damit gelernt zu haben. Bei den (erwerbstätigen) Vergleichsgruppen liegt dieser Anteil zwischen 27 und 31 Prozent.

Teilnahme an beruflicher Weiterbildung

Ein etwas genauerer Blick auf die Zeitverwendung für das berufliche Lernen außerhalb der Arbeitszeit zeigt, dass Frauen in der Familienphase mit ihrer durchschnittlichen täglichen Zeitverwendung von 1 ½ Minuten für Unterricht einen vergleichsweise hohen Wert erreichen (vgl. Abbildung 26, S. 146). Nur die in Vollzeit erwerbstätigen Mütter erreichen höhere durchschnittliche Werte. Zur beruflichen Weiterbildung zählt „die Teilnahme an Kursen und Unterricht aus beruflichen Gründen während der Freizeit, z. B. in der Volkshochschule, etwa im Bereich Malen, Kunst, Sprachen, Filmen und Fotografieren, Computer, Politik“ (Statistisches Bundesamt 2002, S. 13).

Der Anteil der Frauen in der Familienphase, die angibt, innerhalb der letzten vier Wochen an Unterricht und Lehrveranstaltungen der beruflichen Weiterbildung außerhalb der Arbeitszeit teilgenommen zu haben, liegt mit 4 Prozent deutlich unter den Anteilen der Vergleichsgruppen (dort liegt er zwischen 11 und 18 Prozent, vgl. Abbildung 28).

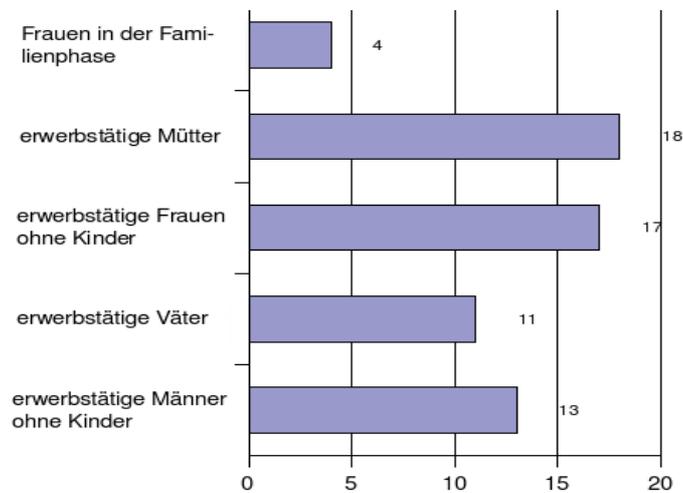


Abbildung 28: Anteile der Personen innerhalb unterschiedlicher Gruppen in Prozent, die angeben, in den letzten 4 Wochen außerhalb der Arbeitszeit an Unterricht und Lehrveranstaltungen der beruflichen Weiterbildung teilgenommen zu haben. Quelle: Eigene Berechnungen des Scientific-Use-Files der Zeitverwendungsstudie des Statistischen Bundesamtes 2004)

Es kommt also zu beachtlichen Differenzen zwischen der recht hohen Zeitverwendung, die durch Protokolle ermittelt wird und dem eher kleinen Anteil von Frauen, die im Fragebogen angeben, innerhalb der letzten vier Wochen entsprechend aktiv zu sein. Dafür kommen im Wesentlichen zwei Erklärungen infrage: Es könnte auf die unterschiedlichen Erhebungsverfahren zurückzuführen sein, d. h. es könnte sein, dass tendenziell eher weniger Frauen angeben (im Fragebogen), entsprechende Lernaktivitäten auszuführen als die Analyse der Protokolle durch die Codierer ergibt. Es könnte aber auch daran liegen, dass ein kleiner Teil der Frauen für die überdurchschnittliche Zeitverwendung zuständig ist.

Daher wurde ermittelt, wie groß der Anteil der Personen ist, die jeweils in mindestens an einem der drei Tagen, die protokolliert wurden, angaben, an beruflicher Weiterbildung außerhalb der Arbeitszeit teilgenommen zu haben. Es zeigt sich dabei, dass der Anteil bei den Frauen in der Familienphase im Vergleich mit den Anteilen bei den anderen Gruppen eher hoch ist (vgl. Tabelle 23, S.150, erste Zeile). Demnach kommt der eher hohe durchschnittliche Wert für alle Frauen in der Familienphase durch einen vergleichsweise hohen Anteil an Frauen zu Stande, die entsprechende Aktivitäten protokollieren. Es ist also nicht so, dass ein (im Vergleich mit den anderen Gruppen) kleiner Anteil der Frauen in der Familienphase für die vergleichsweise hohe durchschnittliche Zeitverwendung für berufliche Weiterbildung bewirkt.

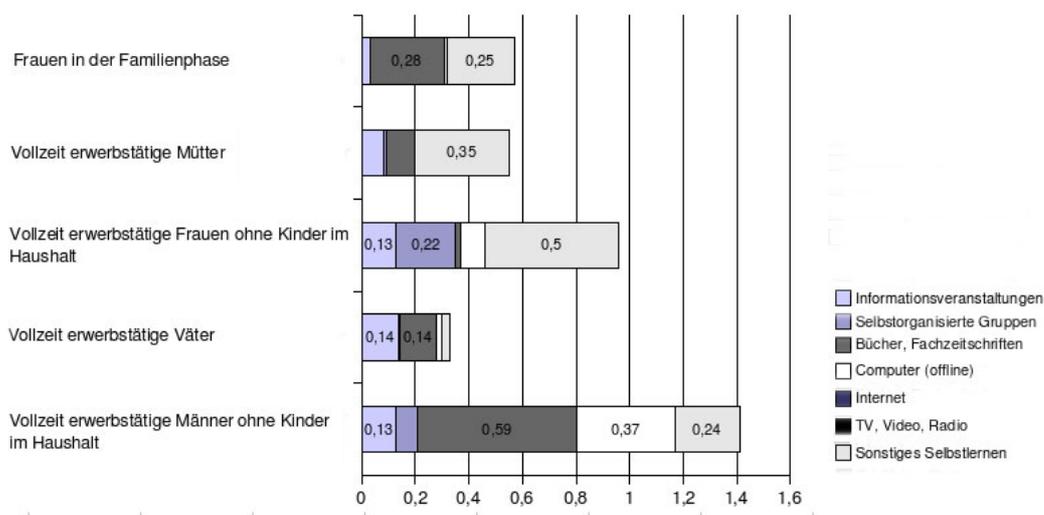


Abbildung 29: Täglicher Zeitaufwand in Minuten unterschiedlicher Gruppen für unterschiedliche Formen des informellen beruflichen Lernens außerhalb der Arbeitszeit. Quelle: Eigene Berechnungen des Scientific-Use-Files der Zeitverwendungsstudie des Statistischen Bundesamtes 2001/2002.

Es kommt zu der paradoxen Situation, dass der Anteil der aktiven laut den Protokollen zufolge bei den Frauen in der Familienphase im Vergleich mit den anderen Gruppen eher hoch ist, während er laut den Angaben des Fragebogens am kleinsten ist. Anzunehmen wäre, dass die beiden Anteile jeweils in einem ähnlichen Verhältnis zueinander stehen, bei den Frauen in der Familienphase ist es jedoch 0,23, während es in den anderen Gruppen zwischen 0,02 und 0,08 liegt (vgl. Tabelle 23). Es ist daher davon auszugehen, dass die Unterschiede bei den Frauen in der Familienphase auf Effekte der Erhebungsmethode zurückzuführen sind: Gefragt nach ihrer Teilnahme, geben sie diese viel seltener an, als die Codierer sie auf Grundlage der Protokolle codieren. Dies könnte zum einen darauf zurückzuführen sein, dass Frauen ihre „berufliche Weiterbildungsbeteiligung“ in der Befragung weniger präsent ist, als sie tatsächlich ist oder zum anderen darauf, dass die Codierer bei ihrer Interpretation systematische Fehler machen (siehe auch S. 210 f.).

	Frauen in der Familienphase (n=769)	erwerbstätige Mütter (n=325)	erwerbstätige Frauen ohne Kinder (n=1.081)	erwerbstätige Väter (n= 1.143)	erwerbstätige Männer ohne Kinder (n=1.718)
Anteil (laut Protokolle)	0,9	1,2	0,5	0,7	1
Anteil (laut Fragebogen)	4	18	17	11	13
Relation	0,23	0,07	0,02	0,06	0,08

Tabelle 23: Anteil derjenigen, die an beruflicher Weiterbildung (Unterricht) außerhalb der Arbeitszeit teilnehmen: Ergebnisse Protokollerhebung (max. 3 Tagesprotokolle) im Vergleich mit den Angaben des Fragebogens ("innerhalb der letzten 4 Wochen") und deren Relation. Quelle: Eigene Berechnungen des Scientific-Use-Files der Zeitverwendungsstudie des Statistischen Bundesamtes 2001/2002.

Zuordnung zu „beruflichen“ Lernen und Weiterbildung

Für den Bereich des informellen Lernens wie der Weiterbildung ist es schwierig festzulegen, ob etwas eine berufliche Relevanz hat: Dies gilt für die Frauen in der Familienphase ebenso, wie für die Codierer. So ist schwierig zu entscheiden, ob eine Weiterbildungsteilnahme einer späteren Berufstätigkeit dient, auch weil es in der Familienphase häufig zu beruflichen Neuorientierungen kommt. Diese Frage ist wohl häufig erst retrospektiv zu beantworten.

Die Frage, wie festgestellt wird, ob eine Weiterbildung (oder auch Lernaktivitäten im Allgemeinen) auch „beruflich“ verstanden wird, ist also nicht trivial. Nach dem Aktivitätenverzeichnis gehört zu „Qualifikation/Fort- und Weiterbildung für den Beruf außerhalb der bezahlten Arbeitszeit [...] „auch die Teilnahme an Kursen und Unterricht aus beruflichen Gründen während der Freizeit z. B. in der Volkshochschule, etwa im Bereich Malen, Kunst, Sprachen, Filmen und Fotografieren, Computer, Politik usw. Diese Tätigkeiten sind dann nicht unter den Freizeitaktivitäten einzuordnen“ (Statistisches Bundesamt 2002, S. 13).

Ich wendete mich an Erlend Holz vom Statistischen Bundesamt, um mehr darüber zu erfahren, auf Grund welcher Überlegungen die Auswerter eine Tätigkeit als Lernen und wann wiederum als berufliches Lernen codieren, vor allem wie die „berufliche Relevanz“ bei nicht erwerbstätigen Personen festgestellt wurde. Er wies mich darauf hin³³, dass bei Nichterwerbstätigen keine weiteren Fragen zur früheren Erwerbstätigkeit gestellt wurden (gemäß der Filterführung zur Frage 19 im Personenfragebogen), dass die Befragten jedoch explizit gebeten wurden, sowohl die Art der Aus- und Fortbildung als auch die durchführende Einrichtung anzugeben, beides sollte bei der Datenerfassung helfen, Eintragungen der passenden Weiterbildung zuzuordnen. Indirekt bestätigt Erlend Holz hier, dass diese Zuordnung nicht immer zutreffend sein muss – zusätzlich verunreinigt durch die Unwägbarkeiten der Situation.

³³ in einer E-Mail vom 10. April 2006

Persönliches Lernen und Weiterbildung

Unter „persönlicher Weiterbildung“ wird in der Zeitverwendungsstudie formales und informelles „persönliches“ Lernen beschrieben, das nicht im Zusammenhang mit Schule und Hochschule steht und auch nicht im Zusammenhang mit dem Beruf. Unterschiedliche Formen des Selbstlernens und auch die als „allgemeine Weiterbildung“ bekannte Teilnahme an Kursen aus persönlichen Gründen wird dazu gezählt, z. B. an einem Sprachkurs für den Urlaub oder einem Geburtsvorbereitungskurs (Statistisches Bundesamt 2002, S. 13).

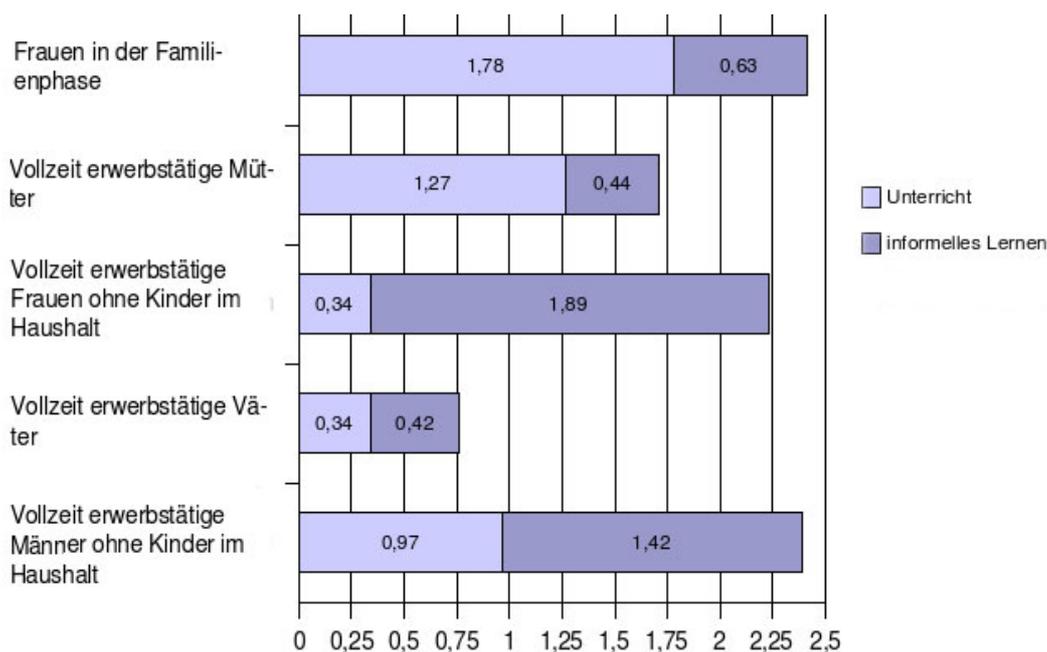


Abbildung 30: Täglicher Zeitaufwand für persönliche Weiterbildung 2001/2002 in Form von Unterricht und informellem Lernen von Frauen in der Familienphase und anderen Gruppen (in Minuten). Quelle: Eigene Berechnungen des Scientific-Use-Files der Zeitverwendungsstudie des Statistischen Bundesamtes 2001/2002.

Frauen in der Familienphase bringen mit mehr als 2 Minuten täglich überdurchschnittlich viel Zeit für ihr persönliches Lernen und ihre persönliche (allgemeine) Weiterbildung auf (vgl. Abbildung 30). Für persönliche Weiterbildung verwenden die erwerbstätigen Mütter und Väter deutlich weniger Zeit. Deutliche Unterschiede zeigen sich dabei, wenn man informelle Lernformen und die Teilnahme an Kursen und Lehrgängen unterscheidet: Bei der Zeitverwendung für die Teilnahme an Kursen für die persönliche bzw. allgemeine Weiterbildung verwenden die Frauen in der Familienphase mit Abstand am meisten Zeit, im Vergleich mit den Frauen ohne Kindern und den erwerbstätigen Vätern ein Vielfaches mehr auf (1,78 Minuten am Tag entspricht etwa 54 Minuten pro Monat). Mit informellen Lernformen, wie Messebesuchen, Lernen mit dem Computer oder Internet, Lesen von Fachliteratur verbringen die Frauen in der Familienphase hingegen im Vergleich mit den anderen Gruppen eher wenig Zeit. Hier sind die Spitzenreiter die beiden Gruppen ohne Eltern: die in Vollzeit erwerbstätigen Männer und Frauen.

Alle Teilnehmer wurden auch danach gefragt, ob sie in den letzten vier Wochen an Unterricht und Lehrveranstaltungen der allgemeinen Weiterbildung teilgenommen haben. Dabei zeigt sich, dass die Frauen in der Familienphase mit einer Teilnahmequote von 15 Prozent einen hohen Anteil, der sich mit denjenigen der anderen Gruppen vergleichen lässt haben. Die Gruppe der in Vollzeit erwerbstätigen Väter hat mit 9 Prozent eine deutlich geringe Beteiligung an allgemeiner Weiterbildung (vgl. Abbildung 31).

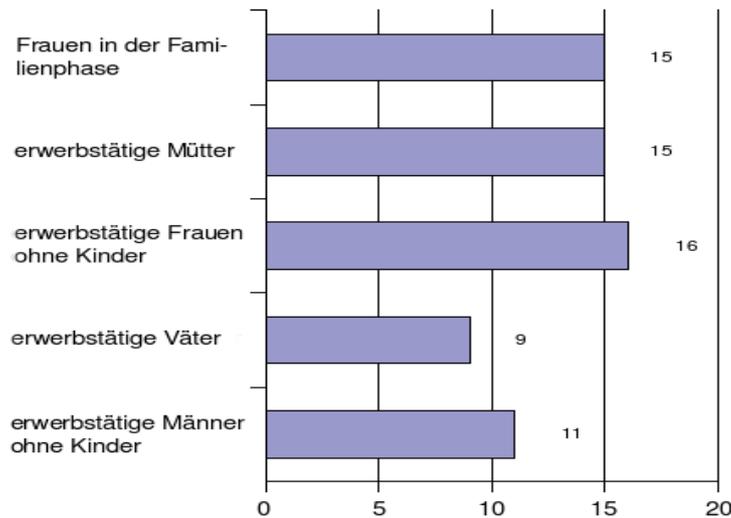


Abbildung 31: Anteile der Personen innerhalb unterschiedlicher Gruppen in Prozent, die angeben, in den letzten 4 Wochen an Unterricht und Lehrveranstaltungen der allgemeinen Weiterbildung teilgenommen zu haben. Quelle: Eigene Berechnungen des Scientific-Use-Files der Zeitverwendungsstudie des Statistischen Bundesamtes 2001/2002.

Dabei ist anzumerken, dass bei der persönliche/allgemeine Weiterbildung also nicht die Unterschiede der Verhältnisse von Protokoll- und Fragebogendaten zu beobachten sind wie bei der Teilnahme an beruflicher Weiterbildung außerhalb der Arbeitszeit (siehe auch im Anhang Tabelle 55, S. 264).

Auch zu den informellen Formen des Lernens für die persönliche bzw. allgemeine Weiterbildung wurden alle Teilnehmer im Fragebogen befragt (vgl. Abbildung 32). Dabei gaben 27 Prozent der Frauen an, dazu Bücher oder andere Fachliteratur gelesen zu haben. Bei den anderen untersuchten Gruppen liegt der Anteil zwischen 31 und 33 Prozent, also etwas darüber. Auch für die anderen Lernformen ist der Anteil der Aktiven bei den Frauen in der Familienphase eher klein, liegen jedoch nie mehr als 4 Prozentpunkte hinter den Anteilen einer anderen Gruppe. Nur „in selbst organisierten Gruppen lernen“ haben die Frauen in der Familienphase mit 6 Prozent einen überdurchschnittliche Bedeutung.

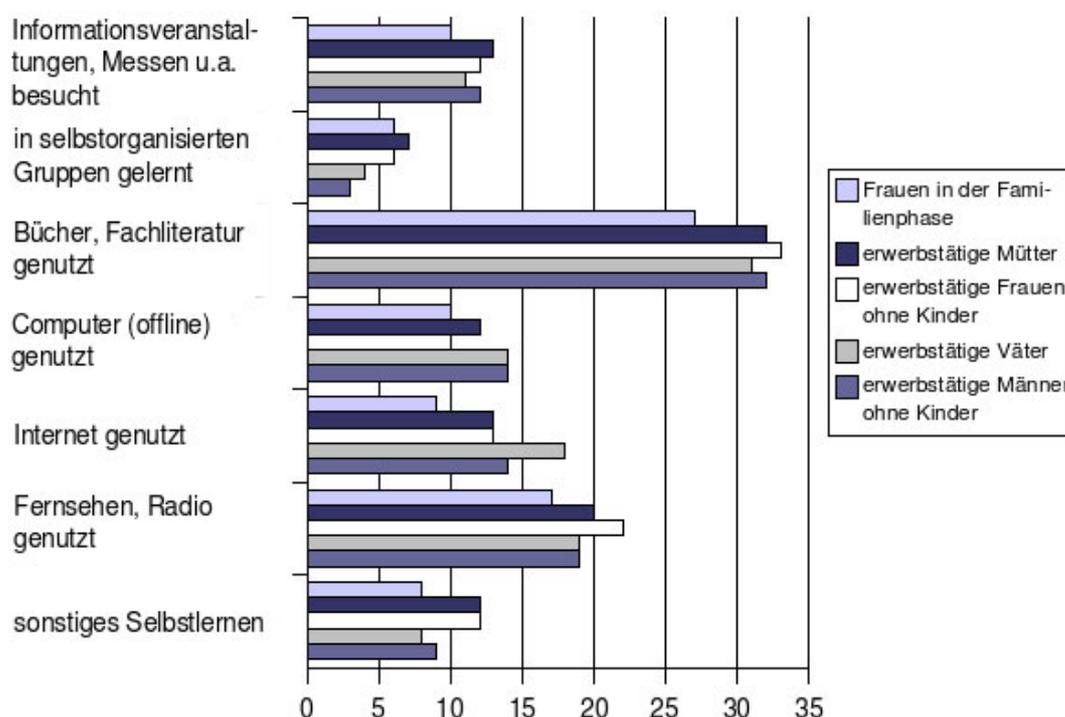


Abbildung 32: Anteile der Personen innerhalb unterschiedlicher Gruppen in Prozent, die angeben, in den letzten 4 Wochen die genannten Formen informellen Lernens zur allgemeinen Weiterbildung angewendet zu haben. Quelle: Eigene Berechnungen des Scientific-Use-Files der Zeitverwendungsstudie des Statistischen Bundesamtes 2004)

Alter des jüngsten Kindes und die Zeitverwendung für Lernen

Dabei zeigt sich, dass Frauen in der Familienphase mit einem jüngsten Kind unter 3 Jahren keine Zeit für das Lernen aufbringen (können). Allein bei den Frauen mit einem jüngsten Kind zwischen 10 bis unter 15 Jahren hat das beruflich relevante Lernen eine gewisse Bedeutung (täglich 6 Minuten). Wie auch bei der ähnlichen Darstellung der Daten von Barz & Tippelt (2004a, s. S. 128) bleibt unklar, ob sich mit dieser Querschnittsdarstellung individuelle Entwicklungen spiegeln. Zu vermuten ist auch hier eher, dass sich in dieser Darstellung zeigt, dass die erwerbs- und berufsorientierten Frauen bereits früher in das Erwerbsleben zurückkehren. Letzteres zeigt sich auch in der Abnahme der Gruppenstärke: So gibt es 233 Frauen mit einem jüngsten Kind unter 3 Jahren und nur 73 mit einem jüngsten Kind im Alter von 15 Jahren und älter.

Die vorliegenden Daten der Zeitverwendungsprotokolle sind für weitergehende multivariate Auswertungen nur begrenzt zu nutzen. Um mögliche Zusammenhänge zwischen dem Alter des jüngsten Kindes und den Zeitaufwand für das Lernen aufzudecken, werden folgende Querschnittsdaten dargestellt (vgl. Abbildung 33).

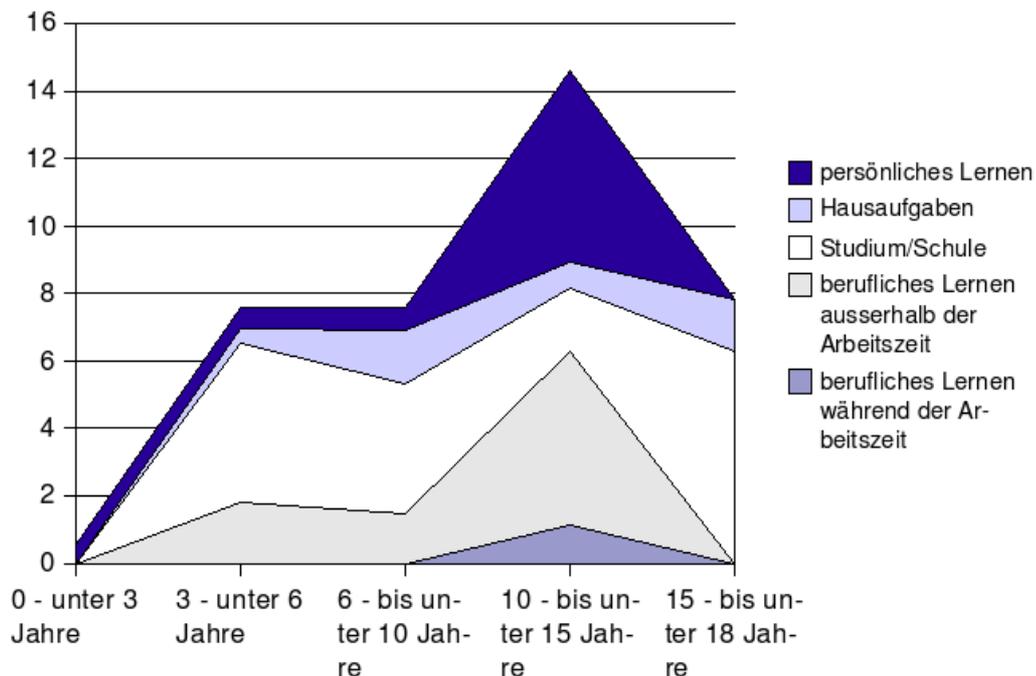


Abbildung 33: Durchschnittliche Zeitverwendung für das Lernen von Frauen in der Familienphase in Abhängigkeit der Altersgruppe ihres jüngsten Kindes. Quelle: Eigene Berechnungen des Scientific-Use-Files der Zeitverwendungsstudie 2001/2002 des Statistischen Bundesamtes.

4.5. Besonderheiten der hoch qualifizierten Frauen

Im Folgenden werden Besonderheiten der Situation und der Zeitverwendung für das Lernen der 102 Frauen mit abgeschlossenem Studium (301 Protokolle) im Vergleich mit den 666 Frauen (258 Protokolle) mit geringerer Qualifikation vorgestellt.

Situation

Beim folgenden Vergleich der (durchschnittlichen) Situationen von Frauen in der Familienphase mit und ohne Studium werden überwiegend die Variablen genannt, die als wichtig eingeschätzt werden (sozioökonomische Daten) oder auch durch größere Unterschiede auffallen. Es werden so auch einzelne Details der Situationsbeschreibung hinzugezogen, die in der Beschreibung der Gesamtgruppe fehlen. So werden neben der Bildung der Befragten einige weitere Tendenzen deutlich, die auch die im Anschluss vorgestellten Unterschiede bei der Zeitverwendung erklären könnten.

Zwar ist die durchschnittliche Kinderzahl in beiden Gruppen identisch, in den Haushalten von Frauen in der Familienphase mit Studium wohnen häufiger jüngere Kinder (unter 6 Jahren: 55 % vs. 48 %). Das jüngste Kind ist bei 38 Prozent von ihnen noch keine drei Jahre alt (geringer qualifizierte 29 %). Der Anteil von Frauen, bei denen das jüngste Kind schon über 15 Jahre alt ist, ist etwas geringer (7 % vs. 10 %). In diesen Zahlen spiegelt sich wohl, dass Frauen mit Studium früher eine Erwerbstätigkeit aufnehmen.

Meistens leben in den Haushalten von Frauen mit Studium 2 Kinder (52 % vs. 45 %), seltener viele, d. h. drei und mehr Kinder (19 % vs. 25 %). Frauen in der Familienphase mit Studium sind etwas seltener allein erziehend (10 % vs. 12 %). Das Haupteinkommen der Haushalte von Frauen mit Studium ist seltener Lohn oder Gehalt (63 % vs. 72 %) da sich bei ihnen deutlich mehr Haushalte hauptsächlich durch Einkommen aus selbstständiger Tätigkeit finanzieren (16 % vs. 8 %). Das Haushaltseinkommen der Frauen mit Studium ist erwartungsgemäß höher, über mehr als 3.750 Euro im Monat verfügen 15 Prozent der Haushalte (vs. 6 %).

Ähnlich hoch ist der Anteil der Frauen, die jeweils über ein (eigenes) Einkommen aus einer Nebenerwerbstätigkeit verfügen (24 % vs. 27 %). Deutlich hingegen ist, dass Frauen mit Studium sich weit häufiger im Mutterschutz bzw. Erziehungsurlaub (Elternzeit) befinden: Für 39 Prozent der Frauen mit Studium bedeutet dies also, dass sie einen Anspruch auf einen Arbeitsplatz haben (vs. 26 % bei den geringer qualifizierten). Gleichzeitig spiegelt sich in dieser Zahl auch, dass Frauen mit Studium schneller die Familienphase beenden.

Frauen mit Studium leben etwas seltener in alleinstehenden Einfamilienhäusern (30 % vs. 36 %) und auf kleineren Wohnflächen mit weniger Zimmern, aber etwas häufiger in Wohneigentum (63 % vs. 59 %). Dies lässt sich wohl darauf zurückführen, dass sie häufiger in Großstädten leben, in denen die Preise für Wohnraum höher liegen. Während sich praktisch keine Unterschiede in der Ausstattung der Wohnungen mit Geräten (Waschmaschinen) ergeben, zeigen sich kleine Unterschiede in der Mediennutzung. Demnach sind in Haushalten von Frauen mit Studium seltener Fernseher (94 % vs. 97 %) und Pay-TV (0 vs. 5 %) vorhanden, aber weit häufiger ISDN-Anschlüsse (37 % vs. 26 %), sowie häufiger PCs (91 % vs. 80 %), Internet (66 % vs. 54 %) und Mobiltelefone (89 % vs. 84 %).

Die Frauen mit Studium geben häufiger an, auf Kinderbetreuung als empfangene Hilfeleistung zurückgegriffen zu haben als die Gesamtgruppe (47 % vs. 35 %), zudem haben sie häufiger bezahlt dafür („überwiegend bezahlt“ haben 13 % vs. 4 %) und etwas häufiger ein regelmäßiges Angebot zur Kinderbetreuung genutzt zu haben (z. B. Kindergarten, 37 % vs. 34 %). Ähnliches gilt für das Putzen: 13 Prozent greifen hier auf Hilfe zurück (geringer qualifizierte 5 %), 8 Prozent zahlen dafür (geringer qualifizierte 2 %). Da sie jüngere Kinder haben, bei denen der Betreuungsaufwand größer ist und über höhere Einkommen verfügen, überrascht dies nicht. Das ehrenamtliche Engagement liegt (bezogen auf den Zeitaufwand) leicht, in Teilbereichen deutlich (Umweltschutz) über dem der geringer qualifizierten Frauen.

Allgemeine Zeitverwendung und Zufriedenheit

Es gibt keine besonders auffälligen Unterschiede der Zeitverwendung der Frauen mit Studium im Vergleich zu den geringer qualifizierten. So verbringen Frauen mit Studium beispielsweise täglich durchschnittlich 10 Minuten mehr mit physiologischer Regeneration als eine durchschnittliche Frau in der Familienphase. Es zeigt sich auch, dass die Zeit, die sie für Arbeitssuche aufbringen, doppelt so hoch ist (2 Minuten vs. 1 Minute). Frauen mit Studium geben etwas häufiger an, Zeitpläne aufzustellen (32 % vs. 27 %) und bevorzugen also seltener eine spontane Zeiteinteilung (11 % vs. 17 %).

Die Kontrastgruppenanalyse ergibt, dass die wichtigste Kontrastvariable die Zeitverwendung für Fernsehen ist, Protokolle, in denen täglich weniger als 25 Minuten angegeben wurden stammen häufiger von Frauen mit Studium (21 %) als Protokolle, in denen ein Fernsehkonsum über 25 Minuten verzeichnet waren (vgl. Abbildung 34).

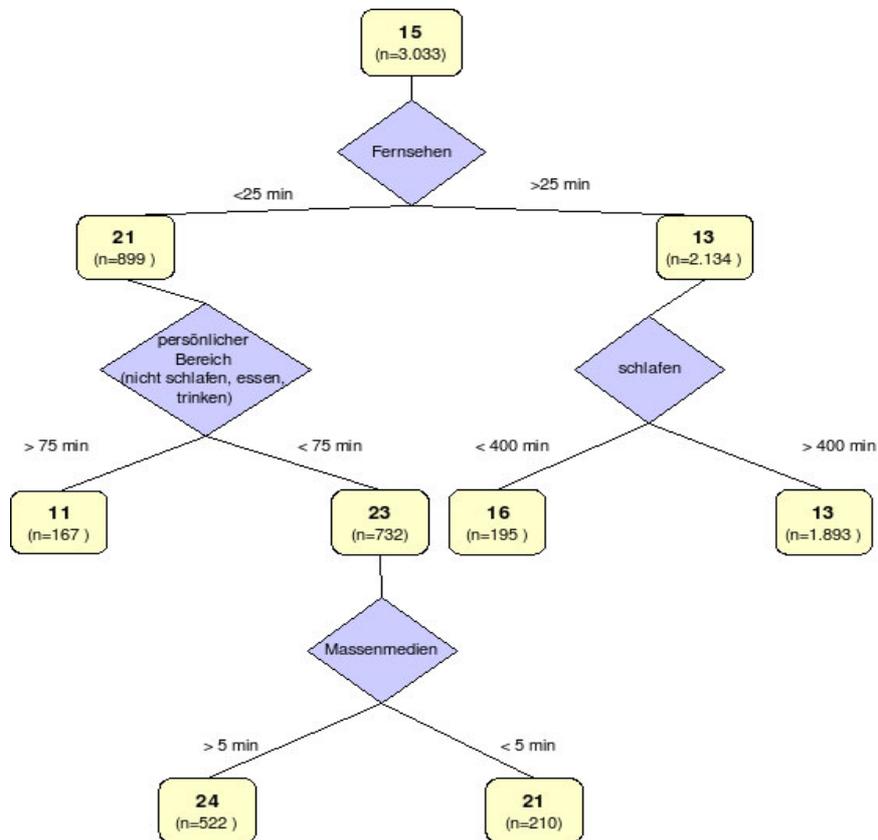


Abbildung 34: Anteil der Frauen mit Studium der Frauen in der Familienphase im Hinblick auf bedeutende Merkmale ihrer Zeitverwendung. Ergebnisse einer Kontrastgruppenanalyse der Zeitverwendungsstudie 2001/2002. Quelle: Eigene Berechnungen des Scientific-Use-Files der Zeitverwendungsstudie des Statistischen Bundesamtes 2001/2002.

Die beiden Gruppen unterscheiden sich zum Teil deutlich, was ihre Zufriedenheit mit ihrer Zeitverwendung betrifft: So sind 70 Prozent der Frauen mit Studium unentschieden oder eher unzufrieden mit ihrer Zeitverwendung für die Hausarbeit, bei den Frauen ohne Studium sind es 56 Prozent. Von den Frauen mit Studium meint fast jede zweite, sie würde zu viel Zeit dafür verwenden (45 %), bei den Frauen ohne Studium sind es mit 28 Prozent deutlich weniger. Auch sind die Frauen mit Studium unzufriedener mit ihrer Zeitverwendung für den Partner: Nur 27 Prozent sind mit ihrer Zeitverwendung für den Partner (eher) zufrieden, bei den geringer qualifizierten sind es mit 36 Prozent etwas mehr.

Wie sich im Folgenden zeigt, verwenden Frauen mit Studium mehr Zeit für Lernen und Bildung.

Zeitverwendung für Lernen und Bildung

Obwohl sich bei der Analyse zum Weiterbildungsverhalten der Daten von Barz & Tippelt (2004a) keine großen Besonderheiten der hoch qualifizierten Frauen im Bezug auf das Lernen und die Weiterbildungsbeteiligung ergeben, trifft dies für ihre Zeitverwendung zu: Frauen mit abgeschlossenem Studium verwenden täglich 19 Minuten für Lernen und Bildung, das sind über 2 Stunden in der Woche (zum Vergleich: Frauen ohne Studium 8 Minuten, jeweils inkl. Wegzeiten, siehe Abbildung 35).

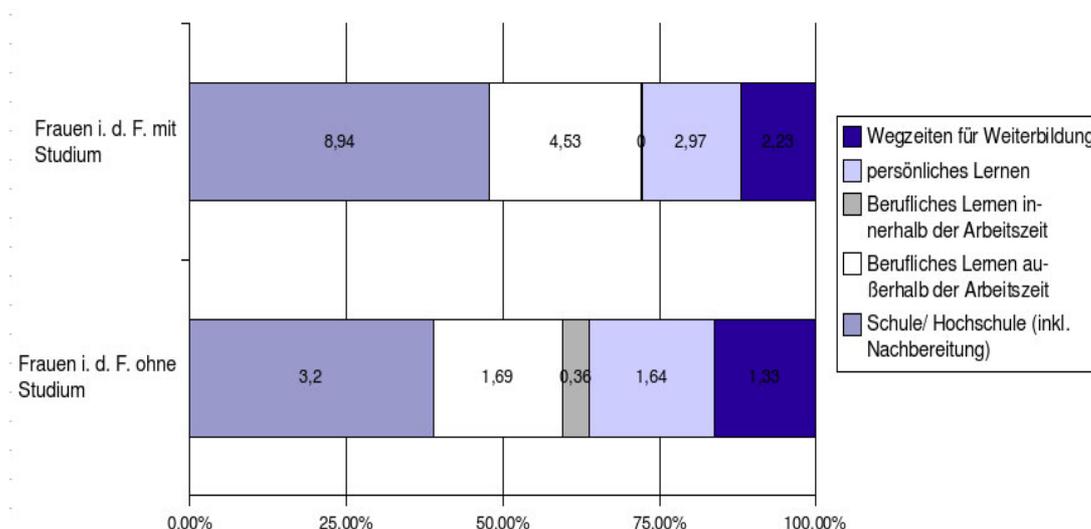


Abbildung 35: Absoluter Zeitaufwand für unterschiedliche Arten des Lernens dargestellt im Verhältnis zum jeweiligen Gesamtaufwand für das Lernen 2001/2002 von Frauen in der Familienphase mit und ohne Studium (Wegzeiten als eigene Position). Quelle: Eigene Berechnungen des Scientific-Use-Files der Zeitverwendungsstudie des Statistischen Bundesamtes.

Zudem legen Frauen in der Familienphase mit Studium besondere Schwerpunkte: Sie verwenden absolut (9 Minuten vs. 3 Minuten) und auch relativ mehr Zeit für Schule bzw. Hochschule auf, zu vermuten ist, dass es sich dabei v. a. um Seminare oder Weiterbildungsstudien an Hochschulen handelt. Anteilig und absolut wird auch deutlich mehr Zeit für berufliches Lernen (außerhalb der Arbeitszeit) als für persönliches Lernen aufgewendet. Mit durchschnittlich 5 Minuten, die Frauen mit Studium für das Lernen für die Berufstätigkeit außerhalb der Arbeitszeit aufwenden, liegen sie weit über den durchschnittlich 2 Minuten der geringer qualifizierten Frauen in der Familienphase und der durchschnittlich einer Minute der Gesamtbevölkerung.

Eine Schule bzw. Hochschule besuchen bzw. in einer Ausbildung befinden sich laut Personalfragebogen 9 Prozent der Frauen mit Studium (ohne Studium: 4 %).

Lernmethoden und -mittel

Frauen mit Studium verbringen etwa doppelt so viel Zeit mit beruflichem Lernen. Es zeigt sich, dass sie dabei nicht die gleichem Ausmaß die Methoden und Mittel verwenden, wie geringer qualifizierte Frauen. Frauen ohne Studium lernen und bilden sich beruflich in nahezu drei Viertel ihrer Zeit durch die Teilnahme an Unterricht fort. Bei Frauen mit Studium betrifft dies nur etwas mehr als die halbe Zeit ihres beruflichen Lernens. Die nicht weiter beschriebene Lernmethode „Sonstiges Selbstlernen“ macht ein Drittel der Zeit ihres beruflichen Lernens aus (vgl. Abbildung 36). Es muss sich also um Protokolleinträge handeln, die die Codierer zweifellos als (berufliches) Lernen identifizieren, aber nicht in die vorhandenen anderen Kategorien passen. Es zeigt sich also, dass Frauen mit Studium zusätzlich zum Unterricht und den im Codierleitfaden (Statistisches Bundesamt 2002) berücksichtigten Formen des Selbstlernens deutlich mehr Verfahren und Methoden kennen und nutzen, sich beruflich zu bilden, die dennoch deutlich dem beruflichen Lernen zugeordnet werden können. Diese könnten sein: informieren und fortbilden durch Kontakte mit Arbeits- oder Berufskollegen, beispielsweise im Berufsverband.

Überraschend ist, dass obwohl sich Frauen in der Familienphase mit Studium öfter für das Lernen mit Fachliteratur interessieren, sie weniger Zeit als die Frauen ohne Studium damit verbringen.

Einmal abgesehen davon, dass durch die Analyse der Zeitverwendungsstudie Daten zur Zeitverwendung für das Lernen von Frauen in der Familienphase vorgelegt werden können, zeigt sich bei der Auswertung, dass nicht allein berufliche Weiterbildung (vgl. Auswertung der Daten von Barz & Tippelt 2004a) eine Bedeutung hat, sondern auch das Lernen für Schule und Hochschule von Bedeutung ist, insbesondere auch bei Frauen in der Familienphase, die bereits ihr (Erst-) Studium abgeschlossen haben.

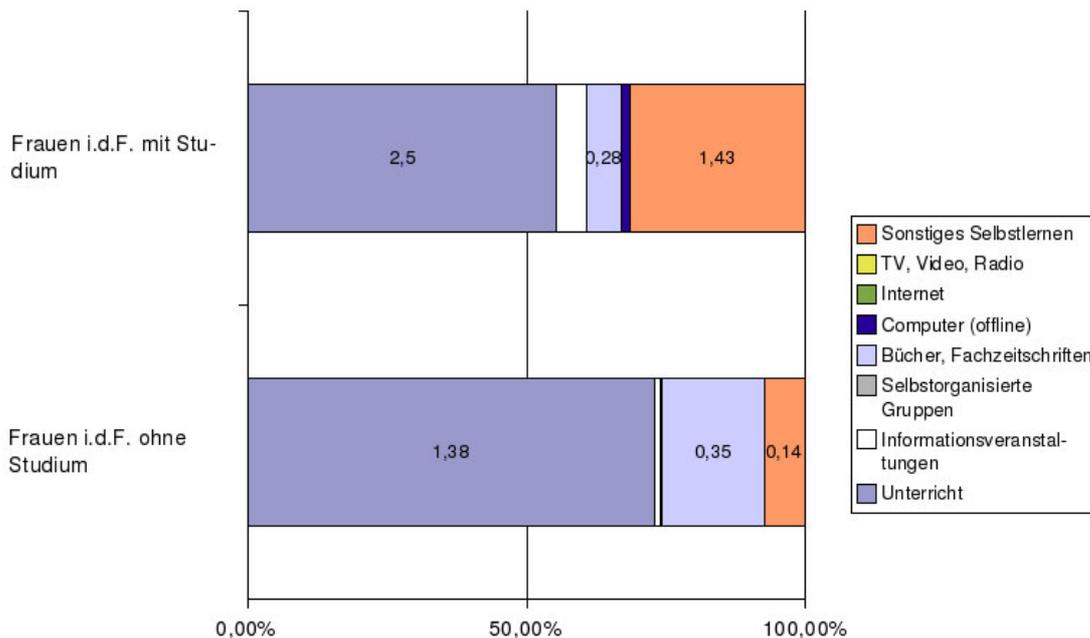


Abbildung 36: Absoluter Zeitaufwand für unterschiedliche Methoden des täglichen beruflichen Lernens in Minuten innerhalb und außerhalb der Arbeitszeit dargestellt im Verhältnis zum jeweiligen Gesamtaufwand für Bildung und Lernen 2001/2002 von Frauen in der Familienphase mit und ohne Studium (Wegzeiten als eigene Position). Quelle: Eigene Berechnungen des Scientific-Use-Files der Zeitverwendungsstudie Statistisches Bundesamtes.

4.6. Zur Güte der Ergebnisse

Abschließend wird die Güte der Ergebnisse diskutiert.

Zunächst stellt sich die Frage, inwieweit die ausgewählten Frauen tatsächlich *Frauen in der Familienphase* sind. Zunächst müssen sie Mütter sein, was durch Hinzuziehung der Beziehungsmatrix im Vergleich zu der Auswertung der Daten von Barz & Tippelt (2004a) eher gewährleistet ist. Zwar wurde die Gruppe der Frauen in der Familienphase per Einzelfallprüfung ausgewählt, *bei den Vergleichsgruppen* wurde dieser Aufwand jedoch nicht betrieben. Durch den Rückgriff auf die vorhandenen Variablen, kann es jedoch möglich sein, dass beispielsweise bei den erwerbstätigen Müttern erwerbstätige Mütter in Mehrgenerationenhaushalten nicht berücksichtigt wurden. Dass die Zuordnungen über die Beziehungsmatrix nicht eindeutig ist, wurde auch vonseiten des Statistischen Bundesamtes problematisiert (Holz 2005, S. 6).

In dieser Studie gibt es keine Status-Zuweisung „Hausfrau“, auch um die Daten direkt mit denen der Analyse des Datensatzes von Barz & Tippelt (2004a) zu ermöglichen, erfolgte die Gruppenbildung analog (vgl. Abschnitt 2.5, S. 132). Dadurch ergeben sich ähnliche Schwierigkeiten, so kann es sein, dass eine arbeitslose Frau ganztags in einer von der Arbeitsagentur geförderten Maßnahme ist, also nicht mehr eindeutig der Gruppe der Frauen in der Familienphase zuzuordnen ist. Hinzu kommt, dass auch Frauen im Mutterschutz den Frauen in der Familienphase zugeordnet wurden, sodass evtl. auch Frauen aufgenommen worden sind, die abgesehen von dieser gesetzlich vorgesehenen kurzen Unterbrechung keine Berufsunterbrechung oder nur eine recht kurze (weniger als 12 Monate) geplant haben. Der Einfluss der Vollzeitlernerinnen (z. B. Studentinnen), ist in den anderen Vergleichsgruppen ähnlich hoch bzw. höher und spielt daher im Gruppenvergleich eine zu vernachlässigende Rolle (vgl. S. 143).

Verglichen mit der Auswertung der Befragungen von Barz & Tippelt (2004a) und Ludwig (2003) ist in der Zeitverwendungsstudie indessen relativ sicher, dass die von den Frauen erhobenen Daten sich auf einen *Zeitpunkt während der Familienphase* beziehen (bei Tippelt bezieht sich der Befragungszeitraum auf die letzten 12 Monate).

Ob es sich bei einer Aktivität um Lernen und auch um *berufliches* Lernen handelt, ist nicht eindeutig nachvollziehbar. Die Codierer sind auch von der Art der Darstellung abhängig (z. B. eines Friedhofsbesuch). Allerdings ist dabei nicht zu erwarten, dass sich die Frauen bemüht fühlten, ihre Aktivitäten als Lernaktivitäten zu beschreiben, wenn sie es nicht selbst als solche erlebten, da das Lernen nicht im Vordergrund der Zeitverwendungsanalyse stand, wie es beispielsweise in der Studie von Kirchhöfer (2000) der Fall ist.

Schließlich ist insgesamt von einer recht hohen Validität der Daten auszugehen: Auf Grund der Tagebuchmethode über 24 Stunden hinweg an drei Tagen „ist mit genaueren Angaben zu rechnen als bei einer bloßen Abfrage von Tätigkeiten. Die Genauigkeit wird außerdem dadurch verbessert, dass die Befragten sowohl Haupt- als auch gleichzeitige Aktivitäten eintragen konnten“ (Statistisches Bundesamt 2005a, S. 3).

5. Kompetenzentwicklung und berufliche Weiterbildung der stillen Reserve am Niederrhein (Ludwig 2003)

Ludwig (2003) führte eine Befragung der stillen Reserve im Gebiet Niederrhein zu deren Qualifikation, Weiterbildungsmotivation und Wiedereinstiegsinteresse durch. Hier werden die von ihr gewonnenen Daten unter dem Gesichtspunkt der unterschiedlichen der Frauen erneut ausgewertet: Die Antworten von 50 hoch qualifizierten Müttern der stillen Reserve, die über ein abgeschlossenes Studium verfügen, werden dabei mit den Antworten von 367 geringer qualifizierten Müttern der stillen Reserve verglichen.

Auch die Auswertung dieses dritten Datensatzes ist viel versprechend: Auch er ist aktuell und umfasst viele Fragen, besonders solche, die die familiäre und berufliche Situation und Weiterbildung der stillen Reserve (u. a. Rückkehrwille) detaillierter beschreiben als die beiden Erhebungen vorher, zudem Aussagen über die wahrgenommene berufliche informelle Kompetenzentwicklung der Frauen ermöglicht und letztlich auch eine vergleichsweise große Teilnehmerzahl umfasst.

5.1. Die Daten, Ziel der Analyse und Vorgehen

Zur Studie von Ludwig (2003)

Ludwigs (2003) Studie trägt den Titel „Konzeptentwicklung zur Integration der stillen Reserve in eine regionale arbeitsmarktpolitische Strategie“. Sie hat die Absicht „das Potenzial derjenigen Frauen [zu] erfassen und [zu] beschreiben, die dem Arbeitsmarkt bereits kurzfristig zur Verfügung stehen können/wollen bzw. die ebenso kurzfristig bereit sind, zunächst eine Weiterbildungsmaßnahme anzutreten“ (aus dem Projektantrag; Dobischat & Roß 2000, S. 1 f.; zitiert in Ludwig 2003, S. 4). Als „stille Reserve“ wird derjenige Teil der Arbeitskräfte bezeichnet, der nicht erwerbstätig ist und weder bei den Arbeitsämtern noch bei den Kassen gemeldet ist (vgl. Ludwig 2003, S. 1).

Das Projekt wurde unter der Leitung von Rolf Dobischat von der Universität Duisburg-Essen im Auftrag der Arbeitsmarktkonferenz Niederrhein durchgeführt und mit Mitteln aus dem Ziel-3-Programm der Europäischen Union und des Landes Nordrhein-Westfalen gefördert.

Neben einer Erläuterung der Arbeitsmarktlage und des Arbeitskräftebedarfs erfolgte eine Befragung von Frauen der stillen Reserve im Gebiet des Niederrheins in den Kreisen Kleve und Wesel (Ruhrgebiet, Nordrhein-Westfalen). Die familiäre und berufliche Situation der Frauen, ihr Interesse an einem beruflichen Wiedereinstieg und ihr Qualifizierungswunsch wurden dabei mithilfe eines Fragebogens erfasst.

Der umfangreiche Fragebogen umfasst 86 Fragen zu folgenden Bereichen: biografische Daten (Wohnort, Alter, Familienstand, Lebenssituation, Migrationshintergründe), Schulabschlüsse, Berufsausbildungen und Berufserfahrungen, Gründe und Dauer der Familienphase, Anzahl und Alter sowie Betreuungssituation der Kinder, Höhe und Art des Familieneinkommens, Erwerbswünsche (Gründe, Arbeitszeiten, bevorzugte Branchen und Tätigkeiten, Verdienst, Fahrzeiten, Bewerbungschancen, Unterstützung durch die Familie), Bereitschaft zur Qualifizierung (Inhalte, Umfang, Zeiten, Fahrzeiten, Kostenbeteiligung, Informationswege, Inanspruchnahme von Beratungsstellen), ehrenamtliche Tätigkeiten, erworbene Kompetenzen aus der Familienarbeit, Ehrenamt und Hobby, Sprach- und Computerkenntnisse sowie Mobilität (Führerschein, benutzte Verkehrsmittel, Umzugsbereitschaft). Im Unterschied zu den bereits analysierten Datensätzen liegen hier also Daten vor, die die Situation der Frauen differenzierter beschreiben, z. B. ob sie bereits im erlernten Beruf Erfahrungen sammeln konnten und ob sie bereit sind, beruflich wieder einzusteigen.

Die meisten Fragen wurden geschlossen gestellt, d. h. es wurde nach dem Alter gefragt oder vorgegebene Antworten zum Ankreuzen geboten. Darüber hinaus wurden einige Fragen offen formuliert, z. B. bei der Frage nach den Berufswünschen und gewünschten Kurszeiten. Der Fragebogen wurde einem Pre-Test mit 31 Frauen unterzogen und danach geringfügig überarbeitet. Im Anschluss wurde er in einer Auflage von 4.200 Stück gedruckt und im Frühling 2002 in den Kreisen Kleve und Wesel verteilt, u. a. in Kindergärten, Familien-Bildungsstätten, Frauengruppen. Die Auswertung erfolgte anonym.

Ergänzend konnten die Teilnehmerinnen in einem „Datenbogen“ persönliche Angaben zu ihren Wünschen bezogen auf Qualifizierung oder Arbeitsstelle machen, die in einer Datenbank aufgenommen wurden. 20 Teilnehmerinnen wurden für vertiefende qualitative Interviews ausgewählt (vgl. Ludwig 2003, S. 17 f.).

Mit einem Rücklauf von 10 Prozent konnten die Antworten von 423 Frauen und 2 Männern erfasst werden. Dabei 56 Frauen einen Fragebogen zurückgeschickt, die bereits beim Arbeitsamt gemeldet waren und die somit streng genommen nicht unter den Begriff der „stillen Reserve“ fallen.

Die Antworten zu den 86 Fragen wurden in rund 300 Variablen erfasst und mithilfe von SPSS ausgewertet. Auf der Grundlage der Daten wurden abschließend Empfehlungen gegeben, die dazu beitragen sollen die stille Reserve in eine arbeitsmarktpolitische Strategie zu integrieren (vgl. Ludwig 2003).

Ziel der Analyse

In Ludwig (2003) werden die Ergebnisse der Befragung vorgestellt, nur bei wenigen Fragen wurde hinsichtlich des Merkmals der Qualifikation ausgewertet (vgl. in dieser Arbeit, S. 63).

Ziel der folgenden explorativen statistischen Analyse ist es, die von Ludwig (2003) erhobenen Daten zu den Fragen zur Weiterbildung und Kompetenzentwicklung erstmals für hoch qualifizierte Mütter (n=50) gesondert auszuwerten und diese mit den Antworten der geringer qualifizierten Mütter (n=367) zu vergleichen.

Die Daten geben insbesondere Aufschluss über die Situation der Frauen und über berufliche Weiterbildungsmaßnahmen (Teilnahme, Förderung und Information), allgemeine Weiterbildungsmaßnahmen (Teilnahme und Themen), Weiterbildungs- und Beratungsangebote (Transparenz, Teilnahme, Orte, Nutzen und Zufriedenheit), Qualifizierungsbereitschaft und -bedürfnisse sowie der Kompetenzentwicklung durch Familientätigkeit, Hobby und Ehrenamt.

Zum Vorgehen

Die Antworten zur Situation, zur Weiterbildung und zur Kompetenzentwicklung sollen danach untersucht werden, ob sie sich bei den Frauen mit Studium mit denen von Frauen ohne Studium bedeutsam unterscheiden.

Die Daten der 423 Teilnehmerinnen wurden mir als SPSS-Datensatz zur Verfügung gestellt, dieser ist die Grundlage für die getätigte Sekundäranalyse, die ebenfalls mit dem Statistikprogramm SPSS erfolgte. Das Scientific-Use-File ist die Grundlage für die getätigte Sekundäranalyse, die ebenfalls mit dem Statistikprogramm SPSS erfolgte. Zudem wurde das Kontrastgruppenanalyse-Programm Dtree (Borgelt o. J.) verwendet.

Für die explorativ angelegte Analyse werden einfache deskriptive und auch multivariate statistische Verfahren angewendet, das nähere Vorgehen wird im einzelnen beschrieben.

Da der Fragebogen nicht mit meiner Fragestellung entwickelt wurde und auch die Datenerfassung diese (natürlich) nicht berücksichtigte, ergeben sich Schwierigkeiten bei der Gruppenbildung, teilweise wurden auch Umcodierungen nötig, die hier kurz vorgestellt werden. Außerdem finden sich in diesem Abschnitt zum methodischen Vorgehen auch Hinweise zur Zulässigkeit der ausgewählten Auswertungsverfahren, Auswahl der Variablen, Aufbereitung der Daten sowie der Darstellung der Ergebnisse.

Nach einem kurzen Überblick über die Teilnehmerinnen der Befragung von Ludwig (2003) werden zunächst die Auswertung der Fragen zur Weiterbildung und Kompetenzentwicklung vorgestellt. Dabei wird untersucht, ob und inwieweit sich die Gruppe der Frauen mit Studium (n=50) von derjenigen der geringer qualifizierten Frauen (n=367) unterscheidet.

Zur Gruppenbildung

Zunächst mussten die Datensätze der Mütter ausgewählt werden, dabei wurden alle Frauen einbezogen, die Kinder haben (Frage 16), auch wenn die Kinder bereits über 18 Jahre alt sind und/oder nicht im Haushalt leben (was jedoch bei nur sehr wenigen der Fall ist, Anteil jeweils unter 6 %). 6 Frauen wurden ausgeschlossen, weil sie keine Kinder haben³⁴.

³⁴ Dabei handelt es sich um die Datensätze 12, 19, 96, 120, 125 und 233.

Schwieriger war die Auswahl der Frauen mit abgeschlossenem Studium. Bei der Befragung von Ludwig (2003) wurde nicht konkret nach einem Abschluss an einer (Fach-) Hochschule gefragt³⁵. Die entsprechende Codierung der angegebenen erlernten Berufe bzw. die Feststellung, ob es dazu ein abgeschlossenes Studium benötigt, erfolgte unter Zuhilfenahme der Berufe-Datenbank des Arbeitsamtes (<http://www.berufenet.arbeitsamt.de>, Stand Januar 2004)

Letztlich wurden zwei Gruppen: 50 Frauen lassen sich der Gruppe der Frauen mit Studium und 367 Frauen der Gruppe der geringer qualifizierten Frauen zuordnen. Betont wird dabei, dass „geringer qualifiziert“ nicht mit „gering qualifiziert“ zu verwechseln ist, auch wenn dies wiederum auf einen Teil zutrifft.

Auswahl der Variablen

Ziel dieser Untersuchung der Bedeutung familiärer und beruflicher Daten, die in dem umfangreichen Fragebogen erfasst wurden, ist eine gezielte Kondensierung der Ausgangsdaten in die wesentlichen Indikatoren. Daher erfolgte eine Auswahl der Variablen zur familiären und beruflichen Situation. Diese erfolgte aus inhaltlichen Gesichtspunkten, da einige Aspekte keine wesentliche inhaltliche Relevanz (z. B. Frage nach den überwiegend genutzten Verkehrsmitteln, Frage 84) oder auch empirische Relevanz haben (Einschätzung der Deutschkenntnisse bei Frauen aus anderen Herkunftsländern, Frage 70³⁶) und aus Gründen der Übersichtlichkeit nicht eingehend bearbeitet werden.

Für die Fragen zur Kinderbetreuung durch andere Personen und Institutionen gilt, dass hier die Antworten nicht gut verwertbar sind, da rund die Hälfte der Frauen mit „nein“ antworteten (obwohl Kindergarten und Schule zur Auswahl standen, vgl. Frage 22): „Würden wir den Angaben der Befragten an diesem Punkt Glauben schenken, würde nur ein Drittel der Kinder von 7-18 zu Schule gehen!“ (Ludwig 2003, S. 61).

Aufbereitung der Daten

Um geeignete Berechnungen durchzuführen, war ein Aufbereitung der Daten notwendig. Bei einer großen Anzahl von Fragen und Variablen, wie dem Alter der Kinder oder dem Familieneinkommen, wurden so Recodierungen durchgeführt.

■ Ludwig (2003) erfasste bei Fragen mit Mehrfachantworten nicht die einzelnen Antwortvorgaben als Variablen, sondern nach dem Schema „erste Wahl“, „zweite Wahl“ usw.. Dies erschwerte die Auswertung über Häufigkeitsanalysen hinaus deutlich (vgl. z. B. Frage 62). Bei den Fragen 40, 46, 48 und 50 wurden daher die SPSS-Datensätze neu codiert.

³⁵ Die Qualifikationsbezeichnungen wurden zum Teil erfasst (f6b, f7b) und unter der Variablenbezeichnung f6bb Berufsfeldern zugeordnet, beispielsweise „kauffrauliche Berufe, Verwaltung, Büro“ oder „ärztliche Assistenzberufe“, allerdings wurde dabei nicht eine Zuordnung nach höchstem beruflichem Abschluss vorgenommen.

³⁶ Leider wurde diese Frage nicht allen gestellt.

- Bei Frage 18 nach dem Alter der Kinder war nur das Alter des ältesten Kindes in einer Variable erfasst, wegen der unterschiedlichen Anzahl von Kindern konnte das Alter des jüngsten Kindes nicht ohne weiteres berechnet werden, hierzu wurde eine eigene Variable hinzugefügt.
- Darüber hinaus gab es Fragen (z. B. Frage 49), bei der die ursprüngliche Codierung, obwohl möglich, nicht ordinal war. Auch hier wurden die Werte entsprechend geändert.
- Im Falle von Frage 48 wurde die Codierungen durch Zeitangaben (Unterrichtstage) ersetzt, um u. a. Mittelwerte berechnen zu können.
- Zudem wurden neue Variablen eingeführt, z. B. bei Frage 4 nach der Lebenssituation eine Variable „mit Partner lebend“.

Diese Anpassungen erfolgte unter pragmatischen Gesichtspunkten des geringsten Aufwandes und inhaltlich in der Weise, dass alle wichtigen Variablen ermittelt werden konnte, auch um die Ergebnisse mit den anderen Analysen und anderen Studien vergleichen zu können³⁷.

Statistische Verfahren

Auch die folgende Auswertung ist eine quantitative Sekundäranalyse, für die ein Hypothesen prüfender, inferenzstatistischer Zugang ausgeschlossen ist; die Ergebnisse also explorativen Charakter haben (vgl. S. 106).

Ein großer Teil der Analyse wird durch einfache deskriptive Verfahren bestritten: Mithilfe der Berechnung von Häufigkeiten, Mittelwerten, Standardabweichungen und Rangfolgen wird versucht, einen Überblick über die Daten zu gewinnen. Die Antworten werden danach untersucht, ob sich Frauen mit Studium von Frauen ohne Studium unterscheiden. Dazu wird auch das Verfahren der Kontrastgruppenanalyse eingesetzt (S. 107).

Wie bereits bei der Analyse der Daten von Barz & Tippelt (2004), wurde das um den Designfaktor $\sqrt{2}$ vergrößerte Vertrauensintervall, berechnet und angewendet (auf 5-Prozent-Niveau, s. S. 255): Für den Vergleich der Frauen in der Familienphase mit Studium sind demzufolge alle Differenzen ab einem Wert von 20 Prozentpunkten als statistisch *deutlich* zu bezeichnen (Fehlertoleranz bei $p=0,5$ ist $\pm 19,6$, siehe Tabelle 35 im Anhang, S. 255). Wenn für andere Vergleiche und Verfahren Signifikanzen berechnet wurden, sind diese nach obigen Gesichtspunkten zu bewerten.

Darstellung der Ergebnisse

Die Zusammenstellung der nun folgenden Ergebnisse orientiert sich nicht an der Reihenfolge im Fragebogen oder in der Studie von Ludwig (2003), sondern ist thematisch strukturiert.

³⁷ Von den ursprünglichen Variablen der Studie von Ludwig (2003) wurden z. T. in veränderter Form verwendet: f2, f5, f6, f8, f8c, f9, f9AJ, f10, f11, f11j, f12, f13, f14, f15, f15d, f17, f18, f19, f20, f23, f24, f26, f27, f29, f29a, f29b, f31, f33, f34, f35, f42, f43, f44, f69, f70, f78k, f79k, f80, f81, f85, f86. Hinzu kommen die eigens eingeführte Variablen zu Frage 4 (lebt mit Partner); zu Frage 4 (verheiratet); Frage 9 (im erlernten Beruf); Frage 12 (wurden gute oder schlechte Erfahrungen mit der Vereinbarkeit gemacht); Frage 18 (Alter des jüngsten Kindes); bei den Fragen 40 und 46 (alle Antwortmöglichkeiten als eigene Variable) und Frage 81 (uneingeschränkt PKW).

Um eine einheitliche, ansprechende, korrekte Darstellung zu gewährleisten, wurde folgendes Verfahren gewählt: In den Tabellen, in der die Antworten auf einzelne Fragen in Form von Häufigkeitsanalysen oder anderen deskriptiver Verfahren vorgestellt wurden, wurde nicht die Frage im Wortlaut wiedergegeben sondern eine prägnantere und kürzere Formulierung gewählt. Die Reihenfolge eventueller Antwortvorgaben wurde jedoch in der Regel beibehalten. Bei der Beschreibung der Ergebnisse halte ich mit eng am Wortlaut der Fragestellung (im Fragebogen), der in Einzelfällen diskussionswürdig erscheint (vgl. Abschnitt 5.7, S. 180).

5.2. Familiäre und berufliche Situation

Im folgendem Abschnitt wird zunächst die familiäre und berufliche Situation der untersuchten Gruppen vorgestellt. Die ausgewählten und analysierten Datensätze stammen von Frauen, die mindestens ein Kind haben, das jedoch nicht (mehr) im Haushalt leben muss. Alle Frauen sind nicht erwerbstätig und leben in der Region Niederrhein, also in den Kreisen Kleve und Wesel im Ruhrgebiet (Nordrhein-Westfalen).

Je 38 Prozent der Frauen beider Gruppen sind zwischen 35 und 39 Jahren alt. Der Anteil der jüngeren Frauen bei den Frauen mit Studium ist erwartungsgemäß kleiner, denn Studienabsolventinnen sind durch die längere Ausbildungsdauer eher älter (Frage 2, siehe Anhang Tabelle 69, S. 267). Eine Näherung des durchschnittlichen Alters ergibt bei beiden Gruppen 39 Jahre, ist also genauso hoch wie bei den Frauen in der Familienphase in der Zeitverwendungsstudie 2001/2002.

Die meisten Frauen in beiden Gruppen haben zwei Kinder, der Anteil der Frauen mit vier und mehr Kindern ist unter den Frauen mit Studium etwas größer, die durchschnittliche Anzahl liegt bei beiden Gruppen bei 2,2 (Frage 18, siehe Anhang Tabelle 70, S. 267 und Tabelle 71, S. 267)

Etwas größer sind die Unterschiede, wenn das Alter des (jüngsten) Kindes betrachtet wird: Hier zeigt sich, dass der Anteil der Mütter mit Kleinkindern unter 4 Jahren bei den Frauen mit Studium größer ist (38 % vs. 25 %). Im Durchschnitt ist das (jüngste) Kind der Mütter mit Studium auch etwa ein halbes Jahr jünger (6,9 vs. 6,3 Jahre; Frage 18, siehe Anhang Tabelle 73, S. 268 und Tabelle 74, S. 268). Das älteste „Kind“ einer befragten Frau mit Studium ist bereits 29 Jahre alt. Nur 6 Prozent der hoch Qualifizierten und 2 Prozent der geringer Qualifizierten ist das jüngste Kind 18 Jahre und älter. Bei 4 Prozent der hoch Qualifizierten und 2 Prozent der geringer Qualifizierten leben die Kinder nicht mehr im Haushalt.

Die durchschnittliche Familienphase (wobei mehrere kurze Unterbrechungen addiert wurden) dauert bei den geringer Qualifizierten etwas länger (9,4 Jahre, maximal 31 Jahre) als bei den Frauen mit Studium (8,2 Jahre, maximal 20 Jahre). Der Anteil der Frauen mit kürzeren Familienphasen, beispielsweise unter 4 Jahren liegt daher bei den Frauen mit Studium mit 18 Prozent etwas höher als bei den Frauen ohne Studium (11 %).

Auch beim Vergleich der Einkommen zeigen sich Unterschiede: Die Frauen mit Studium verfügen öfter über höhere Einkommen als die Frauen ohne Studium. So verfügt jede zweite Frau mit Studium über ein monatliches Familieneinkommen über 3.100 €, aber nur halb so viele der Frauen ohne Studium (51 % vs. 26 %; Frage 27, siehe Anhang Tabelle 72, S. 268).

Fast alle Frauen der stillen Reserve streben (wieder) eine Berufstätigkeit an, der Anteil der Rückkehrwilligen ist bei den Frauen mit Studium etwas größer, er liegt hier

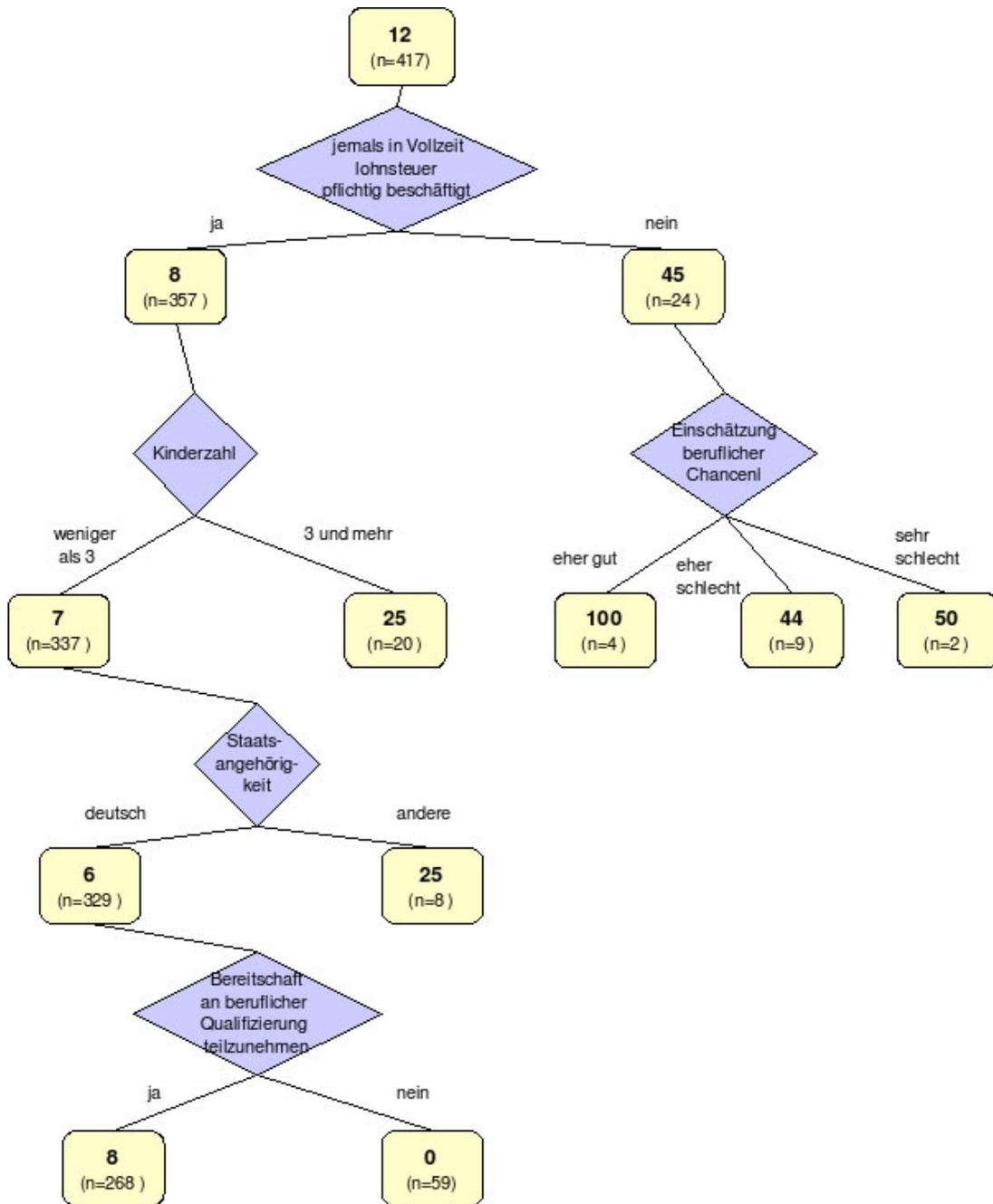


Abbildung 37: Der Anteil der Frauen mit Studium unter den Müttern der stillen Reserve in der Region Niederrhein im Hinblick auf bedeutende Merkmale der Situation. Quelle: Ergebnisse einer Kontrastgruppenanalyse der Daten von Ludwig (2003). Anmerkung: die Summenfehler (n) begründen sich mit fehlenden Angaben.

bei 96 Prozent (vs. 91 %; Frage 29, siehe Anhang Tabelle 75, S. 268). Beim Zeitraum, in dem die der Wiedereinstieg in die Berufstätigkeit gewünscht wird, gibt es 168

wiederum geringe Unterschiede. So wünschen sich weniger Frauen mit Studium eine unmittelbare Beschäftigung (22 vs. 12 % innerhalb von 3 Monaten), weniger wollen jedoch auch länger als ein Jahr warten (12 % vs. 28 %; Frage 29, siehe Anhang Tabelle 76, S. 269). Frauen mit Studium wollen dabei etwas häufiger wieder in ihrem erlernten Beruf arbeiten (85 % vs. 69 %).

Deutliche Unterschiede ergeben sich aus der Frage nach den Gründen für eine angestrebte Berufstätigkeit: Am häufigsten nennen Frauen mit Studium „eigene Kenntnisse/Fähigkeiten einsetzen“ (70 % vs. 45 %). Der wichtigste Grund für die Frauen ohne Studium ist hingegen „(eigenes) Geld zu verdienen“ (53 % vs. 36 % bei den Frauen mit Studium). Aus dem Haus zu kommen ist den Frauen mit Studium vergleichsweise weniger wichtig (23 % vs. 37 %) als zum Anerkennung zu bekommen (30 % vs. 12 %; Frage 40). Die Unterstützung durch den Partner ist vergleichbar, 81 Prozent der Frauen mit Studium (sonst 82 %) geben an, ihr Partner würde eine Erwerbstätigkeit befürworten, 79 Prozent erwarten auch Unterstützung (vs. 74 %).

Angesichts von mehr als 200 Variablen, die die familiäre und berufliche Situation der Frauen beschreiben, wurde mit der Kontrastgruppenanalyse ein multivariates Verfahren gewählt, mit dem eine Auswahl besonders wichtiger Variablen erfolgen soll. Dazu wurden 72 Variablen einbezogen, die die familiäre und berufliche Situation beschreiben, unter anderem den Familienstand, die Zahl der Kinder, das Haushaltseinkommen, das Alter, also sozioökonomische Größen, wie sie auch in den anderen Untersuchungen einbezogen wurden und gleichzeitig nicht zu viele fehlende Daten vorwiesen. Dazu wurden auch Variablen zum gesundheitlichen Befinden, dem Interesse daran, überhaupt wieder zu arbeiten und ob die Ursache für die Nichterwerbstätigkeit familiär begründet ist einbezogen. Nicht hinzu gezogen werden konnte die Dauer der Familienphase.

Die Ergebnisse der Kontrastgruppenanalysen zeigen die wichtigsten Merkmale auf, an Hand denen sich die Frauen in die Gruppen der Frauen mit Studium und ohne Studium zuordnen lassen (vgl. Abbildung 37).

Als wichtigste Kontrastvariable ergibt sich dabei, ob die Frauen bereits in Vollzeit lohnsteuerpflichtig erwerbstätig waren. Unter den bereits erwerbstätigen ist der Anteil der Frauen mit Studium mit 8 Prozent deutlich geringer als bei denjenigen, die nie in Vollzeit angestellt waren (45 %). Bei letzteren sind die Frauen mit Studium optimistischer, was ihre beruflichen Chancen anbelangt, als geringer Qualifizierte.

Frauen, die bereits in Vollzeit lohnsteuerpflichtig beschäftigt waren und ein Studium abgeschlossen haben, haben häufiger 3 und mehr Kinder. Wenn sie bereits in Vollzeit lohnsteuerpflichtig beschäftigt waren und weniger als 3 Kinder haben, kontrastiert ihre Staatsangehörigkeit. Auch die Bereitschaft, an beruflich qualifizierenden Maßnahmen teilzunehmen kommt als Kontrastvariable hinzu (vgl. auch S. 180).

Auf Grund dieser Ergebnisse habe ich mir die Daten ein wenig genauer unter dem Aspekt angeschaut, welche von den Frauen mit Studium denn wirklich „Frauen in der Familienphase“ sind, die also bereits in Vollzeit gearbeitet haben und dies auch wieder planen. Eine genauere Betrachtung ergab, dass die Frauen in der Gruppe mit Studium relativ häufig eine Ausbildung hatten, die gar nicht in Deutschland bzw. in Nordrhein-Westfalen anerkannt wird. Außerdem gab es mehrere Frauen, deren Studium zwar abgeschlossen war, jedoch nicht die dazugehörige berufsqualifizierende Praxis (z. B. das Referendariat beim Lehramtsstudium). Nur für 17 Frauen³⁸ kann zweifelsfrei³⁹ davon ausgegangen werden, dass sie ein Studium an einer Fachhochschule oder Universität abgeschlossen haben, das in Nordrhein-Westfalen anerkannt ist und über eine berufsqualifizierende Praxis bzw. alle berufsqualifizierende Zusatzausbildungen verfügen und bereits in ihrem erlernten Beruf berufstätig waren (über eine geringfügige Beschäftigung hinaus). Mein Blick richtete sich nun darauf, ob die ausgewählten 17 Frauen überhaupt wieder arbeiten wollen, und wenn, in ihrem erlernten Beruf: Dies trifft nur auf 10 Frauen dieser Gruppe zu!

Anders als in den beiden vorhergehenden Analysen von Daten von Frauen in der Familienphase erscheint zumindest die Gruppe der Frauen mit Studium der stillen Reserve im Gebiet Niederrhein nur zu einem vergleichsweise geringen Teil der „Familienphase“ im engeren Sinne zugehörig. Obwohl mit abgeschlossenem Studium, bestehen für die Mehrheit der Frauen keine oder kaum Möglichkeiten bzw. Interesse im erlernten Beruf zu arbeiten.

5.3. Kompetenzerwerb durch Familientätigkeit, Hobby und Ehrenamt

Neben dem Besuch von Weiterbildung haben nicht erwerbstätige Frauen in der Familienphase die Möglichkeit, Kompetenzen während ihrer Familientätigkeit, der Ausübung eines Hobbys oder eines Ehrenamts zu erlangen. Ludwig (2003) fragte nach diesen Kompetenzen und wie die Frauen die berufliche Verwertbarkeit ihres Kompetenzerwerbs einschätzen.

Ludwig (2003) codierte die erfassten Kenntnisse und Fertigkeiten hinsichtlich des „Kompetenzfelds“ und des „Berufsfelds“. Dazu erfolgte hier keine Auswertung, da sich durch diese aufwändige Auswertung ein nur geringer Erkenntnisgewinn erwarten lässt, auch weil die Kategorien nicht eingängig gewählt erscheinen⁴⁰.

³⁸ Zu ihnen gehören Nr. 5, 44, 46, 54, 78, 129, 157, 164, 190, 223, 253, 270, 274, 277, 318, 342 und 377.

³⁹ So wurde z. B. ein „Abendstudium BWL“ ausgeschlossen.

⁴⁰ „Kompetenzfelder“: „individuell“, „sozial“, „fachlich“; „Berufsfelder“ u. a.: „kauffrauliche Berufe, Verwaltung, Büro“; „künstlerische Berufe“; „Verkauf“; „Kommunikation, Veröffentlichungen“

beruflich verwertbare Kenntnisse & Fähigkeiten durch...	ohne Studium	mit Studium
Familientätigkeit	61	75
Hobby	30	36
Ehrenamt (nur ehrenamtlich aktive) ¹	52	73

Tabelle 24: Anteil der Mütter der stillen Reserve im Gebiet Niederrhein, die angeben, beruflich verwertbare Kenntnisse und Fähigkeiten erworben zu haben. Quelle: Ergebnisse eigener Berechnungen der Daten von Ludwig (2003, vgl. Frage 64 ff.). Anmerkung: ¹ohne Studium n=203, mit Studium n=30.

Es ist zu erwarten, dass Frauen mit Studium angesichts ihrer hohen Berufsqualifikation eher seltener angeben, 'beruflich verwertbare Kenntnisse und Fähigkeiten' erworben zu haben. Überraschenderweise ist das Gegenteil der Fall (vgl. Tabelle 24).

Von den befragten hoch qualifizierten Frauen geben 75 Prozent an, dass die Kenntnisse und Fähigkeiten, die sie im Rahmen ihrer Familiertätigkeit erworben haben, auch beruflich verwertbar wären. Daher erstaunt es, dass nur 61 Prozent der geringer qualifizierten Frauen davon ausgehen, dass ihr Kompetenzerwerb durch die Familiertätigkeit auch beruflich verwertbar ist (Frage 66). Zu einem ähnlichen Ergebnis kam auch Költzsch Ruch (1997) in ihren Anforderungsanalysen der Haus- und Familienarbeit (siehe Abschnitt 2.4, S. 61). Sie geht Frage nach, ob sich die Bewertungsunterschiede der Familien- und Hausarbeitsplätze bei hoch qualifizierten Frauen auf einer größeren Wahrnehmung und Reflexion auf die Herausforderungen oder auf tatsächlich herausfordernde, anspruchsvollere Tätigkeiten zurück zuführen und findet für beides Hinweise (S. 95 f.).

36 Prozent der Mütter mit Studium geben an, dass sie durch ein Hobby Kenntnisse und Fähigkeiten erworben haben, die beruflich verwertbar wären. 30 Prozent der geringer qualifizierten Frauen erwarten dies von ihren Hobbys. Betrachtet man die Art des Hobbys finden sich in beiden Gruppen mehrmals „Computer“ oder „Nähen“, aber auffallend ist, dass drei der hoch qualifizierten Frauen eine berufliche Ausbildung (zum Heilpraktiker), besonderes Fachwissen (Kinästhetik) und ehrenamtliche Tätigkeiten („Kursleitungskenntnisse“) als „Hobby“ angeben, obwohl es sich dabei zweifellos auch um beruflich relevante Kompetenzen/Qualifikationen handelt. Bei geringer qualifizierte Frauen ist ähnliches nicht aufgefallen.

Über die Hälfte der Mütter war schon ehrenamtlich oder freiwillig tätig: Bei den hoch qualifizierten Frauen ist der Anteil 60 Prozent groß, bei den geringer qualifizierten liegt bei vergleichbaren 57 Prozent (Frage 62). Von diesen ehrenamtlich engagierten Frauen geben 73 Prozent der hoch qualifizierten, aber nur 52 Prozent der geringer qualifizierten Frauen an, sie hätten dadurch Kenntnisse und Fähigkeiten erworben, die sie auch beruflich verwerten könnten (Frage 65).

Diese Quoten lassen sich nur schlecht mit anderen Studien vergleichen, weil sich diese nicht auf einen bestimmten Zeitraum, z. B. das letzte Jahr, beschränken. Abgesehen von diesem fehlenden Zeitraum zeigt die Auswertung der Fragen zum ehrenamtlichen Tätigkeit, dass Frauen mit Studium häufiger leitende Aufgaben und Kontrollfunktionen inne haben (24 % vs. 12 %, siehe Frage 64, siehe im Anhang Tabelle 67, S. 266) und mit einem größeren zeitlichen Engagement nachgehen. 27 Prozent der Aktiven geben an, dafür wöchentlich mindestens 5 Stunden aufzubringen, bei den geringer qualifizierten sind es nur 15 Prozent. Im Mittel geben die Frauen mit Studium eine etwas längere Gesamtdauer ihres ehrenamtlichen Engagements in Jahren an (Frage 63).

Offen bleiben muss, für welche berufliche Tätigkeit die Frauen ihre meist informell erworbenen Kenntnisse aus der Familientätigkeit, Hobby und Ehrenamt als „beruflich verwertbar“ einschätzen: Es *könnte* sein, dass nur ein Teil der Frauen eine berufliche Tätigkeit im Auge hat, die ihren beruflichen Qualifikationen (Studium) entspricht.

5.4. Qualifizierungsbereitschaft und -bedürfnisse

Mehr als vier von fünf Frauen beider Gruppen erklären sich bereit, „Qualifizierungskurse oder eine Umschulungsmaßnahme zu besuchen“, um ihre „beruflichen Chancen zu verbessern“, die Bereitschaft ist dabei bei den hoch qualifizierten Frauen etwas höher (90 % vs. 81 %; Frage 47; siehe auch Anhang Tabelle 61, S. 265).

Auffallend bei der Auswertung der Frage 57 zur Zahlungsbereitschaft für Weiterbildung ist zunächst die geringe Antwortrate. Dies ist auf die Positionierung zurückzuführen. Einige Fragen weiter vorne, bei Frage 54 („Haben Sie schon einmal an beruflicher Weiterbildung teilgenommen?“) wurde bei der Antwortvorgabe „nein“ hinzugefügt: „bitte weiter mit Frage 58“. In Folge dessen haben die Frage 57 nur die Frauen beantwortet, die schon an beruflicher Weiterbildung teilgenommen haben oder diejenigen, die diesen Hinweis ignoriert oder übersehen haben.

	ohne Studium (n=366)	mit Studium (n=49)
EDV	60	25
Sprachen	19	14
allgemeine Orientierung	24	20
Spezialisierung in meinem erlernten Beruf	28	47
berufsbezogene Inhalte	54	59
sonstiges	4	10

Tabelle 25: Inhalte von Kursen, die die Mütter der stillen Reserve im Gebiet Niederrhein besuchen würden, um ihre beruflichen Chancen zu verbessern. Quelle: Ergebnisse eigener Berechnungen der Daten von Ludwig (2003, vgl. Frage 48).

Die folgende Frage 48 nach gewünschten Inhalten von Kursen und Weiterbildung wurde wieder, abgesehen von den üblichen fehlenden Angaben, von allen Frauen beantwortet (vgl. Tabelle 25). Mehrfachauswahl war dabei erwünscht. Deutliche Unterschiede gibt es bei den beiden vorgegebenen Inhalten „EDV“ (25 % der Frauen mit Studium vs. 60 %) und „Spezialisierung in meinem erlernten Beruf“ (47 % vs. 28 %). Keine Unterschiede gibt es bei dem Wunsch nach berufsbezogenen Inhalten (59 vs. 43 %). Die Frauen mit Studium zeigen etwas seltener Interesse an Sprachen (14 % vs. 19 %) und allgemeiner Orientierung (20 % vs. 24 %) (Frage 48). Bei den Frauen mit Studium und Berufserfahrung liegt das Interesse eher bei berufsbezogenen Inhalten (71 % bei den Frauen mit Studium und 54 % bei den Frauen ohne Studium).

Die Frage nach der gewünschten Dauer gibt weitere Aufschlüsse über die Bedeutung, die die Frauen den einzelnen vorgegebenen Themenbereichen geben (Frage 49). Durch eine Nachcodierung können im Folgenden angenähert die gewünschte Unterrichtsdauer in Unterrichtstagen angegeben werden. Der Mittelwert bezieht sich auf jeweils alle Frauen einer Gruppe, die beim entsprechenden Thema eine gewünschte Dauer angaben (vgl. Tabelle 26).

	ohne Studium (n=365)		mit Studium (n=49)	
	Durchschnitt	Streuung	Durchschnitt	Streuung
EDV	38	64	43	88
Sprachen	25	82	31	90
allgemeine Orientierung	12	48	10	31
Spezialisierung in meinem erlernten Beruf	28	86	69	112
berufsbezogene Inhalte	44	97	72	119
sonstiges	5	45	22	97

Tabelle 26: Dauer der Kurse in Unterrichtstagen, die die Mütter der stillen Reserve im Gebiet Niederrhein besuchen würden, um ihre beruflichen Chance zu verbessern. Quelle: Ergebnisse eigener Berechnungen der Daten von Ludwig (2003, vgl. Frage 49). Anmerkungen: Die Zeitangaben konnten offen angegeben werden, diese wurden von Ludwig codiert erfasst und von mir recodiert. Im einzelnen: „1 Woche, einige Tage“ entspricht dabei 5 Unterrichtstagen, „2-4 Wochen, einige Wochen“ 20, „einige Wochenenden“ 12, „1-3 Monate“ 60, „3-6 Monate“ 120, „6 Monate“ 120, „1 Jahr“ 240, „1-2 Jahre“ 480, „2 Jahre/länger als“ 480.

Vergleicht man die im Mittel gewünschte Dauer des Unterrichts in den angegebenen Bereichen zwischen den beiden Gruppen fällt auf, dass die Frauen mit Studium fast überall durchschnittlich höhere Mittelwerte haben. Die Ausnahme ist „allgemeine Orientierung“ (10 vs. 12 Unterrichtstage). Besonders viele Unterrichtstage wünschen sich die Frauen beider Gruppen im Bereich Sprachen (31 vs. 25 Unterrichtstage). Auffallend ist, dass die in Frage 48 bei den Frauen ohne Studium häufiger gewünschte „EDV“ als Unterrichtsinhalt nun bei den Frauen mit Studium höhere Werte erreicht (43 vs. 38 Unterrichtstage; Frage 49).

Zu beachten ist bei dieser Auswertung, dass sich der Mittelwert auf *alle* Frauen einer Gruppe bezieht, also auch auf diejenigen, die gar nicht einen Kurs zu diesem Thema im Besonderen oder Weiterbildungsmaßnahmen im Allgemeinen besuchen wollen. Betrachtet man die durchschnittlich gewünschte Unterrichtszeit von Frauen, die zu einem bestimmten Thema eine Maßnahme besuchen wollen, liegt dieser Mittelwert um ein Mehrfaches höher. Dadurch wird deutlich, dass Frauen mit Studium, die einen Kurs besuchen würden, sich auch eine längere Kursdauer wünschen als Frauen ohne Studium.

In beiden Gruppen bevorzugen die Mütter Unterricht in Teilzeit, bei den Frauen mit Studium jedoch mit einem geringeren Anteil (87 % vs. 96 % Frage 50, siehe Anhang Tabelle 63, S. 265). Eine Ursache für die starke Bevorzugung von Teilzeit kann in der fehlenden Kinderbetreuung liegen. So geben rund die Hälfte der hoch qualifizierten Frauen an, sie würden für die Unterrichtszeit zusätzliche Kinderbetreuung benötigen, bei den geringer qualifizierten sind dies nur ein Drittel der Frauen (50 % vs. 32 %, Frage 51, siehe Anhang Tabelle 64, S. 266).

Als Fahrzeit zur Unterrichtsstätte würden die meisten der hoch qualifizierten Frauen 16 Minuten und mehr in Kauf nehmen, nur vier Frauen (10 %) würden höchstens 15 Minuten Fahrzeit hinnehmen. Bei den geringer qualifizierten Frauen ist dieser Anteil mit 31 Prozent größer (Frage 52, siehe Anhang Tabelle 65, S. 266). Weitestgehend zuhause am Computer per Tele-Learning zu lernen ist für hoch qualifizierten Frauen eher vorstellbar (79 % vs. 62 %, Frage 53, siehe Anhang Tabelle 66, S. 266).

Die Mehrheit der Mütter in beiden Gruppen fühlen sich schlecht über das Weiterbildungs- und Beratungsangebot informiert, die geringer qualifizierten noch schlechter als die Frauen mit Studium (64 % vs. 71 %; Frage 59; siehe Anhang Tabelle 57, S. 264).

5.5. Die Teilnahme an Weiterbildung und Beratung

Ein Anliegen der Studie von Ludwig (2003) ist es, die stille Reserve und ihre Bedeutung für den Arbeitsmarkt zu beschreiben und zu analysieren und nicht explizit Aussagen über die Situation und das Weiterbildungsverhalten von Frauen in der Familienphase zu machen. Dies hat zur Folge, dass die folgenden Ergebnisse zum bisherigen Weiterbildungsverhalten sich nicht auf die Zeit der Familienphase beschränken (müssen). Obwohl zwar das Jahr des Abschlusses von Weiterbildungsveranstaltungen erfasst wurde, fehlt das Vergleichsdatum des Berufsausstiegs, sodass auch keine indirekten Schlussfolgerungen gezogen werden können⁴¹. Darüber hinaus wurde im Fragebogen nur der Eintrag einer einzigen Weiterbildungsmaßnahme vorgesehen.

Von den nun folgenden Ergebnissen zum Weiterbildungsverhalten von hoch qualifizierten Frauen in der Familienphase der stillen Reserve im Gebiet Niederrhein lassen sich daher nur beschränkt Aussagen zum Weiterbildungsverhalten von Frauen in der Familienphase ableiten, die mit Ergebnissen aus anderen Studien zu vergleichen sind.

⁴¹ In Frage 15 wurde zwar auch danach gefragt, wie lange insgesamt „bzw. seit wann“ die Berufstätigkeit aus familiären Gründen unterbrochen wurde, die Zeit- bzw. Jahresangaben wurden jedoch gemeinsam als „Dauer insgesamt“ codiert.

Beratung zum beruflichen Wiedereinstieg

Etwa ein Viertel der Frauen in beiden Gruppen hat sich bislang zum beruflichen Wiedereinstieg beraten lassen: 27 Prozent der hoch qualifizierten Frauen und 23 Prozent der geringer qualifizierten (Frage 60, siehe Anhang Tabelle 59, S. 265).

Wie bei diesen Beratungsquoten gibt es auch bei den gewählten Beratungseinrichtungen kaum Unterschiede zwischen den beiden Gruppen (siehe Tabelle 27). Wichtigste Beratungsinstanz ist mit je 18 Prozent das Arbeitsamt. Gefolgt wird es auf einer Rangliste von der Regionalstelle Frau und Beruf (8 vs. 4 %) und der Gleichstellungsstelle (4 vs. 3 %; Frage 60).

	ohne Studium (n=365)	mit Studium (n=50)
Arbeitsamt	18	18
Sozialamt	1	0
Volkshochschule	1	0
Gleichstellungsstelle	3	4
Regionalstelle Frau und Beruf	4	8
Sonstiges	1	4

Tabelle 27: Quoten in Prozent der in Anspruch genommenen Beratung und Beratungsstellen zum beruflichen Wiedereinstieg der Mütter der stillen Reserve im Gebiet Niederrhein erworben wurden. Quelle: Ergebnisse eigener Berechnungen der Daten von Ludwig (2003, vgl. Frage 60).

Ein Teil der Frauen, die sich zum beruflichen Wiedereinstieg beraten ließen, gaben auch an, ob ihnen diese Weiterbildung beruflich weiter geholfen hat (siehe Tabelle 60, S. 265). 71 Prozent der Frauen mit Studium bewerteten die Beratung als nicht hilfreich, bei den geringer qualifizierten Frauen ist der Anteil sogar noch höher (83 %; Frage 61).

Berufliche Weiterbildungsmaßnahmen

Rund ein Drittel der Frauen mit und ohne Studium nehmen oder nahmen bisher an beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen teil (37 vs. 31 %; Frage 54). Die Frauen mit Studium nannten z. B. „Erwerb der Vokation“, „Fachanwältin Sozialrecht + Arbeitsrecht“, „Projektmanagement für gemeinsames Wohnprojekt“, „Studioleitung Fitness“, „Bürokauffrau“ (Frage 54, vgl. Tabelle 28).

	ohne Studium (n=365)	mit Studium (n=49)
nein	69	63
ja, mit Abschluss	23	25
ja, ohne Abschluss	7	8
ja, zur Zeit	1	4
gesamt	100	100

Tabelle 28: Teilnahme an beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen der Mütter der stillen Reserve im Gebiet Niederrhein in Prozent. Quelle: Ergebnisse eigener Berechnungen der Daten von Ludwig (2003, vgl. Frage 54).

Bei nur 3 der 14 hoch qualifizierten Frauen mit Erfahrung in beruflicher Weiterbildung war der Lehrgang öffentlich, z. B. durch das Arbeitsamt, gefördert (18 %). Bei fast der Hälfte der Teilnahmefälle bei den geringer qualifizierten Frauen trifft dies jedoch zu (49 %; Frage 56, vgl. auch im Anhang Tabelle 56, S. 264).

Auf die Frage nach der Teilnahme an beruflicher Weiterbildung folgte die Frage, woher die Teilnehmerinnen von ihr wussten. Die Antwortvorgaben, z. B. mit den Optionen Arbeitsamt und Sozialamt, sind offensichtlich nicht passend gewählt, da die Mehrheit der Frauen „Sonstiges“ ankreuzt. Bei den hoch qualifizierten Frauen haben sogar 12 (71 %) „sonstige“ Quellen angegeben: Es wurden dabei Eigeninitiative, Arbeitgeber, Verein, Kolleginnen oder Fachzeitschriften genannt. Keine hat von der Weiterbildungsmaßnahme im Sozialamt oder in der Gleichstellungsstelle erfahren, eine durch die Regionalstelle Frau und Beruf (einem regionalen Beratungsangebot), je zwei durch das Arbeitsamt und die Tageszeitung.

Vergleicht man diese Antworten mit denen der geringer qualifizierten Frauen, zeigt sich, dass hier das Arbeitsamt und die Tageszeitung/Anzeigenblatt größere Bedeutung hat. Auch jede zweite geringer qualifizierte Mutter wählte aber „sonstiges“. Der „Arbeitgeber“ ist mit 26 Nennungen (die von den Frauen hingeschrieben wurden und nicht als Option genannt war) der Arbeitgeber damit eine der wichtigsten Quellen, wenn nicht sogar die wichtigste Quelle⁴² für die Information über eine Weiterbildung, die die Frauen dann auch besuchen.

Im Vergleich zu den hoch qualifizierten Frauen zeigt sich somit, dass bei den geringer qualifizierten Frauen die Arbeitgeber sowie das Arbeitsamt und die Tageszeitung oder Anzeigenblatt eine bedeutendere Rolle dabei spielen, dass die Frauen von den Weiterbildungsmaßnahmen erfahren, an denen sie schließlich teilnahmen (Frage 55).

Sonstige berufliche Weiterbildungsmaßnahmen

Im Anschluss an die Frage zur Teilnahme an beruflicher Weiterbildung wurde nach „anderen Weiterbildungsmaßnahmen, z. B. bei der VHS“ gefragt (Frage 58). Bei dieser Frage nahm ich zunächst an, dass auf die Teilnahme an nicht-beruflicher, also an so genannter „allgemeiner“ Weiterbildung abgezielt wurde. Allerdings gibt Ludwig bei der Frage nach den Themen eher beruflich orientierte Kategorien vor und nicht Kategorien wie „Haushaltsführung“, „Astrologie bzw. esoterische Fragen“, „Umweltschutz bzw. Ökologie“ usw. vor, wie dies z. B. im Berichtssystem Weiterbildung der Fall ist (vgl. Kuwan et al. 2003, S. 26). Im folgenden wurde daher die Bezeichnung „sonstige“ Weiterbildungsmaßnahmen beibehalten.

Bei der Teilnahme an sonstiger beruflicher Weiterbildung finden sich leichte Unterschiede zwischen den beiden Gruppen, von den Frauen mit Studium haben 62 Prozent an sonstigen Weiterbildungsmaßnahmen teilgenommen, bei den geringer qualifizierten Frauen sind es 54 Prozent (Frage 58, vgl. im Anhang Tabelle 58, S. 264).

⁴² Es ist anzunehmen, dass der Arbeitgeber, sofern er als Option zu Verfügung gestanden hätte, deutlich öfter gewählt worden wäre.

	ohne Studium (n=354)	mit Studium (n=47)
EDV	28	23
Sprachen	27	38
Selbstsicherheit	4	15
Berufliche Neuorientierung	2	4
Existenzgründung	2	6
Sonstiges	11	13

Tabelle 29: Teilnahmequoten in Prozent an Themen der „anderen“ Weiterbildung der Mütter der stillen Reserve im Gebiet Niederrhein. Quelle: Ergebnisse eigener Berechnungen der Daten von Ludwig (2003, vgl. Frage 58).

Einen größeren Unterschied zwischen den beiden Gruppen gibt es beim Thema Selbstsicherheit, zu dem die Frauen mit Studium öfter Seminare besuchen (15 % vs. 4 %). Öfter als die Frauen ohne Studium geben die Frauen mit Studium an, an Seminaren zum Thema Sprachen (38 % vs. 27 %), Existenzgründung (6 % vs. 2 %) und berufliche Neuorientierung (4 % vs. 2 %). Nur im Bereich „EDV“ ist der Anteil der geringer qualifizierten Frauen höher (mit Studium 23 % vs. 28 %). Die Prozentangaben beziehen sich dabei jeweils auf die ganze Gruppe der Frauen und nicht nur auf diejenigen, die Seminare besuchten (vgl. Tabelle 29).

5.6. Einflüsse der Situation auf das Lernen

Im diesem Abschnitt wird versucht, Einflüsse der Situation auf das Lernen der Frauen der stillen Reserve zu beschreiben. Dazu werden die Ergebnisse einer Kontrastgruppenanalyse mit der Zielvariable der Weiterbildungsbereitschaft vorgestellt. Nachdem nur in diesem Datensatz eine Variable die Dauer der Familienphase beschreibt, von der angenommen wird, dass sie eine Bedeutung haben könnte, werden einige Zusammenhänge mit den Lernaktivitäten vorgestellt.

Einflüsse der Situation auf die Weiterbildungsbereitschaft

Mithilfe der Daten von Ludwig (2003) soll auch versucht werden, Hinweise darauf zu finden, ob und wie die Situation der Frauen und ihre Weiterbildungsbereitschaft im Zusammenhang steht. Dazu wird eine Kontrastgruppenanalyse mit der Zielvariable der Weiterbildungsbereitschaft (Frage 47) durchgeführt (Abbildung 38). Auf die Angaben zur Weiterbildungsteilnahme u. a. als Zielvariable wurde auf Grund des fehlenden Zeit- oder Bezugsraums verzichtet.

Deutlich wird, dass die Frage „Wären Sie bereit, Qualifizierungskurse oder eine Umschulungsmaßnahme zu besuchen, um ihre beruflichen Chancen zu verbessern?“ (Frage 47) eher Frauen bejahen, die an einer Wiederaufnahme einer Erwerbstätigkeit interessiert sind: Von allen Frauen der stillen Reserve, die wieder berufstätig werden wollen, signalisieren 87 Prozent Weiterbildungsbereitschaft. Eine Bedeutung hat auch ihr familiärer Status: Bei den nicht verheirateten Frauen, die wieder arbeiten wollen, erklären sich *alle* weiterbildungsbereit (n=34). Weiter Kontrastvariablen sind die Bewerbungsaktivität und der Besitz eines Führerscheins.

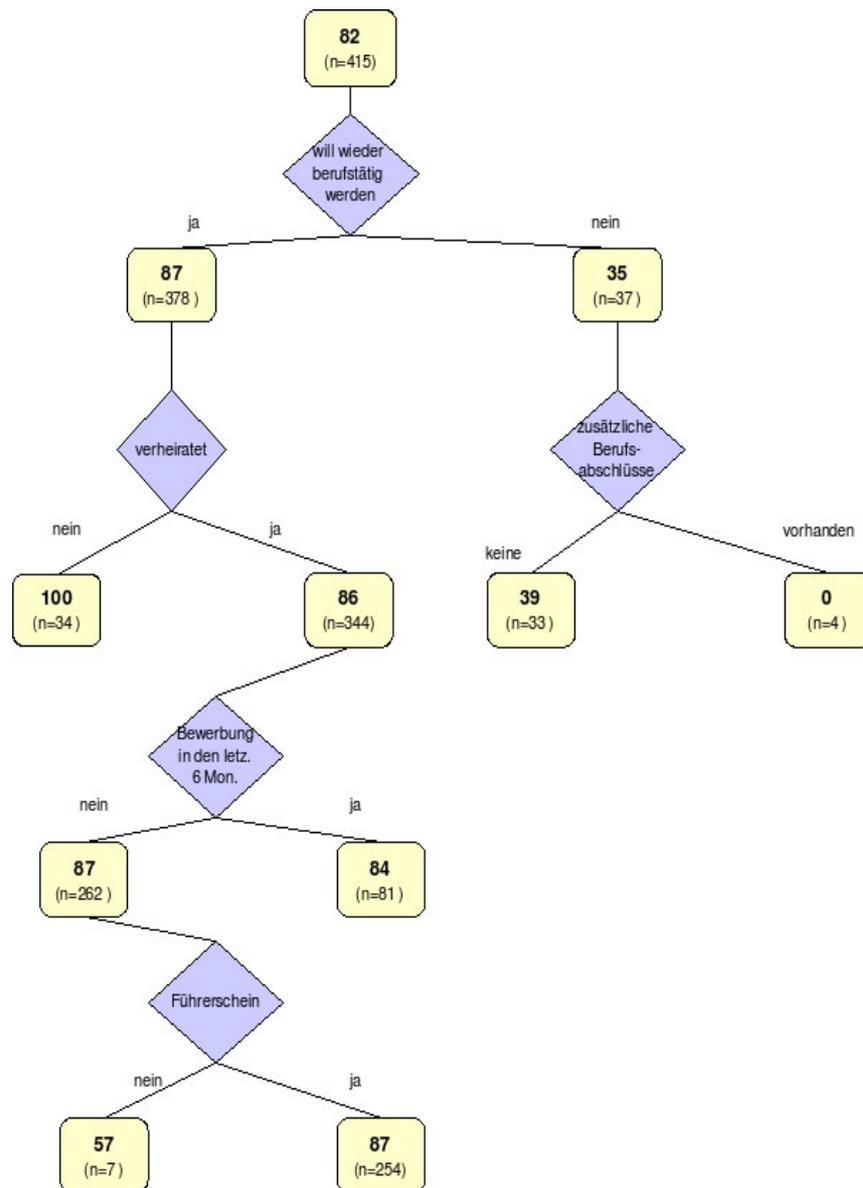


Abbildung 38: Der Anteil der Bereitschaft für Weiterbildung der Mütter der stillen Reserve am Niederrhein im Hinblick auf bedeutende Merkmale ihrer Situation. Quelle: Ergebnisse einer Kontrastgruppenanalyse der Daten von Ludwig (2003). Anmerkung: die Summenfehler begründen sich mit fehlenden Angaben.

Dauer der Familienphase und Berufsorientierung als Einflussfaktor auf das Lernen

Trotz der obigen Vorbehalte was die Genauigkeit der Fragen anbelangt, werden im Folgenden Zusammenhänge zwischen der Dauer der Familienphase und Lernaktivitäten und der Berufsorientierung vorgestellt. Dabei ist zu beachten, dass bei der Dauer der Familienphase mehrere Unterbrechungszeiten zusammengezählt wurden (durch die Autorin der Studie). Mögliche *kleine* lineare Zusammenhänge zwischen der Dauer und der Familienphase deuten sich bei der beruflichen Verwertbarkeit von Kompetenzen aus Hobby und Ehrenamt an (vgl. Tabelle 30). Für die Tätigkeit der Familienarbeit gilt die Regel „je länger die Familienphase, je größer die berufliche Verwertbarkeit der entwickelten Kompetenzen“ jedoch nicht. Dabei ist darauf hinzuweisen, dass es sich hier um die subjektive Perspektive der Frauen handelt, bei der auch durch die mit zunehmender Dauer der Familienphase eine zunehmende Berufsferne eine Rolle spielen kann.

Korrelation mit der Dauer der Familienphase	Korrelationskoeffizienten
Bereitschaft für Qualifizierung (n=335)	0,036
berufliche Verwertbarkeit der Kompetenzentwicklung aus der Familientätigkeit (n=317)	0,072
berufliche Verwertbarkeit der Kompetenzentwicklung durch Hobbys (n=317)	0,148**
berufliche Verwertbarkeit der Kompetenzentwicklung durch ehrenamtliche Aktivitäten (n=199)	0,193*
Teilnahme an Weiterbildungsberatung (n=335)	0,165*
Teilnahme an beruflicher Weiterbildung (n=335)	-0,001
Teilnahme an „anderer“ beruflicher Weiterbildung (n=324)	0,125*

Tabelle 30: Überblick über Korrelationskoeffizienten (nach Pearson, Signifikanz 2-seitig) von Merkmalen des Lernens und der Dauer der Familienphase von Mütter der stillen Reserve im Gebiet Niederrhein. Quelle: Ergebnisse eigener Berechnungen der Daten von Ludwig (2003).

In der Abbildung 39 wird das Interesse an beruflicher Qualifizierung und andere Aussagen zum beruflichen Wiedereinstieg in Abhängigkeit der Dauer der Familienphase dargestellt. Auch wenn die Bereitschaft für Qualifizierung bei den Frauen, die bis zu etwa 6 Jahre alt sind vergleichsweise gering ist, zeichnen sich die Mütter der Familienphase durchgehend durch ein großes Interesse an beruflicher Qualifizierung aus, dass erst bei sehr langen Unterbrechungen (über 18 Jahre abnimmt) stark abnimmt. Je länger die Familienphase dauert, desto geringer ist der Anteil der Frauen, die im erlernten Beruf arbeiten wollen. Ähnlich wie bei den Auswertungen der Querschnittsdaten in den vorherigen Sekundäranalysen ist jedoch damit nicht gesagt, ob diese Distanz zum erlernten Beruf individuell zunimmt, oder ob Frauen, die in ihren erlernten Beruf zurückkehren wollen nicht einfach eher die Familienphase beenden: Während 90 Frauen zwischen über 3 und 6 Jahre unterbrechen, gibt es nur 22 Frauen in der Gruppe der Frauen, die über 15 bis 18 Jahre unterbrechen.

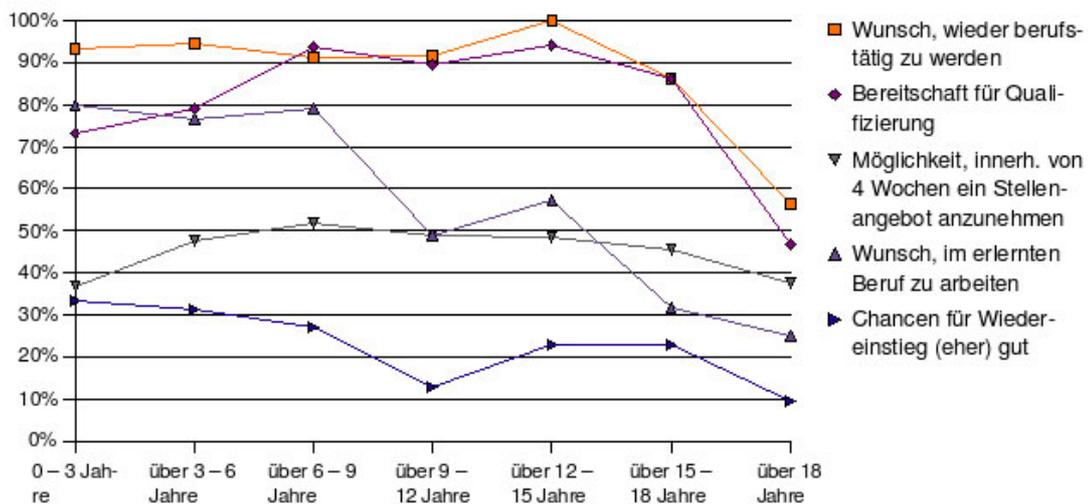


Abbildung 39: Interesse an beruflicher Weiterbildung und andere Aussagen zum beruflichen Wiedereinstieg der stillen Reserve im Gebiet Niederrhein in Abhängigkeit der Dauer der Familienphase (Querschnittsdarstellung). Quelle: Eigene Berechnung und Darstellung der Daten von Ludwig (2003).

Insgesamt lassen sich die vergleichsweise geringen oder fehlenden linearen Zusammenhänge zwischen der Dauer der Familienphase und den Aktivitäten zum beruflichen Lernen so interpretieren, dass die Lernaktivitäten nicht im Zusammenhang mit der *Dauer* stehen, sondern vielmehr mit der Einschätzung der Frauen, *wo sie sich in der Familienphase sehen*. Deutlich wird dies an den oben aufgezeigten Ergebnissen der Kontrastgruppenanalyse: Frauen, die demnächst wieder einsteigen wollen, weisen eine höhere Weiterbildungsbereitschaft auf.

5.7. Zur Güte der Ergebnisse

Die Ergebnisse sind nicht auf andere Regionen oder Zeitpunkte übertragbar, sie beziehen sich auf das Gebiet Niederrhein: Die Ergebnisse sind sicherlich durch die aktuelle Arbeitsmarktlage für Frauen mit Studium in den Kreisen Kleve/Wesel, die z. B. sich durch die Ansiedlung bestimmter Industriebetriebe (Nähe zu den Niederlanden, Entfernung zu einer Großstadt) und die sonstigen regionalen Gegebenheiten, wie die Angebote der Kinderbetreuung und Weiterbildung, wesentlich beeinflusst.

Zudem ist zu diskutieren, inwieweit die untersuchten Frauen der stillen Reserve „Frauen in der Familienphase“ sind. Im Unterschied zu der Gruppenauswahl bei den vorherigen Analysen der Daten von Barz & Tippelt (2004a) und des Statistischen Bundesamtes (2005b) sind alle Frauen nicht erwerbstätig und gleichzeitig auch nicht als Studentin oder Schülerin in Vollzeit anderweitig beschäftigt, da sie sonst definitionsgemäß nicht zur „stillen Reserve“ gehören würden und sich auch nicht von der Studie angesprochen gefühlt hätten. Es wurden auch Frauen berücksichtigt, die bereits erwachsene Kinder haben, oder Kinder haben, die nicht (mehr) im Haushalt leben (Anteil jeweils unter 6 Prozent). Allerdings erreicht die Studie mit dem Fokus auf der stillen Reserve natürlich auch nicht alle Frauen in der Familienphase im Gebiet Niederrhein.

Auch wenn einige Daten vorhanden sind, ist es nicht „objektiv“ zu klären, ob die Familienphase kausal durch das Vorhandensein von Kindern zu erklären ist und ob absehbar ist, dass sie in Zukunft wieder beendet wird, also wieder eine Erwerbstätigkeit angestrebt ist. Bei Berufsunterbrechungen von 31 Jahren ist eine Erwerbstätigkeit realistischere Weise kaum mehr in Betracht zu ziehen – allerdings ist dies wohl auch ein Extremfall. Gleichzeitig zeichnet sich auch die Gruppe der Mütter mit erwachsenen Kindern durch ein großes Interesse an beruflicher Weiterbildung mit dem Ziel des Wiedereinstiegs aus.

Zunächst ist dazu beachten, dass die in dieser Arbeit durchgeführten Analysen auf Daten einer Befragung beruhen, die eine andere Zielsetzung hatte. Dies hat zur Folge, dass einige der Fragen nicht so formuliert wurden, wie es für die Fragestellung der Sekundäranalyse wünschenswert gewesen wäre. Beispielsweise gilt das für das Fehlen von Zeiträumen bei den Fragen nach der Weiterbildungsbeteiligung (z. B. die letzten 12 Monate, oder die Familienphase).

Für die Auswertung einiger Fragen bzw. Variablen wurden schon in den obigen Ausführungen Verbesserungshinweise gegeben. So wäre es hilfreich gewesen, wenn sich die Fragen zum Weiterbildungsverhalten an den Untersuchungen des Berufsbildungsberichts orientierten, um eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse zu gewährleisten. Auch Formularfehler sind so aufgefallen (Frage 57).

Ergänzend ist noch hinzuzufügen, dass prinzipiell jede Neucodierung, die in der Sekundäranalyse sehr ausgeprägt stattfand, da fast jede Variable neu codiert wurde, auch eine Fehlerquelle birgt. Trotz sorgfältigen Arbeitens sind hier Fehler nicht auszuschließen, solche Untersuchungsfehler könnten sich durchaus auf die Ergebnisse auswirken, systematische Fehler sollten jedoch ausgeschlossen sein.

Insgesamt wurden einige wertvolle Hinweise für das Lernen von Frauen in der Familienphase und für Besonderheiten der hoch qualifizierten Frauen gegeben.

6. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

In welcher Weise und in welchem Umfang lernen Frauen in der Familienphase beruflich Relevantes? Welche persönlichen und situativen Faktoren beeinflussen ihr Lernverhalten? Welche Besonderheiten für das Lernen lassen sich bei Frauen mit abgeschlossenem Studium feststellen? – So lauten die Fragestellungen dieser Arbeit. Neben einer ausführlichen Darstellung von Theorie und Forschung wurden dazu Daten aus drei Untersuchungen einer Sekundäranalyse unterzogen. Dabei handelt es sich um das Scientific-Use-File der repräsentativen Zeitverwendungsstudie des Statistischen Bundesamtes 2001/2002 (2005b, 12.600 Befragte, 37.700 Tagebücher), die repräsentativen Daten zur Weiterbildungsbeteiligung von Heiner Barz und Rudolf Tippelt (2004a, rund 3.000 Befragte) sowie die Daten der Untersuchung der stillen Reserve im Gebiet Niederrhein von Beate Ludwig (2003, unter der Leitung von Rolf Dobischat, über 400 Befragte). In diesem Abschnitt werden die wichtigsten Ergebnisse dieser Arbeit zusammengefasst und vor dem Hintergrund der in Kapitel 2 entwickelten Kategorisierungen, beschriebenen Daten und theoretischen Zugängen diskutiert.

6.1. Die Sekundäranalysen im Überblick

Eine Übersicht über die Studien, ihre Arbeitstitel, Untersuchungsgruppen und methodischen Zugänge befinden sich in Tabelle 31. Während die Daten zum Lernen in den Studien von Barz & Tippelt (2004a) bzw. von Ludwig (2003) auf Befragungen beruhen, basiert die Zeitverwendungsstudie auch auf Tagebüchern, in denen die Teilnehmer alle 5 Minuten einen Eintrag vornehmen sollten. Ludwig (2003) bezieht sich auf das Gebiet Niederrhein und die Gruppe nicht erwerbstätiger Frauen, während die beiden repräsentativen Studien 8- bis 75-Jährige (Barz & Tippelt 2004a) bzw. Personen über 10 Jahre (Statistisches Bundesamt 2005b) erfassen. Die Befragungen von Barz & Tippelt (2004a) und Ludwig (2003) sind retrospektiv, insbesondere was die Teilnahme an Weiterbildung anbelangt, sodass im Zeitraum, zu dem Daten erhoben wurden (z. B. Weiterbildungsbeteiligung in den letzten 12 Monaten) ein Statuswechsel erfolgt sein könnte (z. B. in die Erwerbslosigkeit). Nur bei der Zeitverwendungsstudie kann davon ausgegangen werden, dass die erhobenen Daten tatsächlich von einem Zeitpunkt vorliegen, zu dem sich die Frauen in der Familienphase befanden.

Besonders attraktiv zeigt sich die Verknüpfung der beiden unterschiedlichen Erhebungsmethoden Befragung und Protokoll, auch weil durch sie Methodeneffekte aufscheinen (vgl. S. 210 ff.). Inhaltlich ergänzen sich die ausgewählten Datensätze überraschend gut, da sie durch Methode und Fragen verschiedene Perspektiven und Zugänge zum Lernen und zur Bildung erlauben. Beispielsweise ermöglicht die Auswertung der Daten von Barz & Tippelt (2004a) Aufklärung darüber, welche Eigenschaften Frauen in der Familienphase einem „gebildeten Menschen“ zuordnen. Auch aufseiten der familiären, beruflichen und sozioökonomischen Situation der Frauen lassen sich durch die teils sehr umfangreichen Erhebungen zu diesen Aspekten recht ausführlich „durchschnittliche“ Situationen beschreiben.

	Barz & Tippelt (2004a)	Statistisches Bundesamt (2005b)	Ludwig (2003)
Titel des Forschungsprojektes	Soziale und regionale Differenzierung von Weiterbildungsverhalten und -interessen	Zeitbudgeterhebung 2001	Konzeptentwicklung zur Integration der stillen Reserve in eine regionale arbeitsmarktpolitische Strategie
Zielgruppe	18- bis 75-Jährige	Gesamtbevölkerung, Protokolle von Personen über 10 Jahre	25- bis 55-Jährige, nicht berufstätige Frauen aus den Kreisen Kleve und Wesel
Umfang	3.008 Teilnehmer, repräsentativ	5.400 Haushalte, 12.600 Teilnehmer, 37.700 Protokolle, repräsentativ	425 Teilnehmerinnen
Datengewinnung	Standardisierte telefonische Befragung	10-Minuten-Protokolle sowie standardisierte mündliche und schriftliche Befragung	Standardisierte schriftliche Befragung
Geographischer Raum	Deutschland	Deutschland	Region Niederrhein
Erhebungszeitraum	Frühjahr 2002	2001/2002	Frühjahr 2002
Auswahlverfahren	Zufallsstichprobe	Quotenstichprobe	Zufallsstichprobe
ausgewählte Daten	188 nicht oder nur eingeschränkt erwerbstätige Frauen mit Kindern im Haushalt, darunter 27 mit abgeschlossenem Studium	nur eingeschränkt erwerbstätige Frauen mit Kindern im Haushalt (3.033 Protokolle), 155 mit Studium (467 Protokolle)	50 Mütter mit Studium, 367 Mütter ohne Studium

Tabelle 31: Beschreibung der untersuchten Datensätze. Quelle: Eigene Darstellung der Angaben aus den Beschreibungen der Datensätze bzw. Studien.

Erstmals seit einer Untersuchung von Eva Bujok aus dem Jahr 1988 werden mit den Daten von Barz & Tippelt (2004a) Angaben zur Weiterbildungsbeteiligung von Frauen in der Familienphase vorgelegt, die direkt mit repräsentativen Daten der Bevölkerung verglichen werden können. Zum Vergleich werden z. T. auch Daten von erwerbstätigen Müttern, erwerbstätigen Vätern sowie erwerbstätigen Männern und Frauen ohne Kinder im Haushalt gegenübergestellt. Mit der Sekundäranalyse des Scientific-Use-Files der Zeitverwendungsstudie 2001/2002 (Statistisches Bundesamt 2005b) werden erstmals Daten für die Zeitverwendung für das Lernen von Frauen in der Familienphase vorgelegt, die ebenso mit repräsentativen Daten verglichen werden können. Insbesondere die informellen Lernaktivitäten von Frauen in der Familienphase können damit erstmalig genauer beschrieben werden. Schließlich ergibt sich durch die Auswertung der Daten zur stillen Reserve im Gebiet Niederrhein von Ludwig (2003) die Möglichkeit, das beruflich relevante Lernen von Müttern mit und ohne Studium zu beschreiben. Von Interesse sind dabei u. a. Unterschiede in deren Ansichten zu ihrer Kompetenzentwicklung durch die Familienarbeit und ihre berufliche Orientierung.

Ein besonderes Augenmerk wird bei allen Analysen auf die Situation von hoch qualifizierten Frauen in der Familienphase gelegt. Für sie werden damit erstmals eine ganze Reihe von Daten ihres beruflich relevanten Lernens vorgestellt.

6.2. Frauen in der Familienphase

Frauen in der Familienphase haben ihre Erwerbstätigkeit unterbrochen oder stark eingeschränkt, um Kinder und Haushalt zu betreuen. Einleitend wurde diese Gruppe definiert als 'Frauen, die bis zu 19 Stunden in der Woche erwerbstätig sind, weil sie ihre Kinder und ihren Haushalt betreuen' (siehe u. a. Abschnitt 1.1). Um entsprechende Frauen in den Datensätzen zu selektieren, mussten verschiedene Variablen kombiniert werden. Zudem wurde darauf verzichtet, die Statuszuschreibung „Hausfrau“ auszuwählen, dies betrifft insbesondere die Daten von Barz & Tippelt (2004a, vgl. S. 27 in dieser Arbeit).

Bei der Selektion der Datensätze der „Frauen in der Familienphase“ wurden bei den Daten von Barz & Tippelt (2004a) und der Zeitverwendungsstudie 2001/2002 folgende Variablen genutzt: Alle Frauen wurden einbezogen, die nicht oder nur max. 19 Stunden pro Woche erwerbstätig sind. Es kann daher sein, dass auch Frauen, die nur für wenige Monate arbeitslos sind oder Vollzeitstudentinnen einbezogen wurden. Der Anteil letzterer liegt jedoch erstaunlich niedrig und ist, bei den ausgewählten anderen Gruppen ähnlich hoch bzw. teils höher. Zudem wurden (ausschließlich) solche Frauen einbezogen, in deren Haushalte Kinder wohnen, für die sie als Mutter infrage kommen (in der Zeitverwendungsstudie durch Beziehungsmatrix). Trotz des sorgfältigen Vorgehens müssen weitere Unschärfen in Kauf genommen werden. So werden Frauen, die im Mutterschutz sind, also erwerbstätig sind, den Frauen in der Familienphase zugeschlagen, obwohl es unklar ist, ob tatsächlich eine Berufsunterbrechung über den Mutterschutz hinaus erfolgt. Natürlich müssen Frauen, die nicht erwerbstätig sind, sich auch nicht zwangsläufig um die Familie und Haushalt kümmern, beispielsweise könnten sie auch erkrankt sein und selbst Hilfe beanspruchen.

Bei der Auswahl der „Frauen in der Familienphase“ in der Analyse der Daten von Ludwig (2003) konnte von diesem Schema abgewichen werden, u. a., weil hier die Frauen als Mütter zu identifizieren sind, auch wenn ihre Kinder bereits erwachsen sind. Bei allen ausgewählten Gruppen von „Frauen in der Familienphase“ in den drei Erhebungen ist es zudem nicht (eindeutig) zu klären, ob die Erwerbsunterbrechung aus familiären Gründen (beispielsweise nach Geburt eines Kindes) erfolgte.

Nach einer Hochrechnung aus den Daten der Zeitbudgetstudie des Statistischen Bundesamtes befanden sich im Jahr 2001 etwa 4,7 Millionen Frauen mit Kindern unter 18 Jahren in der Familienphase, etwa 600.000 Frauen davon verfügten über ein abgeschlossenes Studium (vgl. S. 14).

Abgesehen von den Daten zur Erwerbstätigkeit von Müttern im Mikrozensus 2004 (vgl. Abbildung 2, S. 13) liegen keine Daten oder gar Ergebnisse von Vollerhebungen vor, mit denen die Population der „Frauen in der Familienphase“ in Deutschland näher beschrieben werden kann. Auch für andere Arbeiten, die sich mit Frauen in der Familienphase beschäftigen, ist der Überblick über die Situation von Frauen in der Familienphase daher von Interesse (vgl. Tabelle 32). Auf eine Darstellung der Daten der „stillen Reserve“ (Ludwig 2003) wurde verzichtet, da sie nur einen Teil der Frauen in der Familienphase repräsentieren und nicht ohne weiteres auf eine überregionale Bedeutung geschlossen werden kann.

Es zeigt sich, dass die untersuchten Gruppen der Erhebungen von Barz & Tippelt (2004a) sowie der Zeitverwendungsstudie 2001/2002, zumindest bei den ausgewählten soziodemografischen Merkmalen, große Ähnlichkeit aufweisen. Nahezu alle Abweichungen der Daten sind im Fehlertoleranzbereich (vgl. Fehlertoleranztafel im Anhang S. 255). So sind etwa jeweils die Hälfte der Frauen in der Familienphase zwischen 35 und 40 Jahre alt und haben 2 Kinder. Bei wiederum etwa der Hälfte der Frauen ist das jüngste Kind, das im Haushalt lebt, älter als 6 Jahre alt, also bereits ein Schulkind. Für einen Großteil dieser Frauen dürfte dies bedeuten, dass sie ihre Berufstätigkeit bereits länger als 6 Jahre unterbrochen haben. Im Regelfall (bei über 80 %) leben die Frauen mit einem Partner im Haushalt, mit dem sie in der Regel auch verheiratet sind. Dieser im Vergleich mit allen Müttern in Deutschland geringere Anteil von Müttern, die in Partnerschaft leben überrascht: Den Mikrozensusdaten zufolge sind 5 Prozent der Mütter in Deutschland allein erziehend (Geisler 2005, S. 80).

Auch wenn die meisten Variablen in den beiden Erhebungen ähnliche Werte aufweisen, gibt es drei Ausnahmen:

So zeigt es sich, dass die Frauen in der Familienphase im Datensatz von Barz & Tippelt (2004a) jünger als die in der Zeitverwendungsstudie sind. Geringfügig außerhalb der Fehlertoleranzen liegt dabei die Quote für die Frauen zwischen 18 und 24 Jahren. Bei allen Müttern sind laut der Auswertung des Mikrozensus 6 Prozent der Altersgruppe zwischen 18 und 25 Jahren zugehörig (Geisler 2005, S. 80).

Eine weitere Ausnahme ist die Quote derjenigen, die (noch) keine Berufsausbildung abgeschlossen haben. Sie ist im Datensatz von Barz & Tippelt (2004a) mit 17 Prozent deutlich größer als die 7 Prozent im Datensatz des Statistischen Bundesamtes (2005b). Dies kann damit erklärt werden, dass in der kleineren Stichprobe von Barz & Tippelt (2004a) auch jüngere Mütter erfasst sind. Tendenziell sind die jeweiligen Anteile von Frauen in der Familienphase mit abgeschlossener Berufsausbildung und Studium im Vergleich mit der erwerbslosen Gesamtbevölkerung hoch (dort: 59 % und 5 % Statistisches Bundesamt 2005e, S. 77). Im Vergleich mit den entsprechenden Anteilen in der erwerbstätigen Gesamtbevölkerung sind die Anteile der Frauen mit Meister/Technikerausbildung bzw. einem (Fach-) Hochschulabschluss geringer (sie liegen bei der erwerbstätigen Bevölkerung bei 10 % für die Meister/Techniker und bei 17 % für (Fach-) Hochschulabschlüsse, Statistisches Bundesamt 2005e, S. 77).

Frauen in der Familienphase in den Sekundäranalysen		Barz & Tippelt (2004a) (N=188)	Zeitverwendungsstudie (N=769)
<i>Alter</i>	zwischen 18 und 24 Jahren in Prozent	9	2
	zwischen 25 und 34 Jahren in Prozent	35	30
	zwischen 35 und 44 Jahren in Prozent	50	54
	zwischen 45 und 65 Jahren in Prozent	7	16
	durchschnittlich in Jahren	35	39 ¹
<i>Kinder</i>	durchschnittliche Anzahl	1,9	2,0
	Haushalt mit zwei Kindern in Prozent	46	52
	jüngstes Kind unter 6 Jahren in Prozent	54	49
	jüngstes Kind zwischen 6 u. 18 Jahren in Prozent	46	51
	durchschn. Anzahl der Personen im Haushalt	4,1	4,1
<i>Partner und Status</i>	mit Partner im Haushalt in Prozent	83	86
	verheiratet in Prozent	82	k. A.
	ledig in Prozent	15	k. A.
	geschieden in Prozent	3	k. A.
<i>Erwerbstätigkeit</i>	erwerbstätig (max. 19 h/Woche) in Prozent	19	28
	in Elternzeit/Erziehungsurlaub in Prozent	k. A.	28
	arbeitslos in Prozent	6	13 bzw. 8 ¹
	noch nie erwerbstätig in Prozent	9	k. A.
<i>Berufsausbildung</i>	ohne (inkl. noch keine abgeschlossene) in Prozent	17	7
	abgeschlossene Berufsausbildung in Prozent	65	70
	Meister/Techniker in Prozent	6	3
	Fachhochschule in Prozent	5	7
	Universität in Prozent	9	6
	sonstiges in Prozent	3	8
<i>Einkommen</i>	Haushaltseinkommen zw. 1.500-3.750 € in Prozent	54 ²	51
	Persönl. Einkommen zw. 501 & 1.000 € in Prozent	13	k. A.
<i>sonstiges</i>	deutsche Staatsbürgerschaft in Prozent	94	k. A.

Tabelle 32: Daten der Frauen in der Familienphase im Überblick. Quellen: Eigene Berechnungen der Daten von Barz & Tippelt 2004a und des Scientific-Use-Files der Zeitverwendungsstudie des Statistischen Bundesamtes 2005b. Anmerkungen: ¹siehe Fußnote 31, S. 140 ²Wert genähert.

Der Vergleich mit den Daten des Mikrozensus zeigt somit, dass die Frauen in der Familienphase über eher gute Ausbildungen verfügen, jedoch anteilmäßig weniger hoch qualifizierte Frauen erfasst sind. Es spiegeln sich hier eventuell die Befragungsergebnisse, dass hoch qualifizierte Frauen seltener Kinder bekommen und berufs- und erwerbsorientierter sind, also seltener eine Familienphase einlegen (vgl. Kapitel 2). Zudem kann dies auch als Hinweis auf eine vergleichsweise gute finanzielle Situation der Familien von Frauen in der Familienphase gedeutet werden, Familien müssen sich die Familienphase auch leisten können.

Die dritte größere Diskrepanz zwischen Werten einer der zentralen sozioökonomischen Variablen besteht bei der Erwerbstätigkeit (per Definition max. 19 h/Woche). Während bei Barz & Tippelt (2004a) 19 Prozent der Frauen in der Familienphase angeben, sie seien „derzeit erwerbstätig“, liegt der Anteil in der Zeitverwendungsstudie bei 28 Prozent. Allerdings ist bekannt, dass es häufig zu systematischen Fehlern bei der Erfassung der Erwerbsbeteiligung kommt, die mit der Formulierung der Frage zusammenhängen (Statistisches Bundesamt 2006c). Tatsächlich zeigen sich hier deutliche Unterschiede zwischen den Formulierungen⁴³, die wohl die Differenz der Variablenwerte hervorrufen. Nach der Argumentation des Statistischen Bundesamtes (2006c) zufolge ist anzunehmen, dass die tatsächliche Erwerbsbeteiligung der Frauen (z. B. durch Aushilfstätigkeiten, unregelmäßige Arbeiten) sogar über beiden Quoten liegt⁴⁴. Da die Frauen in der Familienphase definitionsgemäß nur eingeschränkt erwerbstätig sind, überrascht es nicht, dass ihre Erwerbstätigenquote deutlich unter der allgemeinen Quote von Frauen mit Kindern im Haushalt liegt; diese liegt bei Frauen zwischen 25 und 45 Jahren zwischen 30 und 70 Prozent (Statistisches Bundesamt 2005e, S. 31). Bei Frauen ohne Kinder zwischen 25 und 45 Jahren liegt die Erwerbstätigenquote zwischen 70 und fast 90 Prozent (Statistisches Bundesamt 2005e, S. 31).⁴⁵

⁴³ Frageformulierung in der Zeitverwendungsstudie des Statistisches Bundesamtes (Variable P31): „Üben sie eine bezahlte Nebentätigkeit aus, gehen Sie einer unregelmäßigen bzw. gelegentlichen Arbeit nach oder helfen als Familienangehöriger im eigenen Betrieb mit?“; in der Studie von Barz & Tippelt (2005a): „Sind Sie derzeit erwerbstätig, waren Sie früher erwerbstätig oder sind Sie noch nie erwerbstätig gewesen?“ (Frage 1.3.1)

⁴⁴ Leider ermöglichen die Daten des Mikrozensus nicht eine Erwerbstätigenquote für Frauen in der Familienphase zu berechnen, da dort keine Kategorisierung für Beschäftigungsverhältnisse mit maximal 19 h/Woche vorgesehen ist sondern nur die Variable „Teilzeit“ verwendet wird.

⁴⁵ Bei Männern sind die Verhältnisse anders herum: Väter zeigen eine höhere Erwerbsbeteiligung als gleichaltrige Männer ohne Kinder (Statistisches Bundesamt 2005e, S. 32).

Es zeigt sich, dass die Erwerbsunterbrechung bzw. -einschränkung nur bei einem Teil der Frauen zum Konzept des Dreiphasenmodells passt (s. S. 28), das von einer befristeten Unterbrechung der (Voll-) Erwerbstätigkeit ausgeht. Gut ein Zehntel der Mütter in der Erhebung von Barz & Tippelt (2004a) sowie des Statistischen Bundesamtes (2003) waren vor der Betreuung ihrer Kinder nie erwerbstätig. Für wie viele die Familienphase auch tatsächlich (wieder) ein Ende findet, sie also einer (Voll-) Erwerbstätigkeit nachgehen werden, kann nicht prognostiziert werden. Es fehlen auch Angaben darüber, wie viele wieder arbeiten wollen, aber die Daten von Ludwig (2003) zeigen, dass dies bei nahezu allen Frauen der Fall sein sollte. Bei wie vielen die Erwerbstätigkeit wegen der Kinder eingeschränkt wurde (und beispielsweise nicht wegen Arbeitslosigkeit, Krankheit, Studium u. a.) lässt sich ebenso nicht feststellen, zumal sich diese Frage wohl auch häufig nicht eindeutig ursächlich beantworten lässt (vgl. auch Engelbrech 1989, S. 102).

Angaben darüber, wie lange die Frauen in den Untersuchungen ihre Erwerbstätigkeit am Stück oder evtl. auch insgesamt bereits unterbrochen haben, liegen nur für die stille Reserve der Region Niederrhein vor (Ludwig 2003): Im Durchschnitt dauerte die Familienphase bei denjenigen, die entsprechende Angaben machten, mehr als 9 Jahre (mehrere Unterbrechungszeiten wurden dabei addiert). Auch bei dieser, dem Arbeitsmarkt vergleichsweise fernen, Gruppe wollen rund 91 Prozent wieder erwerbstätig werden, 71 Prozent von diesen im erlernten Beruf (Auswertung der Daten von Ludwig 2003).

Der Auswertung der Daten von Barz & Tippelt (2004a) zufolge liegt der Anteil der Erziehungsurlauberinnen bzw. Frauen in Elternzeit bei den Frauen in der Familienphase bei 28 Prozent. Diese Frauen haben einen Anspruch, an ihren Arbeitsplatz zurückzukehren, sofern sie spätestens 3 Jahre nach der Geburt des jüngsten Kindes wieder an ihren Arbeitsplatz zurückkehren.

Neben diesen sozioökonomischen Merkmalen erlauben die Auswertungen der Daten auch folgende ergänzende Hinweise auf die Situation der Frauen in der Familienphase:

Frauen in der Familienphase sind mit ihrer Zeitverwendung sehr unzufrieden: Nicht einmal die Hälfte der Frauen in der Familienphase ist mit der Zeitverwendung für persönliche Freizeit, Partner, Freunde, Beruf und Arbeit (eher) zufrieden. Allein mit der Zeitverwendung für ihre Kinder sind die Frauen mit 63 Prozent „eher zufrieden“ oder „zufrieden“ (Auswertung der Daten der Zeitverwendungsstudie).

Die Analyse der Daten von Barz & Tippelt (2004a) gibt zudem Aufschlüsse über Besonderheiten der Lebensführung bzw. des Lebensstils, da eine Zuordnung zu den Milieus nach Sinus-Sociovision möglich ist. Obwohl man davon ausgehen könnte, dass Frauen in der Familienphase eher in wertkonservativen Milieus, die über die entsprechenden finanziellen Mittel verfügen, zu finden sind, sind diese Milieus nicht überproportional vertreten. Überraschenderweise gibt es allein beim Milieu der Postmateriellen deutliche Abweichungen zur Gesamtgruppe, jede fünfte Frau ist ihm zugehörig (siehe auch S. 207 f.).

6.3. Besonderheiten des beruflich relevanten Lernens von Frauen in der Familienphase

Wie bereits in der Literaturübersicht gezeigt wurde, haben Frauen in der Familienphase zum einen, besonders wegen ihrer fehlenden oder geringen Erwerbstätigkeit, deutlich eingeschränkte Möglichkeiten zum Lernen in der Berufstätigkeit, zum anderen haben sie, besonders in ihrer Haus- und Familienarbeit einige besondere Möglichkeiten des beruflich relevanten Lernens. Das beruflich relevante Lernen umfasst informelles Lernen, selbst gesteuertes Lernen und Weiterbildungsbeteiligung. Ob und wann der Seminarbesuch oder informelles Lernen eine berufliche Relevanz hat, ist jedoch eine Frage des Einzelfalls, die hier nicht geklärt werden kann und manchmal wohl auch erst im Nachhinein möglich ist. Nicht zuletzt kann es in der Familienphase zu einer beruflichen Umorientierung kommen, wenn Frauen beispielsweise ihr Hobby zum Beruf machen.

Lernerfahrungen

Die Erinnerungen der Frauen in der Familienphase an die Schule unterscheiden sich nicht von denjenigen der Gesamtbevölkerung. Ihre Erfahrungen mit beruflichem Lernen weichen jedoch deutlich von der Bevölkerung ab (vgl. Auswertung der Daten von Barz & Tippelt 2004a): 78 Prozent haben Erfahrung mit betrieblichen Lehrgängen (in der erwachsenen Gesamtbevölkerung 88 %) und 74 Prozent mit außerbetrieblichen Lehrgängen (gesamt 85 %). Im privaten Umfeld sind nur 67 Prozent bereits für den Beruf angelernt worden (gesamt 86 %). Besonders deutlich sind die Unterschiede mit den Erfahrungen mit dem Lernen mit dem Computer und Internet: Mit dem Internet (z. B. virtuelle Seminare) haben nur 45 Prozent Erfahrungen gemacht (gesamt 67 %).

Lerneinstellungen

Bei den allgemeinen Lerninteressen und Einstellungen zum „gebildeten Menschen“ gibt es weit mehr Übereinstimmungen mit der Gesamtbevölkerung als Unterschiede, die dann auch stets nur geringfügig sind (vgl. Auswertung der Daten von Barz & Tippelt 2004a). Deutliche Unterschiede gibt es jedoch hinsichtlich der *Weiterbildungseinstellungen*, zu denen nur Einschätzungen der Nichtteilnehmer, im Sinne von Weiterbildungsbarrieren, vorliegen. Frauen in der Familienphase, die *nicht* an Weiterbildung teilgenommen haben, zeigen hier eine durchwegs positivere Einstellung zu Weiterbildung und Lernen als die Nichtteilnehmer der Gesamtbevölkerung. Obgleich die Aussage „ich benötige keine Weiterbildung“ bei 44 Prozent der Nichtteilnehmer in der Gesamtbevölkerung Zustimmung findet, trifft dies nur bei 16 Prozent der nicht teilnehmenden Frauen in der Familienphase zu. Die von ihnen am häufigsten mit 27 Prozent bestätigte Weiterbildungsbarriere „ich bräuchte eine Beratung, um zu wissen, welche Weiterbildung für mich in Frage kommt“ zeigt deutlich, dass sie eine überdurchschnittlich positive Einstellung gegenüber der eigenen Weiterbildung haben (vgl. Auswertung der Daten von Barz & Tippelt 2004a).

Interesse an beruflich relevantem Lernen

Wie es der Überblick über Theorie und Forschung zum beruflich relevanten Lernen von Frauen in der Familienphase erwarten ließ, zeigt die Auswertung, dass Frauen in der Familienphase ein überdurchschnittliches Interesse an beruflichem Lernen haben: 88 Prozent sind an außerbetrieblichen Lehrgängen, Kursen oder Seminaren interessiert (Gesamtbevölkerung 69 %, vgl. Auswertung der Daten von Barz & Tippelt 2004a). Unterdurchschnittlich ist das Interesse an betrieblicher Weiterbildung (vgl. Auswertung der Daten von Barz & Tippelt 2004a). Dies ergibt sich wohl aufgrund der Situation: Die Frauen haben nur wenig Zugangsmöglichkeiten zu solchen Angeboten, da sie dazu auch einem Betrieb angehören müssen. Auch bei der stillen Reserve am Niederrhein ist das Interesse groß: 90 Prozent der stillen Reserve im Gebiet Niederrhein erklärt sich bereit, 'Qualifizierungskurse oder Umschulungsmaßnahmen zu besuchen, um ihre berufliche Chancen zu erhöhen' (Auswertung der Daten von Ludwig 2003). Interesse besteht dabei eher an berufsbezogenen Inhalten (54 %) als an allgemein orientierenden (24 %, Auswertung der Daten von Ludwig 2003).

Allerdings wirkt sich das große Interesse der Frauen in der Familienphase *nicht* auf die konkreten Planungen für zukünftige Weiterbildung aus, vergleichbar mit der Gesamtbevölkerung planen nur 35 Prozent, an Weiterbildung teilzunehmen (vgl. Auswertung der Daten von Barz & Tippelt 2004a).

Zeitverwendung für das Lernen

Durch die Analyse der Zeitverwendungsstudie liegen nicht nur Daten zum Weiterbildungsverhalten vor, sondern es kann auch der durchschnittliche tägliche Zeitaufwand für das Lernen ermittelt werden. Demnach liegt der Zeitaufwand der Frauen in der Familienphase mit 11 Minuten am Tag erstaunlich hoch. Ebenso viel Zeit verbringen die erwerbstätigen Mütter mit Lernen, die erwerbstätigen Väter nur halb so viel. Allein die in Vollzeit erwerbstätigen Frauen ohne Kinder liegen mit mehr als 17 Minuten täglich deutlich darüber (Auswertung der Daten der Zeitverwendungsstudie 2001/2002). Dies könnte jedoch daraus resultieren, dass sich ein hoher Anteil in beruflicher Vollzeitausbildung befindet (12 % vs. 4 % bei den Frauen in der Familienphase, Auswertung der Daten der Zeitverwendungsstudie 2001/2002).

In der Zeitverwendungsstudie wird zwischen beruflichem Lernen in und außerhalb der Erwerbstätigkeit unterschieden. Da die Frauen in der Familienphase definitionsgemäß nur eingeschränkt erwerbstätig sind, überrascht es nicht, dass sie praktisch keine Zeit mit beruflichem Lernen während der Arbeitszeit verbringen (Auswertung der Daten der Zeitverwendungsstudie 2001/2002). Beim Vergleich der Zeitverwendung für Unterricht und informelles Lernen (sowohl beim beruflichen Lernen außerhalb der Arbeitszeit als auch beim persönlichen Lernen) fällt auf, dass die untersuchten Mütter (also Frauen in der Familienphase bzw. in Vollzeit erwerbstätige Mütter) anteilig mehr Zeit für Unterricht verwenden als die anderen untersuchten Gruppen (Auswertung der Daten der Zeitverwendungsstudie 2001/2002).

Zeitverwendung für informelles Lernen

Die Auswertung der Zeitverwendungsstudie ermöglicht differenzierte Auswertungen der Zeitverwendung für einzelne informelle Lernformen. Demnach lernen Frauen in der Familienphase außerhalb der Arbeitszeit vorwiegend durch das Lesen von Büchern und Zeitschriften und durch „sonstiges Selbstlernen“. Beim informellen Lernen zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen den untersuchten Gruppen: So spielt der Computer allein bei den in Vollzeit erwerbstätigen Männern ohne Kinder eine Rolle und das Lernen in selbst organisierten Gruppen nur bei den in Vollzeit erwerbstätigen Frauen ohne Kinder. Mit Ausnahme der in Vollzeit erwerbstätigen Väter ist bei den untersuchten Gruppen der Anteil „sonstigen Selbstlernens“ hoch (siehe Auswertung der Daten der Zeitverwendungsstudie 2001/2002).

Deutlich zeigt sich auch, dass die Gruppen der Eltern weniger Zeit mit Aktivitäten des informellen beruflichen Lernens außerhalb der Arbeitszeit und persönlichen Lernens verbringen als in Vollzeit erwerbstätige Frauen und Männer ohne Kinder. Im Vergleich mit den erwerbstätigen Müttern und Vätern verwenden Frauen in der Familienphase jedoch mehr Zeit mit informellem Lernen (siehe Auswertung der Daten der Zeitverwendungsstudie 2001/2002).

Bei der Codierung der Protokolle in der Zeitverwendungsstudie wurde keine weitere Differenzierung vorgesehen, die beispielsweise ermöglichte, Lernen in oder während der Ausübung der Familien- und Hausarbeit zu differenzieren. Die Gruppe der Mütter der stillen Reserve am Niederrhein wurde jedoch danach gefragt, ob sie in ihrer Familienarbeit, durch ihre Hobbys oder ihr Ehrenamt beruflich verwertbare Kompetenzen entwickelt haben. Zwei Drittel sind demnach der Ansicht, sie haben beruflich verwertbare Kenntnisse und Fähigkeiten aus der Familientätigkeit, etwa ein Drittel durch ein Hobby und zwei Drittel (der entsprechend Aktiven) durch ein Ehrenamt (nur mit geringfügigen Abweichungen wurden diese Daten bereits in Ludwig 2003 vorgestellt).

Anzumerken ist, dass davon auszugehen ist, dass in den Befragungen bzw. in den Protokollen allein informelle Lernvorgänge erfasst werden konnten, die bewusst und vergleichsweise selbst gesteuert sind. Beiläufiges Lernen wird beispielsweise erst im Nachhinein als solches interpretiert (vgl. S. 50 ff.).

Beteiligung an (beruflicher) Weiterbildung

Nichterwerbstätige sind strukturell benachteiligt, was ihre Weiterbildungsbeteiligung angeht: Etwa die Hälfte der beruflichen Weiterbildung wird in Deutschland als betriebliche Weiterbildung durchgeführt. Insgesamt haben 55 Prozent der untersuchten Frauen in den letzten 12 Monaten an mindestens einer Veranstaltung der allgemeinen oder beruflichen Weiterbildung teilgenommen. Sie haben dabei leicht überdurchschnittlich an allgemeiner Weiterbildung teilgenommen (44 vs. 40 % bei der Gesamtgruppe), bei der Weiterbildungsbeteiligung an beruflicher Weiterbildung sind sie weit abgeschlagen (28 vs. 54 %). Zu beachten ist, dass die Frage nach beruflicher Weiterbildung nur den Frauen gestellt wurde, die bereits erwerbstätig waren, 9 Prozent der Frauen in der Familienphase können sich somit per Definition nicht beruflich „weiter“bilden (vgl. Barz & Tippelt 2004a). Doch kann nicht festgestellt werden, ob sie nicht vielleicht doch an beruflich relevanten Kursen der Erwachsenenbildung teilnehmen.

Gruppe	Teilnahmequote an beruflicher Weiterbildung (laut Barz & Tippelt 2004a)	Täglicher Aufwand in Minuten (laut Zeitverwendungsstudie 2001/2002)
Frauen in der Familienphase mit Erwerbserfahrung	28	1,47
in Vollzeit erwerbstätige Mütter	70	2,91
in Vollzeit erwerbstätige Frauen ohne Kinder	62	4,52
in Vollzeit erwerbstätige Väter	68	1,84
in Vollzeit erwerbstätige Männer ohne Kinder	64	3,73

Tabelle 33: Teilnahmequote an beruflicher Weiterbildung und Zeitverwendung für Unterricht für berufliches Lernen innerhalb und außerhalb der Arbeitszeit. Quellen: Eigene Auswertung der Daten von Barz & Tippelt (2004a) und des Scientific-Use-Files der Zeitverwendungsstudie 2001/2002. Anmerkung: Bei Barz & Tippelt wurden nur bereits Erwerbstätigen die Frage gestellt.

Fällt der Blick auf die Ergebnisse der Auswertung der Zeitverwendungsstudie, stellt sich die Situation ähnlich dar: Die Frauen in der Familienphase verbringen im Vergleich mit den anderen Gruppen am wenigsten Zeit mit Unterricht für berufliches Lernen innerhalb und außerhalb der Arbeitszeit. Allerdings zeigt der Vergleich der Teilnahmequote und der Zeitverwendung, dass es hier keinen direkten deutlichen Zusammenhang gibt, wie man ihn vermuten würde (vgl. Tabelle 33). So liegt die Teilnahmequote für berufliche Weiterbildung bei den in Vollzeit erwerbstätigen Vätern bei recht hohen 68 Prozent, ihre Zeitverwendung liegt aber nicht deutlich über derjenigen der Frauen in der Familienphase. Bezieht man sich nur auf die Zeitverwendung für den Unterricht für berufliches Lernen außerhalb der Arbeitszeit, liegen die Frauen in der Familienphase mit täglich 1 ½ Minuten über den in Vollzeit erwerbstätigen Frauen ohne Kinder und den beiden anderen Gruppen mit Männern.

Nur die in Vollzeit erwerbstätigen Mütter verwenden durchschnittlich (etwas) mehr Zeit für Unterricht. Dabei ist zu beachten, dass diese Gruppe der erwerbstätigen Mütter nicht allein durchgehend erwerbstätige Frauen („Vereinbarinnen“) umfasst, sondern auch Wiedereinsteigerinnen. Dass berufstätige (wieder eingestiegene) Mütter eine erhöhte Teilnahmequote an beruflicher Weiterbildung haben, kann u. a. daran liegen, dass die (betriebliche) Weiterbildung erreichbarer ist und ein Nachhol- und Einarbeitungsbedarf besteht.

Auch wenn man davon ausgeht, dass die Frauen selten und wenn, nur eingeschränkt erwerbstätig sind, erscheint die Teilnahmequote in einem anderen Licht. Tatsächlich zeigen sie überdurchschnittlich viel Engagement (vgl. Auswertung der Daten von Barz & Tippelt 2004a): Der Anteil der selbst initiierten und selbst finanzierten Weiterbildung ist deutlich höher (S. 115 bzw. 117) und wenn sie teilnehmen, dann ist die Dauer der Veranstaltung leicht überdurchschnittlich (S. 115, vgl. Auswertung der Daten von Barz & Tippelt 2004a). Auch fällt auf, dass Frauen in der Familienphase einen im Vergleich mit den anderen Gruppen hohen Zeitaufwand für berufliches Lernen *außerhalb* der Arbeitszeit haben: Obwohl sie nicht erwerbstätig, also beruflich aktiv sind, fehlt ihnen im Vergleich mit den anderen Gruppen nur die Zeit, die die anderen während der Arbeitszeit beruflich lernen.

Während aktuell die Teilnahmequote der Frauen in der Familienphase an beruflicher Weiterbildung in den letzten 12 Monaten bei 28 Prozent liegt, war dieser Anteil vor zwanzig Jahren deutlich kleiner: Da sich die Befragung von Bujok (1988) auf den vergleichsweise langen bzw. längeren Zeitraum während, vor oder nach der Wiedereingliederung bezieht, erscheint eine Beteiligungsquote von 14 Prozent der wieder erwerbstätigen Frauen eher gering (siehe auch S. 68). Es zeigt sich also auch für die Frauen in der Familienphase die zunehmende Beteiligung an beruflicher Weiterbildung, wie sie bis etwa zur Jahrtausendwende auch für die Gesamtbevölkerung nachzuweisen ist; erst in den letzten Jahren stagniert dieser Trend bzw. ist, auch wegen der geänderten Förderpolitik der Arbeitsagenturen, teils rückläufig.

In Kapitel 2 wurde der Frauenbildung in der Übersicht für Weiterbildungsangebote für Frauen in der Familienphase ein besonderer Status zugewiesen, nicht zuletzt, weil diese Angebote, beispielsweise einzelne Orientierungskurse, Grundlage für viele Veröffentlichungen sind. Welche Bedeutung diese Angebote für die untersuchte Gruppe haben, kann jedoch festgestellt werden, da keine entsprechenden Merkmale erhoben wurden.

Persönliches Lernen und allgemeine Weiterbildung

44 Prozent der Frauen in der Familienphase haben in den letzten 12 Monaten an allgemeiner Weiterbildung teilgenommen (Auswertung der Daten von Barz & Tippelt 2004a). Dieser Wert ist relativ niedrig, denn bei den Vergleichsgruppen liegt nur die Teilnahmequote der erwerbstätigen Väter darunter (40 %). Inhaltlich zeigen sich keine bedeutenden Abweichungen zur Gesamtbevölkerung. Bei der Auswertung der Daten von Barz & Tippelt (2004a) fällt bereits auf, dass die Frauen in der Familienphase häufiger Weiterbildungen mit mehreren Terminen besuchen. In der Auswertung der Zeitverwendungsstudie zeigt sich, dass Frauen in der Familienphase im Vergleich mit den anderen ausgewählten Gruppen täglich am meisten Zeit in Seminaren und Unterricht der allgemeinen Weiterbildung verbringen (durchschnittlich mehr als 50 Minuten im Monat). Ein recht hoher Anteil von 15 Prozent der Frauen in der Familienphase gibt an, in den letzten 4 Wochen an allgemeiner Weiterbildung teilgenommen zu haben (Auswertung der Daten der Zeitverwendungsstudie 2001/2002).

Im Gegensatz zu dieser hohen Beteiligung an allgemeiner Weiterbildung verwenden Frauen in der Familienphase vergleichsweise wenig Zeit mit informellem persönlichem Lernen, allerdings gilt dies für alle Gruppen der Eltern (also auch für in Vollzeit erwerbstätige Mütter und Väter).

Weiterbildungsbeteiligung und Wirkgrößen

Die größte Weiterbildungsbarriere der Nichtteilnehmer in der Gesamtbevölkerung ist, dass sie keinen beruflichen Nutzen erwarten: 44 Prozent der Nichtteilnehmer geben dies an. Bei den Frauen in der Familienphase, die in den letzten 12 Monaten nicht an Weiterbildung teilgenommen haben, sind nur 16 (!) Prozent dieser Meinung. Auch wird keine der dargebotenen Aussagen als wichtigere Barriere genannt (Barz & Tippelt 2004a). Es zeigt sich, dass die im Fragebogen von Barz & Tippelt (2004a) angebotenen Gründe für die Nichtteilnahme für die Frauen in der Familienphase vergleichsweise geringe Bedeutung haben. Die Vorgaben zielen auf Motivation am Lernen ab, aber z. B. nicht auf eine notwendige Kinderbetreuung oder die „Unersetzlichkeit“ für Haushalt und Kinder, oder auch darauf, ob vielleicht gar keine finanziellen Ressourcen vorhanden sind.

Um mehr Informationen über die Einflüsse auf die Teilnahme zu erhalten, habe ich u. a. eine Kontrastgruppenanalyse der Daten von Barz & Tippelt (2004a) durchgeführt, wobei alle Variablen zur persönlichen und beruflichen Situation sowie als Zielvariable die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung einbezogen wurden. Es konnten also nur die Frauen berücksichtigt werden, die bereits irgendwann einmal erwerbstätig waren.

Für die Gesamtbevölkerung erweisen sich in der beruflichen Weiterbildung die Variablen Erwerbsbeteiligung, Berufsbildung, Betriebsgröße, berufliche Position und Haushaltseinkommen als wichtige Einflussfaktoren auf die Weiterbildungsbeteiligung (vgl. Kuwan, Graf-Cuiper, Tippelt 2004, S. 81). Während im Allgemeinen das Haushaltseinkommen als Wirkgröße gilt, spielt es in der hier durchgeführten Kontrastgruppenanalyse keine Rolle; es taucht aber das persönliche Einkommen der Frauen auf. Die Kontrastgruppenanalyse zeigt hier darüber hinaus neben der Bildung deutlich andere Wirkfaktoren, die das berufliche Weiterbildungsverhalten dieser Analyse zufolge beeinflussen, z. B. die Zahl der Kinder. Überraschend erscheint besonders, dass die Größe des Wohnortes für einige ein bedeutendes Merkmal sein soll.

Da die Angaben zur Weiterbildungsbeteiligung ungeeignet erschienen, wurde in der Auswertung der Daten von Ludwig (2003) die Weiterbildungsbereitschaft als Zielvariable der Kontrastgruppenanalyse benutzt. Damit kann deutlich gezeigt werden, dass zumindest für die stille Reserve am Niederrhein, weniger sozioökonomische Variablen die Bereitschaft an Qualifizierungskursen oder Umschulungsmaßnahmen teilzunehmen beeinflussen, als der Wunsch, wieder berufstätig zu werden (siehe Auswertung der Daten von Ludwig 2003). Es ist anzunehmen, dass dieser Wunsch bei den Frauen in der Familienphase mit ihrer Teilnahme an beruflicher Weiterbildung bzw. für den Zeitaufwand für berufliches Lernen im hohen Zusammenhang steht.

Schließlich muss an dieser Stelle die große Unzufriedenheit der Frauen in der Familienphase mit ihrer Zeitverwendung hingewiesen werden, vielleicht resultiert (auch) daraus oder wegen einer eventuell vorhandenen Zeitknappheit die geringere Beteiligung.

Aus anderen Untersuchungen ist bekannt, dass die Berufsorientierung bzw. der Wunsch kurzfristig wieder berufstätig zu sein, ebenfalls mit der persönlichen Situation zusammenhängt: Nach Trennungen vom Partner oder Ehescheidungen müssen viele Frauen aus finanziellen Gründen häufig schneller wieder einer Erwerbstätigkeit nachgehen, als sie es ursprünglich geplant haben: Bei fast der Hälfte der Besucherinnen des Büros für Berufsrückkehrerinnen am Arbeitsamt in München ist (auch) eine „Änderung im Leben“ der konkrete Anlass für den Besuch (Erler & Birkheuser 2002, S. 44).

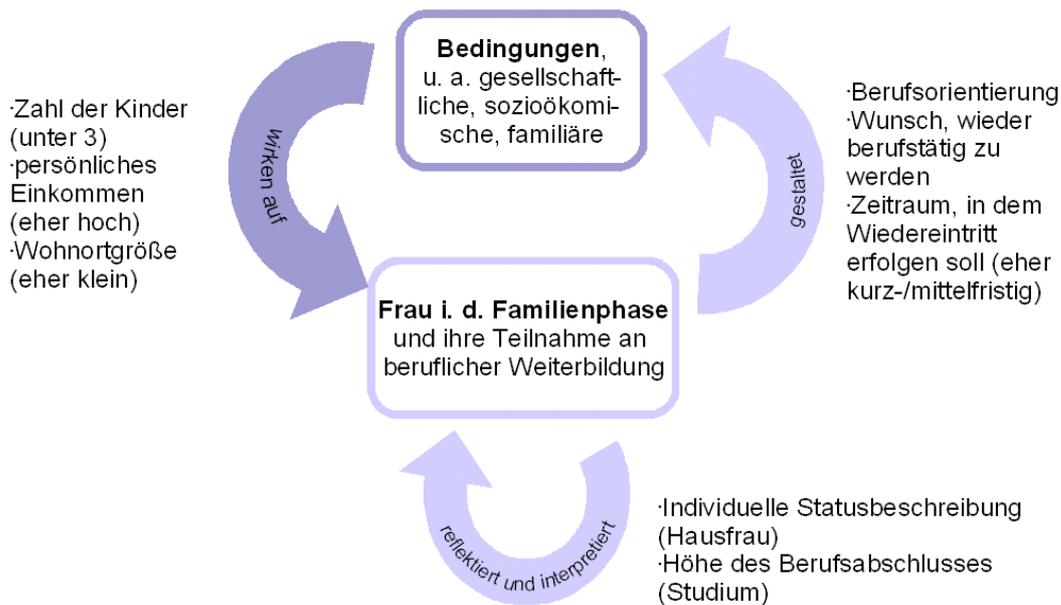


Abbildung 40: Übersicht über bedeutende Variablen für die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung von Frauen in der Familienphase (erweiterte Darstellung der Abbildung 3, S. 24). Quelle: Eigene Darstellung der Ergebnisse der Sekundäranalysen.

In Abbildung 40 wurden die wichtigsten Variablen für die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung in das eingangs vorgestellte Schema von theoretischen Perspektiven auf das beruflich relevante Lernen von Frauen in der Familienphase eingetragen. Es zeigt dabei zum einen externe Bedingungen, die auf die Teilnahme wirken. Beispielsweise sind eine große Kinderzahl und ein fehlendes oder geringes persönliches Einkommen eher hinderlich. Auf der anderen Seite gestalten Frauen in der Familienphase ihre Weiterbildungsteilnahme, wobei hier ihre Berufsorientierung und der konkrete Wunsch, bald wieder berufstätig zu werden von Bedeutung ist. Als Variable, die eingangs schon kritisch diskutiert wurde, wird der eigenen Statuszuschreibung „Hausfrau“ (oder alternativ: Erwerbstätige, Studentin usw.) eine große Bedeutung zugeschrieben. Sie beruht im Wesentlichen auf individuellen Reflexionen und Interpretationen und ist bedeutsam für die Weiterbildungsteilnahme: Frauen in der Familienphase, die sich als „Hausfrauen“ beschreiben, nehmen deutlich seltener an beruflicher Weiterbildung teil (siehe auch Abschnitt 6.7, S. 210). Wie in Kapitel 2 aufgezeigt wird, ist es aus derzeitiger Sicht unklar, ob Frauen in der Familienphase diese Statusbeschreibung eher häufig wechseln, wie es beispielsweise Born (1994) auf Grundlage quantitativer Analysen beschreibt oder ob von relativ konstanten „Typen“ gesprochen werden kann, wie sie Feider (2006) in ihren qualitativen Analysen beschreibt (siehe S. 95 f.). Nicht in den Teilnahmequoten, aber in der Zeitverwendung für beruflich relevanten Unterricht zeigt sich schließlich, dass das Studium die Weiterbildungsbeteiligung beeinflusst (s. a. S. 208).

In allen drei Sekundäranalysen wurde die Dauer der Familienphase bzw. das Alter des jüngsten Kindes als Indikator für die Dauer der Familienphase, in Beziehung zur Weiterbildungsbereitschaft, zur Teilnahme und auch anderen Größen wie dem Willen, beruflich wieder einzusteigen gesetzt. Dabei zeigt sich, dass die Weiterbildungsbereitschaft bei Frauen mit kleinen Kindern und kurzen Familienphasen eher gering ist. Dies lässt sich auf fehlende Möglichkeiten, aber auch auf nur geringfügig wahrgenommene Dequalifizierungen zurückzuführen. Bei Familienphasen mit langer Dauer bzw. jüngsten Kindern im Teenageralter (12 bzw. 15 Jahre und mehr) ist das Interesse an beruflicher Weiterbildung der Frauen, im Vergleich mit den Frauen mit einer mittleren Dauer der Familienphase, ebenfalls geringer. Allerdings ist dabei zu beachten, dass die Dauer der Familienphase teils summiert wurde (vgl. Auswertung der Daten der Daten von Ludwig 2003, der Zeitverwendungsstudie 2001/2002 und der Daten von Barz & Tippelt 2004a). Natürlich können mit solchen Querschnittsdaten auch keinen individuellen Verläufe beschrieben werden.

Es kann sein, dass die einzelnen operationalisierten Variablen nur einen Aspekt eines eigentlich wirkenden Konstrukts erfassen. Beispielsweise ist die von Kish & Lansing (1957) definierte Variable „Familienzyklus“ durch das Zusammenwirken der einzelnen Variablen Alter, Familienstand, Zahl und Alter der Kinder charakterisiert (s. Egle & Eichinger 1976, S. 211). Ähnliches ist auch für die Frauen in der Familienphase denkbar: Es könnte sein, dass das dahinter stehende Konstrukt beispielsweise die Verortung der Frau innerhalb der Familienphase ist: Sieht sie sich selbst am Anfang, „in der Mitte“ oder eher am Ende? Mit Ausnahme der Erwerbsorientierung (dem Wunsch, wieder zurückzukehren) in der Studie von Ludwig (2003) enthält keine Erhebung eine entsprechende Variable.

Es gibt einige Variablen, die in Kapitel 2 diskutiert wurden, jedoch bei diesen Auswertungen nicht berücksichtigt werden können. Von besonderer Bedeutung könnte hier das Arbeitsplatzangebot sein, kulturelle Erwartungen sowie Einflüsse der regelmäßigen gesetzlichen Änderungen der Rahmenbedingungen (finanzielle Absicherung etc.).

Der Vergleich der Teilnahmequoten an beruflicher Weiterbildung und der Zeitverwendung der Frauen in der Familienphase mit den anderen Gruppen zeigt deutlich, dass die doppelt belasteten arbeitenden Mütter (denn noch immer übernehmen sie zusätzlich die wesentlichen bzw. zeitintensiveren Aufgaben des Haushalts und der Kinderbetreuung) in der Regel die höchsten Werte bei ihren Lernaktivitäten erhalten. Die Ergebnisse zeigen auch, dass sich die Elternschaft auch bei den in Vollzeit erwerbstätigen Vätern bedeutend auf deren Lernverhalten auswirkt. Beruf und Familienleben gehen hier wohl auf Kosten der Weiterbildung in beruflicher und persönlicher Hinsicht, auch ihre Zeitverwendung für informelles Lernen außerhalb der Arbeitszeit ist in Relation zu den anderen Gruppen deutlich geringer bzw. am geringsten.

Einschränkung der Lerngelegenheiten durch Erwerbslosigkeit und Elternschaft

In Kapitel 2 wurde bereits auf externe Einflussfaktoren auf das Lernen aufmerksam gemacht; auf die These der Diskriminierung auf Grund der Erwerbslosigkeit und der Elternschaft und damit eingeschränkten Möglichkeiten der Weiterbildungsteilnahme (vgl. S. 84 ff.). Die vorliegenden Daten der repräsentativen Studien stellen eine gute Datenbasis für ausführliche Untersuchungen dar.

Im folgenden soll jedoch (nur) anhand der ausgewerteten Daten diese prinzipielle Einschränkung illustriert werden. Dazu werden einige Daten der untersuchten Gruppen, also auch u. a. der erwerbstätigen Mütter und Väter noch einmal im Überblick dargestellt (vgl. Tabelle 34): Der Gruppenvergleich zeigt deutlich, wie Frauen in der Familienphase durch die Erwerbslosigkeit bzw. die eingeschränkte Erwerbstätigkeit und durch ihre Elternschaft (bzw. Kinder im Haushalt) nur eingeschränkt Zugang zu Lerngelegenheiten haben.

Gruppe	Teilnahmequote an beruflicher Weiterbildung ¹	Teilnahme an allgemeiner Weiterbildung ¹	Tägl. Zeitverwendung für berufliches Lernen innerhalb der Erwerbstätigkeit	Tägl. Zeitverwendung für berufliches Lernen außerhalb der Erwerbstätigkeit	Tägl. Zeitverwendung für informelles berufliches Lernen	Tägl. Zeitverwendung für berufliche Weiterbildung	Tägl. Zeitaufwandlicher für Lernen
Frauen in der Familienphase mit Erwerbserfahrung	28	44	0,0	2,0	0,6	1,5	11
in Vollzeit erwerbstätige Mütter	70	53	1,2	2,3	0,6	2,9	11
in Vollzeit erwerbstätige Frauen ohne Kinder	62	48	3,8	2,2	1,5	4,5	17
in Vollzeit erwerbstätige Väter	68	40	2,0	0,7	0,8	1,8	5
in Vollzeit erwerbstätige Männer ohne Kinder	64	47	3,1	2,4	1,8	3,7	13

Tabelle 34: Überblick über Daten zum beruflichen Lernen bei Frauen in der Familienphase mit Kindern unter 18 Jahren, in Vollzeit erwerbstätigen Müttern von Kindern unter 18 Jahren, in Vollzeit erwerbstätigen Frauen ohne Kinder, in Vollzeit erwerbstätigen Vätern von Kindern unter 18 Jahren und in Vollzeit erwerbstätigen Männern ohne Kinder. Quellen: Eigene Auswertung der Daten von Barz & Tippelt (2004a) sowie des Scientific-Use-Files der Zeitverwendungsstudie 2001/2002. Anmerkung: In Fettdruck wird jeweils der höchste Wert, kursiv jeweils der kleinste dargestellt.

Die *fehlende bzw. eingeschränkte Erwerbstätigkeit* wirkt sich für das beruflich relevante Lernen drastisch aus: Frauen in der Familienphase zeichnen sich zwar durch eine beträchtliche Zeitverwendung für berufliches Lernen außerhalb der Arbeitszeit aus. Dies macht jedoch den Wegfall der Lerngelegenheiten durch informelles Lernen und Weiterbildungsteilnahme während der Erwerbstätigkeit nicht wett. So wirkt sich ihre fehlende bzw. geringe Erwerbstätigkeit auf die vergleichsweise kleine Zeitverwendung für berufliche Weiterbildung (Unterrichtsteilnahme auch außerhalb der Arbeitszeit) aus: Die fehlenden bzw. sehr eingeschränkten Möglichkeiten der Teilnahme an betrieblicher Weiterbildung, die in der Gesamtbevölkerung gut die Hälfte aller Teilnahmefälle ausmacht, schlägt sich bei ihnen auf die Weiterbildungsquote aus, sie ist nicht mal halb so groß wie bei den in Vollzeit Erwerbstätigen.

Dass *Elternschaft* die Lernaktivitäten einschränkt, zeigt sich nicht in der Teilnahmequote, im Gegenteil zeichnen sich insbesondere die in Vollzeit erwerbstätigen Mütter durch hohe Quoten aus. Aber bei der Zeitverwendung zeigt sich deutlich, dass die Gruppen ohne Kinder im Haushalt deutlich mehr Zeit für Lernen aufbringen: Mit ihrer tägliche Zeitverwendung für berufliches Lernen in und außerhalb der Arbeitszeit, für informelles berufliches Lernen und für Teilnahme an Weiterbildung belegen sie im Gruppenvergleich jeweils Spitzenplätze. Zudem zeigte die Querschnittsdarstellung der durchschnittlichen Zeitverwendung für das Lernen der Frauen in der Familienphase in Abhängigkeit des Alters des jüngsten Kindes deutliche Einschränkungen: Frauen mit Kinder bis unter 3 Jahre verbringen praktisch keine (!) Zeit für alle Formen des Lernens (s. Abbildung 33, S. 154).

Trotzdem wären hier genauere Analysen und nicht nur der Vergleich der aggregierten Daten von Nöten, da z. B. das unterschiedliche Alter der verglichenen Gruppen (die Gruppen ohne Kinder sind jünger und umfassen noch mehr Auszubildende und Studenten) die Ergebnisse beeinflusst und viele Personen gar nicht berücksichtigt wurden, z. B. andere Erwerbslose.

Bedarf an Weiterbildungsberatung

Ursachen der geringen Beteiligung an beruflicher Weiterbildung sind jedoch nicht nur unmittelbar in den Strukturen zu sehen. An zwei Stellen der Befragung von Barz & Tippelt (2004a) machen die Frauen in der Familienphase ausdrücklich auf ihren großen Weiterbildungsberatungbedarf aufmerksam: So sehen die Nicht-Teilnehmerinnen den Mangel an Weiterbildungsberatung als das größte der 16 zur Auswahl stehenden Teilnahmehindernisse an. Überdurchschnittlich viele geben an, sie hätten keinen Überblick über das Weiterbildungsangebot und überdurchschnittlich viele haben Interesse an einer Weiterbildungsberatung. Auch bei den Frauen in der stillen Reserve am Niederrhein ist der Weiterbildungsberatungbedarf groß: Zwei Drittel von ihnen fühlen sich nicht gut über das Weiterbildungsangebot informiert (Auswertung der Daten von Ludwig 2003).

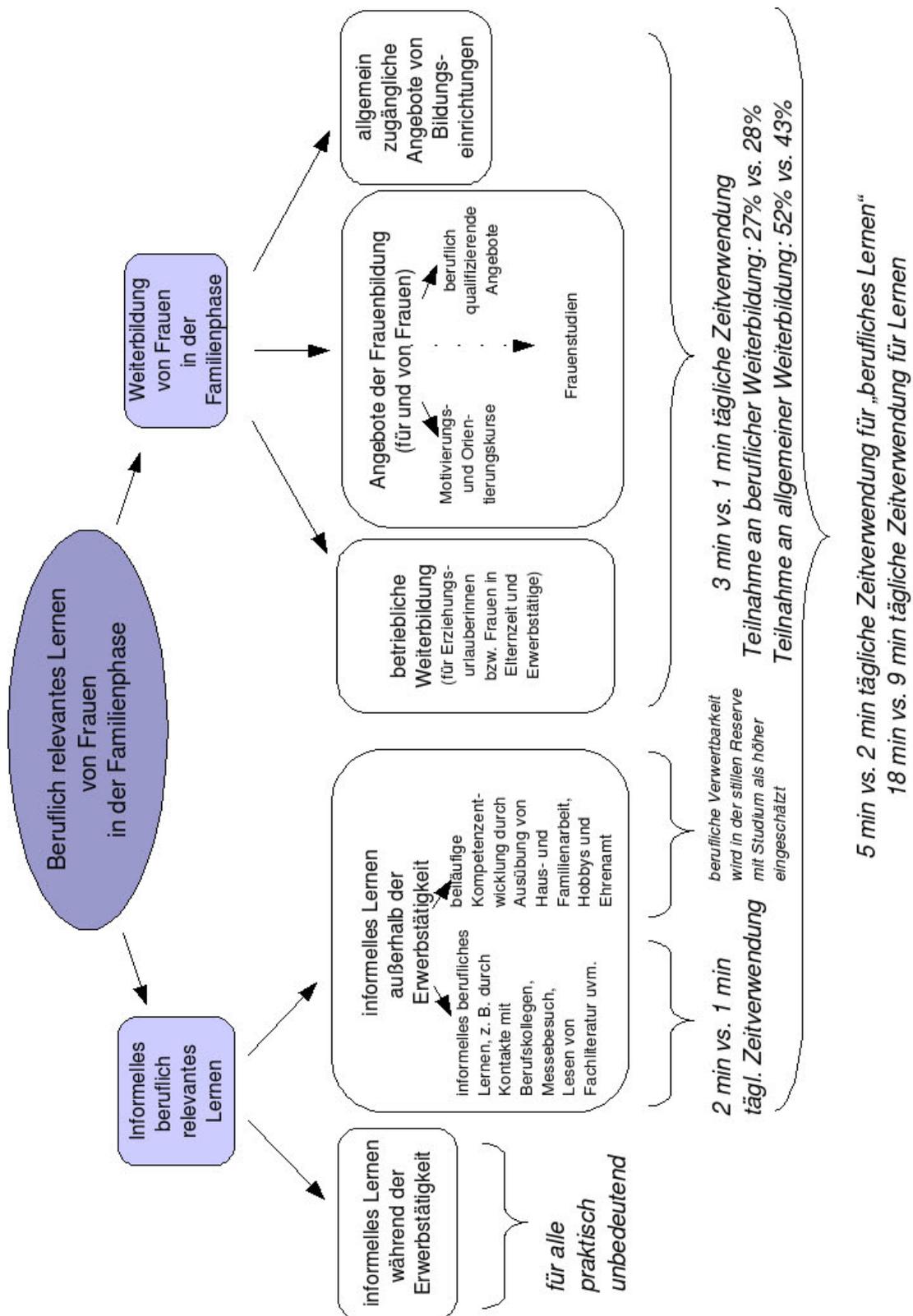


Abbildung 41: Systematische Darstellung des beruflich relevanten Lernens von Frauen in der Familienphase mit ausgewählten Daten zum beruflich relevanten Lernen von Frauen mit und ohne Studium. Quellen: Eigene Berechnungen der Daten von Barz & Tippelt 2004a, des Scientific-Use-Files der Zeitverwendungsstudie 2001/2002 des Statistischen Bundesamtes sowie der Daten von Ludwig (2003).

Es zeigt sich auch, dass die wichtigen Beratungsinstanzen Arbeitgeber, Kollegen und Fachzeitschriften nur schwer (im Erziehungsurlaub) oder gar nicht (bei Erwerbslosigkeit) erreichbar sind (vgl. Auswertung der Frage 55, S. 176). Zwar hat etwa ein Viertel der Frauen der stillen Reserve am Niederrhein bereits an Weiterbildungsberatung teilgenommen, sie fand in der Regel im Arbeitsamt statt (vgl. Auswertung der Daten von Ludwig 2003). Allerdings war der Großteil (drei Viertel) der Befragten, die an einer Beratung teilgenommen haben nicht zufrieden mit der Beratung des Arbeitsamts (Auswertung der Daten von Ludwig 2003, vgl. S. 221).

6.4. Frauen mit Studium in der Familienphase

Nach den Daten von Barz & Tippelt (2004a) hat jede siebte, nach den Daten der Zeitverwendungsstudie hat jede achte Frau in der Familienphase ein Fachhochschul- bzw. Universitätsstudium abgeschlossen. Der Anteil liegt somit zwischen der entsprechenden niedrigeren Quote bei den erwerbslosen Personen der Gesamtbevölkerung (5 %) und der etwas höheren bei den erwerbstätigen Personen (17 %, Statistisches Bundesamt 2005e, S. 77).

Um eine Übersicht über wesentliche Unterschiede der Situationen zwischen Frauen mit Studium und Frauen ohne Studium zu erhalten, wurden auch Kontrastgruppenanalysen durchgeführt. Wesentliche Merkmale sind demnach das Alter der Kinder, das persönliche Einkommen, der angegebene Status (z. B. Hausfrau, Studentin), der Familienstand, die Erwerbstätigkeit und die Wohnortgröße. Tatsächlich unterscheidet sich auch die Gesamtgruppe der Frauen in der Familienphase mit Studium in diesen Merkmalen von den Frauen ohne Studium: Sie haben seltener ältere Kinder zwischen 14 und 17 Jahren, ein höheres persönliches Einkommen, wohnen eher in Großstädten und bezeichnen ihren sozialen Status seltener als „Hausfrau“ (sondern beispielsweise als erwerbstätig oder arbeitslos). Auch der Anteil der Frauen in Elternzeit (im Erziehungsurlaub) bzw. Mutterschutz liegt mit 38 Prozent deutlich über dem Anteil der geringer qualifizierten (26 %, nach den Daten von Barz & Tippelt 2004a). Es zeigt sich also deutlich, dass Frauen in der Familienphase mit Studium eher jüngere Kinder haben und dem Erwerbsleben näher stehen, es lässt sich vermuten, dass ihre Erwerbsunterbrechung im Durchschnitt auch kürzer ist.

Bei den Frauen mit Studium der stillen Reserve im Gebiet Niederrhein lassen sich diese Unterschiede ebenfalls finden: Die Frauen mit Studium haben häufiger jüngere Kinder, ihre Familienphase ist durchschnittlich ein halbes Jahr kürzer.

Die Kontrastgruppenanalyse macht jedoch auch auf andere Unterschiede aufmerksam: Sie zeigt, dass Frauen mit Studium, die dieser eher arbeitsmarktfernen Gruppe zuzurechnen sind, häufig über Abschlüsse verfügen, die gar nicht anerkannt sind (beispielsweise weil sie aus einem anderen Land kommen) und häufig keine berufsspezifische Arbeitserfahrung haben. Ein überraschend hoher Teil der Frauen, der ein Studium hat, also hoch qualifiziert ist, war noch nie im erlernten Beruf erwerbstätig. Zwar waren 86 Prozent der Frauen mit Studium bereits sozialversicherungspflichtig beschäftigt, davon aber wiederum nur 56 Prozent im studierten Beruf. Dies entspricht einer Quote von 48 Prozent. Von 47 Frauen mit Studium der stillen Reserve haben nur 17 ein im Gebiet Niederrhein anerkanntes, vollständiges Studium abgeschlossen (inkl. z. B. Referendariatszeiten) und waren bereits sozialversicherungspflichtig beschäftigt (entspricht 36 %). Zwar ist ein Vergleich mit den Daten aus den Repräsentativerhebungen möglich, aber es lässt sich vermuten, dass ein Grund für die fehlende Erwerbstätigkeit dieser Frauen mit Studium *auch* ihre schlechten Voraussetzungen, nämlich einem Mangel an Berufserfahrung und fehlenden Anerkennungen ihrer Abschlüsse sind.

Im Unterschied zu den geringer qualifizierten Frauen ist der Anteil der Frauen, die in ihrem erlernten Beruf tätig werden wollen, bei den Frauen mit Studium deutlich größer: 85 Prozent (vs. 69 %) von denen, die wieder erwerbstätig werden wollen (das sind 96 %) streben eine Berufstätigkeit im erlernten Beruf an. Dem Dreiphasenmodell im Sinne einer Berufsausbildung (Studium) und anschließender Berufstätigkeit (in Vollzeit), einer Berufsunterbrechung wegen der Kinder und eine angestrebte Berufsrückkehr im erlernten Beruf entsprechen jedoch nur wenige der hoch qualifizierten Frauen der Stillen Reserve am Niederrhein: Nur 10 der 47 Frauen waren bereits im studierten Berufsfeld in Vollzeit erwerbstätig und wollten auch wieder in ihrem erlernten Beruf tätig werden (entspricht 21 %). Inwieweit dies für alle Frauen in der Familienphase zutrifft, darüber lassen die Datensätze von Barz & Tippelt (2004a) sowie die Zeitverwendungsstudie keine Aussage zu.

Durch eine Kontrastgruppenanalyse der durchschnittlichen Zeitverwendung für Tätigkeiten an den drei protokollierten Tagen können auch Besonderheiten der Zeitverwendung von Frauen in der Familienphase mit Studium festgestellt werden: Demnach verbringen sie weniger Zeit vor dem Fernseher (siehe Auswertung der Daten der Zeitverwendungsstudie 2001/2002).

6.5. Besonderheiten des Lernens bei Frauen mit Studium

Ein Augenmerk gilt der Untergruppe der Frauen in der Familienphase mit Studium, da bei ihnen ein besonderer Bedarf gesehen wird, ihre hohe Qualifikation zu erhalten und ich auch erwartet habe, dass sich durch ihre Bildungserfahrung Besonderheiten für ihr beruflich relevantes Lernen ergeben.

Im Rückgriff auf das in Kapitel 2 entwickelte Schema der Möglichkeiten des beruflich relevanten Lernens von Frauen aus der Familienphase aus Kapitel 2 findet sich in der Abbildung 41 eine Übersicht über die Daten zu den Lernaktivitäten von hoch und geringer qualifizierten Frauen (S. 201).

Lernbereitschaft und -bedürfnisse

Bei den Fragen, die mit der Bereitschaft für Lernaktivitäten zusammenhängen, zeigt sich kein durchgehend größeres Interesse der Frauen mit Studium. Das Interesse der Frauen mit Studium ist größer beim Lesen von Fachliteratur als das der geringer qualifizierten (Auswertung der Daten von Barz & Tippelt 2004a). Hoch qualifizierte Frauen haben jedoch deutlich geringeres Interesse am selbst gesteuerten Lernen mit Medien (z. B. am Computer, mit Video) und am selbst gesteuerten Lernen mit virtuellen Lernumgebungen, als die geringer qualifizierten (Auswertung der Daten von Barz & Tippelt 2004a).

Hoch qualifizierte Frauen der stillen Reserve im Gebiet Niederrhein würden eher und deutlich mehr für berufliche Qualifizierungsangebote zahlen, längere Fahrtzeiten im Kauf nehmen, eher an E-Learning-Angebote teilnehmen und häufiger an Vollzeitkursen, auch wenn sie dann zusätzliche Kinderbetreuung benötigen würden. Der Blick auf die gewünschten Kursthemen und ihre Dauer zeigt eine deutliche Orientierung der Frauen mit Studium an Seminaren zur Spezialisierung im erlernten Beruf (47 % vs. 2 %), der Bedarf an EDV-Themen ist dabei deutlich geringer (25 % vs. 60 %). Telelernen am Computer ist für Frauen mit Studium eher vorstellbar (79 % vs. 62 %, vgl. Auswertung der Daten von Ludwig 2003).

Für die Teilnahme an Weiterbildungsberatung zeigt sich, dass im Gegensatz zu der doppelt so hohen Beteiligung von Frauen in der Familienphase mit Studium, wie sie Bujok (1988, 25 % der Frauen mit Studium vs. 14 % ohne) konstatierte, heute Frauen ohne Studium häufiger an Weiterbildungsberatung partizipieren und nahezu den Wert der Frauen mit Studium erreichen (27 % der Frauen mit Studium vs. 23 % ohne, siehe Auswertung der Daten von Ludwig 2003).

Beteiligung an beruflicher Weiterbildung

Während die Frauen mit Studium in der Erhebung von Barz & Tippelt (2004a) bei beruflicher Weiterbildung eine vergleichbare Teilnahmequote wie die geringer qualifizierten haben (27 % vs. 28 %), nahmen sie in den letzten Monaten deutlich häufiger an allgemeiner Weiterbildung teil (52 % vs. 43 %). Ohne Bezug auf einen konkreten Zeitraum wurde auch die stille Reserve nach ihrer Teilnahme an beruflicher Weiterbildung gefragt, auch hier zeigen sich keine Unterschiede zwischen den Frauen mit und ohne Studium (vgl. Auswertung der Daten von Ludwig 2003).

Die größere Bereitschaft der Frauen mit Studium, an Weiterbildung teilzunehmen, schlägt sich auch in der Analyse der Daten von Ludwig (2003) nicht in einer durchgängig höheren Weiterbildungsbeteiligung nieder. So nehmen sie vergleichsweise oft an Beratung zum beruflichen Wiedereinstieg teil, haben nur einen geringfügig größeren Anteil bei der Teilnahme an beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen im Allgemeinen und einen geringfügig kleineren Anteil an abschlussbezogenen beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen. Auffallend ist, dass der Anteil der Frauen mit Studium an öffentlich geförderten Maßnahmen deutlich geringer ist, insbesondere dann, wenn sie bereits über Berufserfahrung verfügen (hier ist der Anteil 0 %). Auch bei den hoch qualifizierten Frauen spielen das Sozialamt und das Arbeitsamt eine geringe und im Vergleich mit den geringer qualifizierten Frauen eine noch kleinere Rolle bei der Information über die Weiterbildungsmaßnahme. Wichtiger sind ihre Eigeninitiative oder Arbeitgeber.

Ludwig (2003) fragte auch nach der Teilnahme an „anderer“ Weiterbildung, wobei sie dies von beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen trennt, aber durchaus beruflich relevante Inhalte beschreibt u. a. Themen wie EDV, Selbstsicherheit (Frage 56): Hier haben die Frauen mit Studium eine insgesamt höhere Teilnahmequote (62 vs. 54 %), dieser Unterschied wird durch ihre vergleichsweise hohe Belegung von Sprachkursen und Selbstsicherheitstrainings verursacht. In den Bereichen EDV, berufliche Neuorientierung, Existenzgründung und „sonstiges“ ist ihre Teilnahmequote geringer als diejenige der Frauen ohne Studium.

Lernaktivitäten und Zeitverwendung

Die Auswertung des Scientific-Use-Files der Zeitverwendungsstudie des Statistischen Bundesamtes ergibt deutlichere Unterschiede von Frauen in der Familienphase mit und ohne Studium: Mit durchschnittlich 5 Minuten, die Frauen mit Studium für das Lernen für die Berufstätigkeit außerhalb der Arbeitszeit aufwenden, liegen sie weit über den durchschnittlich 2 Minuten der geringer qualifizierten Frauen in der Familienphase und der durchschnittlich einer Minute der Gesamtbevölkerung.

Frauen mit abgeschlossenem Studium verwenden täglich 19 Minuten für Lernen und Bildung, das sind *über 2 Stunden* in der Woche. Zum Vergleich: Frauen ohne Studium wenden etwa eine Stunde dafür auf (beide Angaben inklusive Wegzeiten, vgl. Auswertung der Zeitverwendungsstudie). Bemerkenswert ist hierbei, dass es sich bei diesen Lerntätigkeiten um protokollierte Aktivitäten handelt, die von den Codierern des Statistischen Bundesamtes als Lernaktivitäten codiert (interpretiert) wurden (vgl. S. 150).

Es zeigt sich, dass Frauen mit Studium zusätzlich zum Unterricht deutlich mehr Verfahren und Methoden kennen und nutzen, sich beruflich zu bilden, als diese im Codierleitfaden (Statistisches Bundesamt 2002) vorgesehen sind, die aber deutlich dem beruflichen Lernen zugeordnet werden können.

Bemerkenswert ist, dass Frauen mit Studium, obwohl sie durch größeres Interesse an und mehr Erfahrungen mit dem Lernen mit Fachliteratur angeben (vgl. Auswertung der Daten von Barz & Tippelt 2004a), weniger Zeit damit verbringen als die geringer qualifizierten Frauen (vgl. Auswertung der Daten der Zeitverwendungsstudie). Dies überrascht um so mehr, da der Einsatz von Printmedien (Bücher, Fachzeitschriften) in der Gesamtbevölkerung unter den Absolventen wissenschaftlicher Hochschulen mit über 40 Prozent die dominierende Lernmethode darstellt (Statistisches Bundesamt 2003, S. 34; siehe S. 56 in dieser Arbeit). Vielleicht liegt es daran, dass Fachliteratur für hoch qualifizierte häufig schwerer zugänglich ist (zum Beispiel seltener in öffentlichen Bibliotheken zu finden) bzw. auch wesentlich teurer ist, als Fachliteratur von geringer qualifizierten Frauen in der Familienphase. Erschwert wird der Zugang wiederum auch durch die fehlende bzw. eingeschränkte Erwerbstätigkeit (am Arbeitsplatz liegen häufig Fachzeitschriften u. Ä. aus).

Kompetenzerwerb durch Familientätigkeit, Hobby und Ehrenamt

Der Anteil der hoch qualifizierten Frauen, die annehmen, dass ihre in der Familientätigkeit erworbenen Kompetenzen beruflich verwertbar sind, liegt mit 75 Prozent deutlich über den 61 Prozent der geringer qualifizierten Frauen. Die Ergebnisse stimmen in ihrer Tendenz mit der arbeitspsychologischen Analyse von Költzsch Ruch (1997) überein. Auch bei Költzsch Ruch berichten die höher qualifizierten Frauen von anspruchsvolleren Tätigkeiten; nach Költzsch Ruch kommt dabei als Erklärung gleichermaßen die größere Fertigkeit dieser Frauen, diese Anforderungen zu kommunizieren als auch die tatsächlich höheren Anforderungen als Erklärung in Betracht.

Frauen mit Studium geben auch für ihr Hobby und ihr Ehrenamt an, dadurch beruflich relevante Kenntnisse entwickelt zu haben. Ein Blick auf ihre Hobbys und Ehrenämter zeigt, dass dies auch darin begründet liegen kann, dass diese teils deutlich anspruchsvoller und zeitlich intensiver sind, als diejenigen der geringer qualifizierten Frauen. Auch für diese Bereiche lässt sich vermuten, dass die häufigere Einschätzung der beruflichen Verwertbarkeit bei den Frauen mit Studium nicht nur auf dem Wissen über die erlangten Qualifikationen und Kompetenzen beruht, sondern tatsächlich auch auf unterschiedlichem Können (vgl. Költzsch Ruch 1997, S. 96).

Die Berechnungen zeigen geringe Korrelationen zwischen der Dauer der Familienphase und der beruflichen Verwertbarkeit von Kompetenzen aus einem Hobby oder einem Ehrenamt, aber nicht berufliche Verwertbarkeit von Kompetenzen aus der Familientätigkeit (Auswertung der Daten von Ludwig 2003).

Tatsächlich gibt es Hinweise, dass die hoch qualifizierten Frauen im Gebiet Niederrhein beruflich relevantes Lernen bzw. Lernen auf beruflichem Niveau als „Hobby“ bezeichnen, so werden u. a. Heilpraktikerprüfungen zum Hobby (vgl. Auswertung der Daten von Ludwig 2003).

Übereinstimmungen des beruflich relevanten Lernens mit dem dominierenden Milieu der Postmateriellen

Bei der Auswertung der Daten von Barz & Tippelt (2004a) wurde festgestellt, dass sich die Hälfte der Frauen in der Familienphase mit Studium dem Milieu der Postmateriellen zurechnen lässt. Da liegt die Frage nahe, ob bzw. in wie weit sich Aussagen zur Weiterbildung des Postmateriellen Milieus, die auf umfangreichen quantitativen und qualitativen Untersuchungen beruhen (Barz & Tippelt 2004b) auch für die hoch qualifizierten Frauen in der Familienphase zutreffen.

Tatsächlich zeigen sich einige Übereinstimmungen, zum Beispiel gilt auch für die Gruppe der Frauen in der Familienphase mit Studium, dass sie überdurchschnittliches Interesse am Lesen von Fach- und Sachbüchern oder Fach- und Spezialzeitschriften angeben (Auswertung der Daten von Barz & Tippelt; Reich, Panyr, Drexl, Barz & Tippelt 2004, S. 52). Auch die große Bedeutung des informellen Lernens im Beruf des Postmateriellen Milieus „durch Austausch im Kollegenkreis, Lesen von Fachzeitschriften, Lernen durch Probieren, autodidaktisches Lernen und Internet“ (Reich et al. 2004, S. 52) ist auch für die Frauen in der Familienphase zutreffend, wenn man es auf beruflich relevantes Lernen ausweitet.

Der Vergleich zeigt, dass es auch einige Aussagen des Postmateriellen Milieus zu Lernen und Weiterbildung gibt, die für die Frauen in der Familienphase mit Studium übereinstimmen, bei denen jedoch andere bzw. neue Argumente genannt werden. So wird berufliche Weiterbildung vom Postmateriellen Milieu als „selbstverständlich, notwendig und durchaus selbstgesteuert erlebt; innerhalb wie außerhalb der Arbeitszeit; 63 % (vs. Ø 52 %) nehmen aus Eigeninitiative an beruflicher Weiterbildung teil“ (Reich et al. 2004, S. 47). Bei den Frauen in der Familienphase mit Studium ist es, wegen der weitgehend fehlenden Möglichkeit der Teilnahme an betrieblicher Weiterbildung, der Regelfall, dass, sofern eine Teilnahme an beruflicher Weiterbildung erfolgt, diese aus Eigeninitiative zu Stande kommt. Für Postmaterielle konkurriert Weiterbildung mit Familie, Beruf und aktiver Freizeitgestaltung, wobei die exemplarische Aussage „ich habe die Priorität mehr auf Freunde gelegt“ zitiert wird (Reich et al. 2004, S. 48). Für Frauen in der Familienphase liegt die Priorität wohl eher bei der Familie.

Für das Postmaterielle Milieu, aber nicht für die Frauen in der Familienphase mit Studium gilt, dass die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung überdurchschnittliche Werte erreicht (Reich et al. 2004, S. 47), und dass sich in ihren Augen gebildete Personen überdurchschnittlich mit ihrer Offenheit für Neues und Anderes auszeichnen (Reich et al. 2004, S. 46).

Bei der Suche nach Begründungen, warum so viele Frauen mit Studium dem Postmateriellen Milieu zuzuordnen sind, wurde u. a. darauf verwiesen, dass es Frauen im Postmateriellen Milieu besonders wichtig ist, nach der Geburt eine Familienphase einzulegen, auch weil sie sich bewusst für das Stillen ihrer Kinder entscheiden (vgl. S. 111).

Beim Vergleich der Aussagen der Postmateriellen und der Frauen in der Familienphase mit Studium zu Weiterbildung und Lernen und auch angesichts des hohen Anteils des Postmateriellen Milieus bei den Frauen in der Familienphase mit Studium stellt sich mir die Frage, ob die Geburt von Kindern und die (zeitweise) Aufgabe der Erwerbstätigkeit vielleicht nicht eine „Spezialität“ des Postmateriellen Milieus ist, sondern ein Hinweis auf den wohl seltenen, aber doch möglichen individuellen Milieuwechsel.

„Die Zugehörigkeit zu einem sozialen Milieu muss nicht lebenslang andauern. Durch Umbrüche im privaten oder beruflichen Leben, durch den Wechsel von Sozialkontakten sowie durch damit in Verbindung stehende Einstellungsänderungen können sich die Werthaltungen der Menschen von einem Milieu zum andern bewegen. Gleichwohl kann die Milieuzugehörigkeit nicht umstandslos durch bewusste Entscheidungen 'gewählt' oder gewechselt werden. Tiefsitzende Einstellungen und Sozialisationserfahrungen sowie die Verwobenheit in Sozialkontakte lassen im Allgemeinen nur langsame Änderungen von Milieustrukturen und -zugehörigkeiten zu.“ (Hradil 2001, S. 425 ff.)

So ist es vorstellbar, dass es beispielsweise bei Frauen, die dem Etablierten Milieu zuzuordnen sind und, beispielsweise wegen fehlender passender Kinderbetreuung ihre Erwerbstätigkeit unterbrechen müssen, zu solchen grundlegenden Einstellungsänderungen kommen kann, wenn sie sich als „Hausfrau“ und Mutter erfahren (vgl. auch Beck-Gernsheim 1989). Nicht zuletzt ist es eine Frage ihres Selbstkonzeptes, das dynamisch intrapersonale und interpersonale Verhaltensweisen motiviert, interpretiert, organisiert, vermittelt und reguliert (Zimbardo & Gerrig S. 546) und sich auch mit diesen äußeren Umständen arrangieren muss.

Besonderheiten der Situation oder Wirkung des Studiums?

Die Teilnahmequoten an beruflicher Weiterbildung weisen auf keine bzw. nur auf geringe Unterschiede der Frauen mit und ohne Studium hin (Barz & Tippelt 2004a). Aber die Auswertung der Zeitverwendungsstudie zeigt, dass Frauen mit Studium ein Vielfaches an Zeit, beispielsweise 3 Mal so viel Zeit für die Teilnahme an Unterricht für das berufliche Lernen aufbringen, als die Frauen ohne Studium, und täglich mehr als doppelt so viel Zeit für berufliches lernen verwenden.

Merton (1968) benannte das Phänomen, dass in der Wissenschaft bekanntere Personen häufiger zitiert werden, und damit noch bekannter werden, nach dem Evangelisten Matthäus, der mit den Worten „denn wer da hat, dem wird gegeben werden [...]“ überliefert wird (Mt 25,29). Im Bildungsbereich wird es immer dann herangezogen, wenn im Hinblick auf unterschiedliche Bildungsvoraussetzungen Unterschiede in den Wirkungen von (vermeintlich) ähnlichen Situationen oder Interventionen auftreten. Der Matthäuseffekt konnte so schon in unterschiedlichsten Untersuchungen nachgewiesen werden, beispielsweise in Form von „Weiterbildungsscheren“. Auch in Kapitel 2 wurde so darauf hingewiesen, dass Betriebe eher hoch qualifizierten Erziehungsurlauberinnen Weiterbildung anbieten (Kaldewey & Küpper 1994, s. S. 71 in dieser Arbeit).

Sind die obigen Besonderheiten auch auf einen Matthäuseffekt zurückzuführen? Um diese Frage zu beantworten, muss analysiert werden ob sich die Unterschiede mit dem Merkmal des abgeschlossenen Studiums hinreichend begründen lassen. Eingangs wurde unterstellt, dass die individuelle Situation die konkreten Lernaktivitäten der Frauen in der Familienphase beeinflusst. Daher ist es wichtig zu klären, ob Merkmale der Situation von Frauen mit Studium auch wesentliche Determinanten ihrer Lernaktivitäten sind.

Aufgrund der Eigenschaften des Datenmaterials der Zeitverwendungsstudie ist es leider nicht möglich, mit den vorhandenen statistischen Verfahren zu einem tragfähigen Ergebnis zu gelangen: Nur ein kleiner Teil der Frauen in der Familienphase (wenige Prozent der 769 Frauen) sind an den drei protokollierten Tagen aktiv, so dass eine der beiden zu kontrastierenden Gruppen (die aktiven) sehr klein ist und nur wenige Datenreihen vorliegen. Hinzu kommt, dass die Daten zur Zeitverwendung für das Lernen im Wesentlichen aus vielen Nullen bestehen, da die meisten Frauen an den 3 Tagen *keine* Lernaktivitäten protokollieren. Kontrastgruppenanalysen, Diskriminanzanalysen oder andere multivariate Verfahren können bei dieser Datenlage zu keinem tragfähigen Ergebnis kommen.

Jedoch erscheint es plausibel, dass bei der täglichen Zeitverwendung für das Lernen insgesamt und für das beruflich relevante Lernen, der sogenannte „Matthäuseffekt“ eintritt. Denn angesichts der Situation der Frauen mit Studium, die häufiger jüngere Kinder haben, sodass man auch von einem größeren Betreuungs- und Zeitaufwand ausgehen sollte, ist deren größere Beteiligung keine Selbstverständlichkeit.

Auch bei dem vergleichsweise großen Anteil von nicht näher beschriebenen 'sonstigen' Formen am informellen beruflichen Lernen bei Frauen mit Studium, der auch auf ein reicheres Spektrum an Methoden selbst gesteuerten Lernens zurückzuführen sein könnte, zeigt sich in dieser Arbeit möglicherweise der Matthäuseffekt.

6.6. Die unbekannte Größe: Die Wiedereinsteigerinnen

In den Auswertungen von Querschnittsdaten der Frauen in der Familienphase, bei denen das Interesse am beruflichen Wiedereinstieg oder das Weiterbildungsverhalten in Abhängigkeit zur Dauer der Familienphase bzw. der Altersgruppe des jüngsten Kindes dargestellt wurde, wurde bereits darauf hingewiesen, dass nicht davon ausgegangen werden kann, dass damit individuelle Verläufe abgebildet werden. Die unbekannte Größe sind dabei die Frauen, die bereits wieder erwerbstätig geworden sind. Bei den Frauen der stillen Reserve umfasst die Gruppe der Frauen mit einer Familienphase zwischen 3 und 6 Jahre 90, nur vergleichsweise wenig, 22 Frauen haben zwischen über 15 bis 18 Jahre ihre Erwerbstätigkeit unterbrochen. Dies ist an sich wenig überraschend, da dies im Konzept des Dreiphasenmodells beschrieben wird.

Allerdings hat dieser „Schwund“ von Frauen in der Familienphase einen großen Einfluss darauf, wie die Lernaktivitäten zu interpretieren sind. Den Annahmen der Humankapitaltheorie und den allgemeinen Erwartungen zufolge sollten Frauen mit größeren Lernaktivitäten bereits eher in die Erwerbstätigkeit zurückkehren. Dies gilt umso mehr für die Frauen mit Studium, die sich durch größere Erwerbsorientierung auszeichnen (vgl. Kapitel 2). Tatsächlich zeigt sich dies auch im jüngeren Alter der Kinder von Frauen mit Studium und einer kürzeren Familienphase (Auswertung der Daten von Barz & Tippelt 2004a und von Ludwig 2003). In der Betrachtung der beruflichen Daten von Frauen mit Studium in der stillen Reserve zeigt sich, dass diese zu einem überraschend hohen Anteil nur geringe realistische Chancen haben, in ihrem erlernten Beruf arbeiten zu können (Auswertung der Daten von Ludwig 2003). Inwieweit die Lernaktivitäten der Frauen in der Familienphase den Wiedereinstieg erleichtern, kann auf dieser Datengrundlage nicht beschrieben werden. Es ist aber davon auszugehen, dass Frauen mit besseren Voraussetzungen und mehr Lernaktivitäten eher die Familienphase beenden als Frauen in sonst gleichen familiären und beruflichen Situationen.

Für die Weiterbildungsbereitschaft ist die Dauer der Familienphase kein geeigneter Prädiktor. Bedeutender erscheint die Einschätzung der Frauen, *wo sie ihren Standpunkt in der Familienphase* verorten: eher am Anfang oder eher am Ende? Deutlich wird dies an den oben aufgezeigten Ergebnissen der Kontrastgruppenanalyse: Frauen, die demnächst wieder einsteigen wollen, weisen eine höhere Weiterbildungsbereitschaft auf (Auswertung der Daten von Ludwig 2003).

Dass die Anzahl und Rolle der Wiedereinsteigerinnen nicht zu quantifizieren ist, also eine „unbekannte Größe“ ist, wirkt sich auch auf die Interpretation der Datenlage bei den in Vollzeit erwerbstätigen Müttern aus. Diese weisen u. a. eine sehr große Beteiligung und hohe Zeitverwendung für beruflich relevantes Lernen auf. Dabei ist jedoch zu beachten, dass die Gruppe der erwerbstätigen Mütter nicht allein durchgehend erwerbstätige Frauen umfasst, sondern auch Wiedereinsteigerinnen. Dass berufstätige (wieder eingestiegene) Mütter eine erhöhte Teilnahmequote an beruflicher Weiterbildung haben, kann u. a. daran liegen, dass die (betriebliche) Weiterbildung erreichbarer ist und ein Nachhol- und Einarbeitungsbedarf besteht.

6.7. Einfluss der Methode bei der Erfassung beruflich relevanten Lernens

Welches Lernen hat eine berufliche Relevanz? Eingangs wurde pragmatisch darauf hingewiesen, dass man sich dabei auf die vorliegenden Daten und Erhebungsinstrumente beziehen muss. Die Auswertung hat jedoch gezeigt, dass mit den unterschiedlichen Erhebungsmethoden (Tagebuch, Fragebogen) deutliche Unterschiede auftreten. Die Hinweise aus den einzelnen Auswertungen und dem Vergleich der Daten in der Zusammenfassung sollen hier noch einmal gebündelt vorgestellt werden.

Dass es Effekte auf Grund der unterschiedlichen Erhebungsmethoden geben könnte, ist zunächst beim Vergleich der Ergebnisse der Daten von Barz & Tippelt (2004a) und der Zeitverwendungsstudie aufgefallen. Die Diskrepanz zwischen der geringen Teilnahmequote an beruflicher Weiterbildung und einer, im Vergleich mit den Daten der anderen Gruppen, hohen Zeitverwendung für Unterricht für berufliches Lernen kann nur zum Teil mit den Rahmenbedingungen der Erhebungen erklärt werden: Bei Barz & Tippelt (2004a) wird die Beteiligung an beruflicher Weiterbildung nur bei Personen mit Berufserfahrung und für einen Zeitraum von 12 Monaten erhoben. Dies sind 9 Prozent, die selbst im Falle, sie hätten alle an beruflicher „Weiter-“Bildung teilgenommen, nicht den Unterschied erklären.

Diese Unterschiede wurden daher zum Anlass genommen, die Daten der Zeitverwendungsstudie genauer unter die Lupe zu nehmen. Da in der Zeitverwendungsstudie die Daten zum beruflichen Lernen nicht nur in Form der codierten Tagebücher vorliegen, sondern den Teilnehmern auch entsprechende Fragen vorgelegt werden, die mit dem Codierleitfaden übereinstimmen, lassen sich die jeweiligen Ergebnisse für alle untersuchten Gruppen in Relation setzen. Theoretisch sollte der Anteil derjenigen, die in den drei Tagen angeben, an Unterricht für berufliches Lernen teilgenommen zu haben und der Anteil derjenigen, die laut Fragebogen innerhalb der letzten vier Wochen an Unterricht für berufliches Lernen teilgenommen haben, in allen untersuchten Gruppen in einem ähnlichen Verhältnis zueinanderstehen. Dies trifft jedoch nicht zu: Trotz relativ großen Anteils von Frauen in der Familienphase, die eine entsprechende Aktivität in den Tagebüchern eintragen, gibt es laut Auswertung der Fragebögen nur einen, im Vergleich mit den anderen Gruppen, verhältnismäßig kleinen Anteil von Frauen mit entsprechenden Aktivitäten (vgl. Auswertung der Daten der Zeitverwendungsstudie 2001/2002, S. 150). Beim Vergleich der Frage zur Beteiligung an allgemeiner Weiterbildung und den Angaben zur Zeitverwendung für Unterricht zur persönlichen Weiterbildung in den Protokollen sind die Relationen der Angaben in allen untersuchten Gruppen hingegen ähnlich (vgl. im Anhang Tabelle 55, S. 264).

Häufig wird bei solchen Methodeffekten die soziale Erwünschtheit (*social desirability bias*) als eine mögliche Begründung für ein Antwortverhalten in Erwägung gezogen, das durch ein Abweichen von Fragebogendaten von einer quasi „objektiv“ ermittelten Realität gekennzeichnet ist. So ist bekannt, dass bei der Frage nach der Beteiligung an Weiterbildung solche Effekte auftreten können: „Befragte mit höherer Bildung sehen die Teilnahme an Weiterbildung eher als 'sozial erwünscht' an, während Weiterbildung von Personen mit geringer Vorbildung häufig als etwas Fremdes empfunden wird; das Einstellungsmuster entspricht eher einer relativen „Bildungsferne“ (vgl. Behringer/Infratest Sozialforschung 1980, S. 185 f). Die Bildungskumulation ist deshalb bei der direkten Frage deutlich höher als bei der gestützten.“ (Kuwana & Thebis 2005, S. 9 verweist auf Behringer & Infratest Sozialforschung 1980). Angesichts der beschriebenen gesellschaftlichen Erwartungen der Doppelorientierung von Frauen (S. 34) erscheint dies keine ganz schlüssige Erklärung für das Antwortverhalten der Frauen in der Familienphase.

Eher kann es sein, dass Frauen in der Familienphase Weiterbildungen, die zwar eine berufliche Relevanz haben, diese nicht als beruflich relevant betrachten, weil für sie ihr Beruf oder die Erwerbstätigkeit derzeit nicht von Belang ist. Bei der Befragung von Barz & Tippelt (2004a) wird nicht gefragt, ob an beruflicher Weiterbildung teilgenommen wird, sondern es werden allen, die über Berufserfahrung verfügen, folgende Aussagen zur Bewertung vorgelegt (verkürzt): Sie sollen bewerten, ob sie sich in den letzten 12 Monaten auf einen anderen Beruf umschulen ließen, an Kursen für den beruflichen Aufstieg, an Einarbeitung an einem Arbeitsplatz, Lehrgängen zur Anpassung an neue Aufgaben im Beruf oder für die Arbeit sowie an anderen Lehrgängen im Beruf oder für die Arbeit teilgenommen haben (vgl. Frage 2.1.1). Damit wird das, was berufliche Weiterbildung bezeichnet, zutreffend operationalisiert. Allerdings erscheint es aus meiner Sicht wahrscheinlich, dass Frauen, die an einschlägiger beruflicher Weiterbildung teilgenommen haben, keine der Aussagen bejahen, weil sie zum Beispiel an einer Weiterbildung für einen *neuen* (also nicht „ihrem“) Beruf (die Familienphase führt auch zu beruflichen Neuorientierungen) führt oder auch, weil sie aktuell gar nicht erwerbstätig sind („für die Arbeit“). Es könnte also sein, dass sie zwar durchaus beruflich relevante Seminare besuchen, ihnen das jedoch nicht präsent ist. Dafür spricht auch die Feststellung, dass Frauen, die als Status „Hausfrau“ angeben, in der Auswertung der Daten der Studie von Barz & Tippelt (2004a) deutlich niedrigere Weiterbildungsquoten angeben.

Andere mögliche Erklärungen für die obigen Unterschiede sind auch, dass die Codierer des Statistischen Bundesamtes etwas als „beruflich Lernen“ codieren, was eventuell kein *berufliches* bzw. beruflich relevantes Lernen ist, bzw. von den Frauen in der Familienphase nicht als solches wahrgenommen wird. Dass es jedoch allein bei dieser Gruppe zu systematischen „Fehlern“ kommt, erscheint unwahrscheinlich. Ein Blick auf die einzelnen Protokolle und deren Codierungen wären aufschlussreich.

Es zeigt sich also auch hier deutlich, dass die Unterscheidung in „berufliches Lernen“ sowie „persönliches Lernen“ (Zeitverwendungsstudie 2001/2002) sowie „berufliche Weiterbildung“ und „allgemeine Weiterbildung“ (Barz & Tippelt 2004a) insbesondere für die Gruppe der Frauen in der Familienphase individuell und aus Forschersicht schwierig ist. Meine These ist: Ob etwas als „berufliches Lernen“ oder „berufliche Weiterbildung“ wahrgenommen wird, hat weniger etwas mit den Inhalten zu tun, die angeeignet wurden oder vermittelt wurden als mit den Rahmenbedingungen: Ist der Veranstalter der Betrieb, oder findet die Weiterbildung während der Arbeitszeit oder mit finanzieller Beteiligung des Betriebes statt, wird es wohl häufig als berufliches Lernen bezeichnet werden, auch wenn es beispielsweise um persönliche Kompetenzen ging. Gerade für Schlüsselqualifikationen, Sprach- und PC-Kenntnisse ist der berufliche Zweck nicht immer gegeben, das Lernergebnis kann aber trotzdem (zukünftig) die Berufsausübung beeinflussen.

Nicht zuletzt muss noch einmal darauf hingewiesen werden, dass die Frage, was beruflich relevant ist, insbesondere bei den Frauen in der Familienphase in aller Regel erst retrospektiv beantwortet werden kann: Wenn sie wieder in einem Beruf aktiv sind, der vom ursprünglich erlernten abweichen kann. Ein Blumengesteckkurs an der Volkshochschule kann für die eine Frau Bestandteil einer Hobbyausführung sein, für eine andere die Grundlage für eine berufliche Umorientierung.

7. Ausblick

Die Frauenforschung will „die geschlechtlich bedingte Unterdrückung der Frauen [...] nicht nur aufdecken und analysieren, sondern sie will einen Beitrag zur Veränderung der Frauen diskriminierenden und benachteiligenden gesellschaftlichen Verhältnisse leisten“ (Kettschau 1989, S. 47). Auch in der Pädagogik bzw. der Bildungsforschung gibt es das Bemühen und den Anspruch, wissenschaftliche Erkenntnisse für die Praxis fruchtbar zu machen. Aus den Ergebnissen der Arbeit könnten u. a. Empfehlungen für betriebliche Arrangements, gesetzliche Regelungen, bildungspolitische Forderungen, aber auch auf individueller Ebene Anregungen für Frauen in der Familienphase abgeleitet werden. Im Folgenden werden drei der möglichen Konsequenzen der Ergebnisse für die Bildungspraxis vorgestellt und diskutiert.

Schließlich wird der Fokus auf offene Fragestellungen gelenkt, die die Bildungsforschung zukünftig bearbeiten sollte.

7.1. Zur Relevanz pädagogischer Forderungen

Vor der Ausführung dieser Beispiele für Implikationen für die pädagogische Praxis mit Frauen in der Familienphase möchte ich diese Forderungen in zweierlei Hinsicht relativieren:

Die Tatsache, dass Frauen nach Geburt von Kindern ihre Berufstätigkeit unterbrechen, ist zunächst einmal ein *soziostrukturelles* Phänomen. Es wurde wiederholt darauf hingewiesen, dass gesetzliche und strukturelle und damit auch kulturelle Rahmenbedingungen wesentlich das Vorhandensein einer „Familienphase“ beeinflussen, die in vielen anderen Ländern nicht in dieser Weise existiert: So gibt es insbesondere in Finnland viel mehr Angebote für Teilzeitarbeit (Pfau-Effinger 1994). In Frankreich ist es üblich, dass Mütter spätestens ab dem Kleinkindalter arbeiten, die Inanspruchnahme von entsprechenden Kinderbetreuungseinrichtungen ist eine Selbstverständlichkeit: Für Kinder ab 2 Jahren stehen Plätze in *Écoles Maternelle*, den französischen Vorschulen zur Verfügung (vgl. Pfundt 2004).

Weiterbildung und das beruflich relevante Lernen ist nur *ein* Ansatzpunkt zur Erleichterung des individuellen Wiedereinstiegs:

„Plakativ ausgedrückt, ist daran zu erinnern, daß Weiterbildung keine Arbeitsplätze schafft (außer bestenfalls die der Weiterbildner/innen). Sie kann auch nur vermittelt zur Veränderung der Bedingungen von Erwerbsarbeit in Richtung einer familienfreundlichen Gestaltung der Arbeits- und Lebensbedingungen beitragen.“ (Schiersmann 1993, S. 181 f.).

Weiterbildung schafft auch keine ausreichenden Kinderbetreuungsmöglichkeiten, Teilzeitarbeitsplätze sowie ein kulturelles Gefüge, in dem sich Frauen und Männer die Aufgaben des Haushalts und der Familie gleichberechtigt teilen. Schiersmann (1993) fällt in Interviews mit Berufsrückkehrerinnen auf, dass „die betroffenen Frauen die von ihnen selbst wahrgenommenen Qualifizierungsnotwendigkeiten nicht als unüberwindbares Problem ansehen. Sie betrachten vielmehr die Vorurteile von Arbeitgebern gegenüber Frauen, die Kinder zu versorgen haben, als entscheidendes arbeitsmarktbezogenes Hindernis für einen Wiedereinstieg“ (S. 176). In einer Befragung von Engelbrech (1989) von erfolgreichen Wiedereinsteigerinnen schreiben diese fehlenden beruflichen Kenntnisse im Vergleich mit anderen Schwierigkeiten, wie fehlende Teilzeitarbeitsplätze und überhaupt einen Arbeitsplatz zu finden, eine vergleichsweise kleine Bedeutung zu (S. 109).

Ein Aufgreifen als pädagogische Herausforderung, also auch im Sinne eines „therapeutischen“, kurierenden Eingreifens, birgt die Gefahr, die Berufsunterbrechung und den erfolgreichen beruflichen Wiedereinstieg als individuelles Problem zu betrachten, sodass die betroffenen Frauen als Individuum verantwortlich betrachtet werden: Feldmann-Neubert (1991) macht in ihrer Analyse von Beiträgen der Frauenzeitschrift „Brigitte“ darauf aufmerksam, dass es so dargestellt wird, als ob der Wiedereinstieg mithilfe von Weiterbildung „in den Griff“ gebracht werden kann und er somit kein strukturelles, sondern ein individuelles Problem darstellt (S. 265). Die folgende Formulierung pädagogischer Prämissen für Beratungs- und Bildungsangebote und -instrumente erfolgt also mit dem Unbehagen, dass gesellschaftliche Herausforderungen dadurch als ein (allein) individuell zu lösendes Problem (fehl-) interpretiert werden können.

Zweitens ist immer wieder festgestellt worden, dass es *empirisch nicht eindeutig belegt* ist, dass sich beruflich relevantes Lernen für Frauen in der Familienphase lohnt. Es ist also nicht sicher, dass es in jedem Fall rentabel, also rational und im Sinne der Humankapitaltheorie sinnvoll ist: So stellt Büchter (1997) für die Forderungen nach betrieblicher Weiterbildung für Frauen u. a. angesichts der Diskrepanzen zwischen Anspruch und Realität dar, dass sie „Ergebnis eines historisch-kumulativen Prozesses von politisch vereinnahmten Bildungsvorstellungen“ sind (S. 186). Büchter (1997) fordert wohl zu Recht die Erwachsenenbildung als Wissenschaft dazu auf, eine kritische Reflexion solcherlei „Weiterbildungspropaganda“ zu betreiben.

„Es muß bezweifelt werden, daß Weiterbildung mangelnde Bildungsvoraussetzungen ausgleichen, vor dem Verlust des Arbeitsplatzes schützen und zu mehr sozialer Gerechtigkeit führen kann. Zwischen Weiterbildung und beruflicher Sicherheit besteht jedenfalls kein kausaler Zusammenhang. Weiterbildungsleistungen haben die Qualität von Vorleistungen, die Arbeitnehmer ohne die Gewissheit einer Gegenleistung wie berufliche Sicherheit, berufliche Einmündung oder Statusverbesserung erbringen (vgl. Noll 1987, S. 141 f.) Wettbewerbsvorteile durch Weiterbildung, wie sie in zurückliegender Zeit realistisch waren, verringern sich mit zunehmender Weiterbildungsbeteiligung, denn Weiterbildungserfahrung wird schlicht als selbstverständlich vorausgesetzt, allerdings kann sie bei Personalentscheidungen als informelles Plus wirken“ (Barz & Timpelt 1999, S. 131).

Hinzu kommt, dass nicht jede Weiterbildungsbeteiligung „qualifizierend“ ist und den Wiedereinstiegserfolg nicht erhöhen muss. Ebenso ist nicht jeder Bildungstitel ziel führend, er birgt unter Umständen sogar die Gefahr der De-/Disqualifizierung: So kann sich der Besuch von Bildungsmaßnahmen für Berufsrückkehrerinnen des Arbeitsamts auch disqualifizierend auswirken: Wie schätzt ein Arbeitgeber wohl eine rückkehrwillige Architektin ein, die sich in Bürotechnik und -kommunikation schulen lässt? Dies gilt besonders bei Umschulungen: Hesse & Schrader (1999) weisen in ihrem Bewerbungsratgeber für Frauen Wiedereinsteigerinnen darauf hin, dass die Vor- und Nachteile einer Umschulung gut bedacht sein sollten: Man bewerbe sich danach als eine Berufsanfängerin und es bestehe die Gefahr einer „minderqualifizierenden Umschulungsmaßnahme“ (S. 38). So bestätigen Evaluationen von Kursangeboten natürlich deren Wirksamkeit (bezüglich Orientierung, Wiedereinstieg), ein Vergleich von Nichtlernerinnen und Nichtteilnehmerinnen in der Familienphase und ihrem Wiedereinstiegserfolg wurde meines Wissens noch nicht vorgenommen. Es wurde also bislang nicht nachgewiesen, dass es einen positiven Einfluss der Weiterbildung auf einen erfolgreichen Wiedereinstieg gibt (vgl. auch S. 81). Hingegen ist bekannt, dass die Bildungsrendite von Frauen mit Kindern erheblich geringer ist als die Bildungsrendite von Frauen ohne Kinder, und Männern eine höhere Bildungsrendite erfahren, wenn sie verheiratet sind (Tölke 1996). Wenn Frauen in der Familienphase sich also nicht beruflich weiterbilden wollen, kann dies auch vernünftig und durchaus berechtigt sein: „Wenn man die Lernenden ernst nimmt, muss man ihnen zugestehen, dass sie aus ihrer Sicht vernünftig handeln“ (vgl. Faulstich 2005, S. 24).

Diese Relativierung der Bedeutung darf aber nicht dazu führen, die Bedeutung des beruflich relevanten Lernens und eines qualitativ hochwertigen Weiterbildungsangebots, das auch Frauen in der Familienphase wahrnehmen können, zu unterschätzen (vgl. Schiersmann 1993, S. 181).

7.2. Mögliche Konsequenzen aus den Ergebnissen zum beruflich relevanten Lernen

Die Ergebnisse dieser Arbeit weisen auf drei Bereiche hin, bei denen ein besonderer Handlungsbedarf gegeben ist.

- Frauen, die an Weiterbildung partizipieren wollen, sollten konkrete Angebote erhalten und Möglichkeiten geschaffen werden, dass ihnen die Teilnahme gelingt. Die Auswertungen zeigen, dass viele Frauen hohes Interesse zeigen, aber nicht an Weiterbildung teilnehmen. Als *ein* wesentlicher Aspekt ist dabei ihr Wunsch nach einer Weiterbildungsberatung identifiziert worden; ihm sollte größere Aufmerksamkeit geschenkt werden.
- Frauen in der Familienphase zeigen in den Protokollen der Zeitverwendungsstudie in ihrem Umfang mit Erwerbstätigen vergleichbare berufliche informelle Lernaktivitäten außerhalb der Arbeitszeit, auf die die Fragebogenerhebungen nicht hinweisen. Frauen in der Familienphase sollte Gelegenheit geboten werden, dass ihnen sowohl diese selbst gesteuerten Aktivitäten wie auch ihr eher beiläufiges beruflich relevantes Lernen in Familientätigkeit oder bei der Ausübung von Hobbys und Ehrenamt deutlich wird und sie es, beispielsweise in Bewerbungsverfahren, entsprechend kommunizieren können.

Schließlich sollten solche beruflich relevante Kenntnisse, Fertigkeiten, Kompetenzen, die Frauen während der Familienphase informell entwickeln, auch Anerkennung finden, beispielsweise bei den Arbeitgebern oder auch im formalen Aus- und Weiterbildungssystem.

Diese (möglichen) Konsequenzen decken sich mit den Forderungen der Europäischen Kommission (2000), die sie in ihrem „Memorandum über lebenslanges Lernen“ formulieren. Dort wird u. a. die Gewährleistung eines umfassenden Zugangs zum Lernen, eine deutliche Erhöhung der Investitionen in Humanressourcen, eine deutliche Verbesserung der Methoden zur Bewertung von Lernbeteiligung und Lernerfolg, die Gewährleistung eines besseren Zugangs zu hochwertigen Informations- und Beratungsangeboten sowie die Schaffung von Möglichkeiten für lebenslanges Lernen in unmittelbarer Nähe der Lernenden eingefordert (Europäische Kommission 2000, S. 4 f.). Das Bundesministerium für Bildung und Forschung wirft in einem Kommentar der Europäischen Kommission vor, dass das Memorandum nicht die spezifischen Probleme von Frauen behandelt, insbesondere nicht von „*persons who wish to return to work after a family phase*“ (BMBF 2002, S. 6).

Die folgenden Ausführungen sind eine solche Konkretisierung der Forderungen der Europäischen Kommission für Frauen in der Familienphase: Für die oben genannten drei Punkte werde ich nun in umgekehrter Reihenfolge konkrete Umsetzungsmöglichkeiten und Fallbeispiele nennen und diskutieren und damit einen Ausblick auf mögliche bildungspraktische Konsequenzen der Ergebnisse dieser Arbeit bieten.

7.3. Anerkennung von (informellen) Lernleistungen aus der Familienarbeit

Die vorliegende Arbeit zeigt, dass Frauen in der Familienphase wohl in einem größeren Ausmaß als angenommen mit informellen Methoden beruflich Relevantes lernen. Im Folgenden beziehe ich mich exemplarisch auf eine besondere Form, nämlich das informelle Lernen *während der Haus- und Familienarbeit*, auf der die Entstehung und Weiterentwicklung persönlicher Kompetenzen wie Organisation, Verhandlungsgeschick und auch beispielsweise Kenntnisse in Kinderpflege, Umgang mit Säuglingen, Kleinkinderpädagogik, Haushaltslogistik oder Ernährung zurückzuführen sind.

Eine beruflich relevante Kompetenzentwicklung, als Ergebnis des informellen Lernens bei der Haus- und Familienarbeit kann auf zwei Arten Anerkennung finden: Zum einen könnte sie in betrieblichen Zusammenhängen, z. B. bei der Einstellung, im Rahmen der Personalentwicklung oder bei der Erstellung von Arbeitszeugnissen berücksichtigt werden und zum anderen könnten sie im Berufsbildungssystem, z. B. durch Anrechnung bei Ausbildungszeiten oder Prüfungsleistungen Anerkennung finden (Frank 2005, S. 13 f.). Wie sich zeigt, finden die Haus- und Familienarbeit und ihre daraus gewonnen Kompetenzen derzeit weder in der regulären Aus- und Weiterbildung noch in den Betrieben eine besondere Anerkennung.

Innerhalb der Betriebe wird die Kompetenzentwicklung durch informelles Lernen durch Haus- und Familienarbeit nur selten wahrgenommen und/oder gering geschätzt: In einer standardisierten schriftlichen Befragung von 96 Unternehmen aus Nordrhein-Westfalen wurde unter anderem nach ihren bisherigen Erfahrungen mit Berufsrückkehrerinnen gefragt. Bei der Frage ob Kenntnisse über Familientätigkeit von Nutzen sind, geben nur 22 Prozent von ihnen an, dass dies (eher) zutrifft, der weit überwiegende Teil gibt hierzu jedoch an, es treffe nicht bzw. eher nicht zu (Kaldewey & Küpper 1994, S. 59). Mitarbeiter des Deutschen Jugendinstituts haben mit mehr als zwanzig Personalverantwortlichen leitfadengestützte Interviews geführt, um u. a. Erkenntnisse über den betrieblichen Umgang mit Kompetenzen, die sich in der Familienarbeit entwickelten, zu erlangen. Abschließend stellen die Autoren fest: „Familie aus betrieblicher Sicht war und ist nach wie vor der Ort des Privaten, des Emotionalen. Allerdings sind bereits Öffnungen dahin gehend sichtbar, dass Familie auch als ein Ort wahrgenommen wird, an dem Frauen und Männer Fähigkeiten und Verhaltensweisen entwickeln, die für den Betrieb nützlich sind oder sein könnten“ (Erler & Nußhart 2002, S. 39).

Im öffentlichen Dienst gelten zwar die Gleichberechtigungsgesetze der Länder, die ihn dazu verpflichten, bei der Stellenbesetzung „Erfahrungen und Fähigkeiten aus der Betreuung von Kindern oder Pflegebedürftigen einzubeziehen, soweit diese Qualifikationen für die zu übertragenden Aufgaben von Bedeutung sind“ (Gleichberechtigungsgesetz von Schleswig Holstein, § 8 Absatz 2). Wegen fehlenden Informationen, Umsetzungsvorschlägen, flankierender Fortbildung und Evaluation kommen die Regelungen in der Praxis jedoch kaum zum Einsatz (Erler & Nußhart 2002, S. 43 f.).

Wenn Betriebe über die Einstellung von Müttern nachdenken, machen sie sich offensichtlich nur selten Gedanken über eventuell verwertbare Kompetenzen aus der Familienarbeit bzw. schätzen diese als unbedeutend ein. Weit häufiger scheinen sie sich hingegen mit Problemen zu beschäftigen, die durch die Kinder entstehen könnten (vgl. Ratgeber für berufstätige Mütter, z. B. Dörpinghaus 1990), und berufen sich auf die Entwertung fachlicher Qualifikation, wenn die Berufstätigkeit unterbrochen wurde (Engelbrech 1994, S. 857 ff.).

Es gibt nur einzelne Beispiele, wie die Familientätigkeit und erworbene Kompetenzen in der Aus- und Weiterbildung berücksichtigt werden. Im Jahr 1991 wurden erstmals die Möglichkeiten zur aus- und fortbildungsverkürzenden Anerkennung von Familientätigkeit untersucht (Zierau, Völkening, Glade & Gnahs 1991). Diese beziehen sich jedoch weniger auf Schlüsselqualifikationen sondern vielmehr um konkrete haushaltsbezogene Kenntnisse und Fähigkeiten. Die formalen Anerkennungen von „Familienerfahrung in Form von ausbildungsverkürzenden Anrechnungszeiten oder Zugangserleichterungen“ kommen im Bereich von hausarbeits-, sozialarbeits- und pflegenahen beruflichen Qualifikationen „kaum voran“ (Erler & Nußhart 2000, S. 49 verweisen auf Subocz 1993). Eines der wenigen Beispiele einer solchen Anerkennung von Familienzeiten ist der Fortbildungslehrgang für Familienfrauen mit dem Abschluss „Geprüfte Sozialwirtschafterin“ der Katholischen Arbeitnehmer Bewegung (KAB), der 1986 zum ersten Mal angeboten wurde und nur Frauen zulässt, die „eine abgeschlossene Berufsausbildung und eine mindestens sechsjährige Tätigkeit in einem Familienhaushalt mit mindestens einem minderjährigen Kind und/oder einer zu betreuenden Person nachweisen“ können (Reimer 2001, S. 183).

Im Jahr 1993 wurde bei der KAB dann erstmals ein Projekt gestartet und ist bislang das einzige geblieben, bei dem Kompetenzen aus einem außerbetrieblichen Lernort mit einer Regelausbildung verknüpft und auf das Berufsfeld „Erzieherin“ übertragen worden sind (Reimer 2001, S. 184). Obwohl das Modellprojekt erfolgreich war, denn alle 17 Teilnehmerinnen sind nun ausgebildete Erzieherinnen, ergab sich ein Problem: Es bezieht sich auf das bestehende Bildungssystem: In der abgelegten Externenprüfung zeigte sich, dass der „Ansatz des Projektes nicht kompatibel mit den Prüfungsbedingungen der Regelausbildung ist“, deren „geltenden Prüfungsbedingungen sind weitestgehend „schulorientiert [...] und beziehen vor allem die heute zunehmend wichtigen Sozialkompetenzen überhaupt nicht mit ein“ (Reimer 2001, S. 185 f.). Unterschiedliche Möglichkeiten der Anerkennung und Anrechnung von Qualifikationen in Aus- und Fortbildungsgängen wären dabei vorstellbar, beispielsweise als notwendige Berufspraxis oder Praktikum oder als Aus- und Fortbildungsverkürzung (weitere siehe Hille & Zierau 1994, S. 898 ff.)

Es zeigt sich, dass nur in diesen wenigen Einzelfällen, nämlich in Modellprojekten, die im Rahmen von Haus- und Familienarbeit erworbenen Kompetenzen in der Aus- und Weiterbildung anerkannt werden. Auch wenn das Vorhaben insbesondere für Frauen mit geringen oder fehlenden beruflichen Qualifikationen Vorteile haben könnte, ist es nicht unproblematisch, wie Schiersmann (1993) ausführt:

„Eine Anerkennung konkret geleisteter Familientätigkeit durch ein geeignetes Verfahren – das allerdings erst noch zu entwickeln wäre –, mag für einige typische Frauenberufe sinnvoll sein, wobei auch noch der Gefahr zu begegnen wäre, daß eine weitere Verkürzung der Ausbildung in typischen Frauenberufen zu einer weiteren Abwertung dieser Berufsbilder führen dürfte.“ (Schiersmann 1993, S. 166)

Für hoch qualifizierte Frauen ist diese Form der Anerkennung in der Weiterbildung wohl keine Option.

Gerade für die Haus- und Familienarbeit, die in der Regel durch Frauen erledigt wird, unabhängig davon, ob sie dazu ihre Berufstätigkeit unterbrechen oder nicht, werden mit solchen Überlegungen auch grundsätzliche Fragen des Geschlechterverhältnisses aufgeworfen: „Eine Anerkennung der Kompetenzen aus der Familienarbeit führt nämlich „zu der logischen Folgerung, daß Menschen, die in der privaten Sphäre keine Erfahrungen besitzen, im Vergleich zu denen, die diese Erfahrungen haben, in diesem Punkt als defizitär anzusehen sind. Und das bedeutet konkret, daß vielen Männern Qualifikationen fehlen, die sehr viele Frauen vorzuweisen haben“ (Stiegler 1999, Kapitel 6). Ähnlich argumentiert Reimer (2001): „Eine wirkliche Anerkennung der Kompetenzen aus Familientätigkeit ist erst dann erreicht, wenn es gelingt, [...] auch Männern Lust auf Erziehungsurlaub als Management-Seminar zu machen“ (S. 186).

Es lässt sich schließlich feststellen, dass die Forschung zur Entwicklung neuer Kompetenzen durch Haus- und Familienarbeit auf der einen Seite und die Möglichkeiten ihrer beruflichen Verwertbarkeit in den Betrieben und im Bildungssystem auf der anderen Seite keineswegs weit fortgeschritten sind und eng an die allgemeine Entwicklung der Anerkennung informell erworbener Kompetenzen geknüpft sind. Insgesamt steht die Anerkennung informeller betrieblicher Lernleistungen im Weiterbildungssystem in Deutschland erst am Anfang (vgl. Frank, Gutschow & Münchhausen 2005). Zwar gibt es immer mehr Überlegungen und Modellversuche, wie Kompetenzentwicklung durch informelles Lernen (z. B. in Arbeit und Freizeit) Anerkennung finden können (vgl. Frank, Gutschow & Münchhausen 2005). Dennoch ist man von einer allgemeinen Akzeptanz des informellen Lernens und der damit verbundenen Kompetenzentwicklung noch weit entfernt. Dies wird auch mit dem relativ starren und geregelten Bildungssystem (Neß 2003) und damit verbunden auch mit einer einseitig auf Schule und Ausbildung fixierten Vorstellung vom Lernen (Bjørnavold 2000) erklärt. Das Angebot an „Bildungspässen“ mit deren Hilfe informelles Lernen und die daraus erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten zertifiziert werden sollen, ist in Deutschland zwar breit und unübersichtlich, „eine systematische Erfassung, Bilanzierung und Reflexion erworbener Kompetenzen, wie sie in zahlreichen europäischen Nachbarländern durchgeführt wird, ist nur ausnahmsweise anzutreffen.“ (Bretschneider & Preißer 2003, S. 7).

Dabei würde vieles dafür sprechen, die Validierung und Anerkennung von informell erworbenen Kompetenzen zu unterstützen: Sie gäbe nicht nur Wiedereinsteigerinnen neue berufliche Chancen, sondern auch Arbeitslosen, Schul- und Studienabbrechern, mitarbeitenden Angehörigen, Ausländern ohne in Deutschland anerkannten Berufsabschluss sowie regulär Erwerbstätigen.

7.4. Instrumente und Methoden, um informelles Lernen zu dokumentieren und aktivieren

Zwar gehen zwei Drittel der Frauen der stillen Reserve im Gebiet Niederrhein davon aus, dass sie beruflich verwertbare Kompetenzen aus der Familienarbeit erlangt haben, dass sie auch informell beruflich Relevantes lernen, beispielsweise durch Fachliteratur, hat beispielsweise auch Ludwig (2003) in ihrer Befragung gar nicht vorgesehen. Zumindest in den Orientierungskursen und ähnlichen Angeboten der Frauenbildung ist eine solche Bestandsaufnahme beruflich relevantes Lernen jedoch seit vielen Jahren ein wichtiger Teil des Kurses (vgl. Sessar-Karpp 1987, Hammer 2002).

Für eine externe sowie für eine persönliche Standortbestimmung können Verfahren und Methoden zur individuellen Dokumentation von Kompetenzen eingesetzt werden (vgl. Frank 2005, S. 12). Sofern es zu einer Kompetenzentwicklung kam, sollten diese auch in allgemeinen Verfahren der Kompetenzmessung erfassbar sein (vgl. Erpenbeck & von Rosenstiel 2003, Edelmann & Tippelt 2004).

Instrumente, die Frauen in der Familienphase alleine, aber natürlich auch mithilfe eines Beraters oder im Rahmen eines Seminars, von großem Nutzen sein können, sind die Kompetenzbilanz von Mitarbeitern des Deutschen Jugendinstituts und der ProfilPASS des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung et al., die im Folgenden kurz vorgestellt werden.

Die Kompetenzbilanz von Gerzer-Sass, Erler, Nußhart & Sass (2001) ist als ein Instrument zur Selbsteinschätzung und beruflichen Entwicklung für berufstätige Mütter und Väter, an Weiterbildung Interessierten und Berufsrückkehrer/innen sowie für Firmen als ein Instrument zur Optimierung betrieblicher Personalarbeit gedacht. Mit ihrer Hilfe soll gezeigt werden, ob und wie Schlüsselkompetenzen konkret ausgebildet oder erweitert wurden. Es finden sich Anleitungen, eigene individuelle „Lern- und Erfahrungsfelder“ sowie spezifische Aufgaben (z. B. Teamarbeit im Elternbeirat) in Assoziogrammen zu ergänzen. In einem ausführlichen Fragebogen soll dann eine Selbsteinschätzung erfolgen, beispielsweise, wie gut man unterschiedliche Zeitvorgaben koordinieren kann. Außerdem wird danach gefragt, ob diese Kompetenz in der Familientätigkeit neu erworben, erweitert oder nicht beeinflusst wurde. Abschließend wird eine Überprüfung dieser Selbstbewertung durch eine Fremdeinschätzung empfohlen. Die einzelnen Kompetenzen werden Kompetenzfeldern zugeordnet: Selbstorganisation/Selbstmanagement, Verantwortungsbewusstsein, Belastbarkeit bzw. Fähigkeit zur Stressbewältigung, Kommunikationsfähigkeit, Kooperations- bzw. Teamfähigkeit, interkulturelles Handeln, Flexibilität und Mobilität, Organisationsfähigkeit sowie Führungsfähigkeit (S. 23 ff.). Es werden also nicht spezifische hauswirtschaftliche Kenntnisse und Fähigkeiten ermittelt.

Im Rahmen der Forderungen nach größerem Einbezug informell erworbener Kenntnisse und Kompetenzen ist der „ProfilPASS“ zu betrachten. Dabei handelt es sich um einen Ringordner, der u. a. vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (2006) herausgegeben wird. Der Ordner „ProfilPASS – Gelernt ist gelernt“ umfasst u. a. folgende Abschnitte, die jeweils kurze Einführungen und Erläuterungen, Beispiele und Arbeitsblätter bzw. Aufgaben umfassen: „Mein Leben – ein Überblick“, „Meine Tätigkeitsfelder – eine Dokumentation“, „Meine Kompetenzen – eine Bilanz“, „Meine Ziele und die nächsten Schritte“. Inhaltlich wird ein produktorientierter Ansatz vieler herkömmlicher Bewerbungsratgeber, bei denen Wert auf Zertifikate und Bescheinigungen gelegt wird um die Perspektive auf Lern- und Entwicklungsprozesse und die Möglichkeit ihrer Dokumentation erweitert. Zum "ProfilPASS-System" gehört optional eine professionelle Begleitung in Form eines Kurses bzw. einer professionellen Beratung (s. a. Schaffert & Schön 2007).

Die vorgestellten Instrumente können, zumindest bei einem Teil der Frauen, auch über das Ziel hinaus schießen: Die bestehenden Erfassungsmöglichkeiten sehen häufig persönliche, relativ abstrakte, weil wenig arbeitsplatzbezogene Kompetenzen vor, aber beispielsweise keine hauswirtschaftlichen oder finanzwirtschaftlichen Kenntnisse und Fähigkeiten. Gerade bei Frauen mit geringeren Qualifikationen erscheint es jedoch sinnvoll, diese vorzusehen und auch Kenntnisse und Fähigkeiten zu erfassen, die einen relativ konkreten Arbeitsbezug haben (vgl. Häni 2002). Gleichzeitig führt dieses Ansinnen auch dazu, dass Frauen auf typische Frauenberufe festgelegt werden und damit „die diskriminierende Zweitrangigkeit“ der Familienarbeit auch wieder im Beruf ertragen müssen (Stiegler 1992, S. 30) und ist daher sorgsam abzuwägen.

Neben diesen konkreten Instrumenten erweist sich die Portfoliomethode als besonders hilfreich bei der Unterstützung, Exploration und Dokumentation von Lernprozessen (vgl. Häcker 2006), die zunehmend mit Computer- und Internettechnologien unterstützt wird. Bisher liegen hierzu vor allem Berichte und Beiträge für Schule und Universitäten vor (u. a. Schaffert, Hornung-Prähauser, Hilzensauer & Wieden-Bischof 2007). Die persönliche Dokumentation von Lernleistungen spielt auch eine wichtige Rolle in den Anforderungen des lebenslangen Lernens: „Zur Zukunftsaufgabe lebensbegleitenden Lernens zählen damit die kompetenzbiografische Vergegenwärtigung und selbstreflexive Bearbeitung der eigenen Berufs-, Tätigkeits- und Bildungsbiografie“ (Brödel 2004, S. 9). Ob und inwieweit Frauen in der Familienphase besonders von einem solchen Verfahren profitieren können, ist offen.

Kritisch muss angemerkt werden, dass Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen, die außerhalb der Berufstätigkeit erlernt wurden und eingesetzt werden nicht zwangsläufig für die Frauen im Beruf verfügbar sind und eingesetzt werden können. Kirchhöfer (2000) sieht dazu beispielsweise in der Antizipation einer beruflichen Tätigkeit eine entscheidende Rolle (vgl. Kirchhöfer 2000, S. 83). Dieses Problem des (nicht gewährleisteten) Transfers in den Beruf besteht aber auch bei außerbetrieblich, institutionell angeeignetem Wissen, und ist aus dieser Sicht zu relativieren: Welcher Manager eignet sich durch die Teilnahme an einem Seminar mit dem Titel „besseres Führen“ quasi „automatisch“ ein besseres Führungsverhalten an?

7.5. Weiterbildungsberatung für Frauen in der Familienphase

Als dritter Bereich wurde der Wunsch nach und der Bedarf an einer Weiterbildungsberatung identifiziert. Dies ist an sich nichts Neues; Frauen in der Familienphase gehören wohl zu den wenig Gruppen, für die es (vereinzelt) eigene Weiterbildungsberatungsstellen gibt. Mit den vorliegenden Daten kann nun empirisch fundiert argumentiert werden: Die fehlende Weiterbildungsberatung ist die am häufigsten von Frauen in der Familienphase angegebene Barriere, nicht an Weiterbildung teilgenommen zu haben (wobei Schwierigkeiten bei der Kinderbetreuung nicht erfragt wurden).

Beratung im Bereich der Weiterbildung wird von den Weiterbildungseinrichtungen (zu ihrem eigenen Angebot), von der Arbeitsberatung in den Arbeitsagenturen und auch von unabhängigen regionalen Weiterbildungsberatungsstellen angeboten. Letztere, die sich alle in öffentlicher Hand befinden bzw. durch sie finanziert wird, gibt es jedoch meist nur in Großstädten und mit engen materiellen und finanziellen Spielräumen. Auch heute gilt folgende Feststellung von Bauer (1991): Weiterbildungsberatung „als institutionalisierte, trägerübergreifende, unabhängige, nicht bereichsmäßig spezialisierte Form der Beratung, ist im Vergleich zum Ausbaustand der Beratungsdienste im Schul- und Hochschulbereich defizitär geblieben“ (S. 376).

Die inhaltlichen Anforderungen an Weiterbildungsberatung sind hoch: Sie müssen nicht nur einen Überblick über das praktisch unüberschaubare Angebot an Weiterbildung haben (insbesondere unter Berücksichtigung von Fernunterricht), sondern auch über gesetzliche Rahmenbedingungen oder Fördermöglichkeiten von Frauen in der Familienphase informieren können.

Der besondere Bedarf von Frauen in der Familienphase bzw. Berufsrückkehrerinnen an Weiterbildungsberatung hat an einigen Orten dazu geführt, dass es als einzige Form auf eine Zielgruppe spezialisierte Weiterbildungsberatung Angebote für Berufsrückkehrerinnen bzw. Frauen mit Kindern gibt. 1991 zählt Gruber bundesweit 11 solcher spezialisierter Beratungsstellen auf, die vom Bundesministerium gefördert werden (S. 378). Weder für die Weiterbildungsberatung im Allgemeinen, noch für die diese zielgruppenspezifische Form kann behauptet werden, dass sie es sich dabei um Institutionen handelt, die über politische und finanzielle Sicherheiten verfügt: In vielen der Städte, in denen solche Einrichtungen bestehen, gehören sie nicht zum etablierten Regelangebot.

In Nordrhein-Westfalen gab es fast zwanzig Jahre lang „Regionalstellen Frau und Beruf“. Sie setzten dort an, „wo die Weichen im Berufsleben von Frauen gestellt werden: bei der Berufswahl, dem beruflichen Einstieg und Aufstieg und der beruflichen Wiedereingliederung nach einer Familienphase“ (Ridder-Melchers 1997). Zur Erreichung des Ziels der beruflichen Wiedereingliederung von Frauen nach einer Familienphase hatten die Regionalstellen die Aufgaben, Frauen zu beraten und den beruflichen Wiedereinstieg zu planen. Darüber hinaus erstellten sie Informationsmaterial und luden zu Veranstaltungen und Weiterbildungsmöglichkeiten ein, initiierten und etablierten zukunftsorientierte, frauenspezifische Qualifizierungsprogramme bei Kammern und anderen Bildungsträgern, kooperierten mit Arbeitgebern um die Erwerbstätigkeit von Frauen mit Kindern zu fördern, setzten familienfreundliche Rahmenbedingungen bei Lehrgängen durch und planten und führten Orientierungskurse für Berufsrückkehrerinnen (Ministerium für die Gleichstellung von Mann und Frau 1997, S. 21).

Zum 1. Januar 2007 wurden alle Regionalstellen „Frau und Beruf“ in Nordrhein-Westfalen durch die Landesregierung geschlossen. Auch Internetangebote wie der Informationsservice „Frauen steigen wieder ein“⁴⁶ der Regionalstellen Frau & Beruf Hagen/Ennepe-Ruhr und Remscheid sowie das Zentrum zur beruflichen Frauenförderung Wuppertal wurden dabei stillgelegt. Die CDU-Landesregierung argumentierte mit leeren Kassen, hohen Schulden und der Verzichtbarkeit der Regionalstellen, weil sie durch Angebote der jeweils zuständigen Ministerien wahrgenommen werden könnten (siehe Pressespiegel auf der Website der Regionalstellen⁴⁷).

Ein zweites Beispiel für ein zielgruppenspezifisches Beratungsangebot, das auch zur Weiterbildung berät, ist am Arbeitsamt in München das „Büro für Berufsrückkehrerinnen“ (BfB), das seit 1997 angeboten wird. Es wurde zunächst als ein reines Arbeitsberatungsangebot gegründet und besteht seit 2000 aus einer Arbeitsberatung, einer Arbeitsvermittlung und einer Anmeldestelle (Arbeitsamt München 2002b). Zugang haben dabei auch Wiedereinsteigerinnen, die die engen Regelungen der Definition von Berufsrückkehrerinnen (SGB III, § 20) nicht erfüllen. Das BfB soll „Berufsrückkehrerinnen in allen Fragen der beruflichen Wiedereingliederung einschließlich der beruflichen Weiterbildung einen kunden- und einzelfallorientierten und im Zugang niedrigschwelligen, bedarfsgerechten Service anbieten“ (Erler & Birkheuser 2002, S. 14).

⁴⁶ <http://www.frauen-steigen-wieder-ein.de>

⁴⁷ <http://www.frau-und-beruf-nrw.de/>

Allerdings zeigt der Blick in die ausführliche Evaluation des BfB, dass die Weiterbildungsberatung als solche nur eingeschränkt ausgeübt wird; sie findet keine besondere Erwähnung. Berufliche Weiterbildung spielt nur insofern eine Rolle, inwieweit das Arbeitsamt auch als Finanzier infrage kommt.

Im Vergleich mit anderen Arbeitsbereichen des Arbeitsamtes zeigen sich die Nutzerinnen des Büros für Berufsrückkehrerinnen mit ihm zufriedener. Dennoch ist anzunehmen, dass die Leistungen für die Weiterbildungsberatung nur eingeschränkt hilfreich sind. So wird auch die Weiterbildungsberatung der Arbeitsagenturen von den Müttern der stillen Reserve am Niederrhein als unbefriedigend erlebt (vgl. Auswertung der Daten von Ludwig 2003). Es handelt sich dabei um bekanntes Phänomen, dass u. a. mit der Kopplung der Beratung an andere Leistungen (z. B. Unterhalt) und dem Behördencharakter im Zusammenhang steht (siehe z. B. Gruber 2001, S. 381, Bujok 1988). Der Behördencharakter des Arbeitsamts verursacht bei den Frauen nicht nur Schwellenangst, sie scheuen sich zum Arbeitsamt zu gehen; zudem sind durch vermeintliche oder tatsächliche „Abhängigkeitsverhältnisse des Ratsuchenden vom Berater [...] die Spielräume für Beratung gering“ (Bujok 1988, S. 145); eine solche Kontrollfunktion widerspricht den Prinzipien einer Beratung. Zusammenfassend stellt Bujok (1988) fest, dass das Arbeitsamt nur die Bedürfnisse der Berufsrückkehrerinnen abdeckt, die eine klare Vorstellung über ihre berufliche Zukunft haben und klare Antworten erwarten oder Förderansprüche beantragen; für Frauen in der Orientierungsphase „bedarf das Beratungsangebot der Arbeitsverwaltung jedoch aufgrund seiner Struktur und der mangelnden personellen Kapazität ergänzender Einrichtungen und Angebote“ (S. 146). Vielleicht hat die Unzufriedenheit *auch* damit zu tun, dass es nur wenig Angebote für Weiterbildung und ihre Finanzierung gibt und Frauen daher mit dem Ergebnis der Beratung unzufrieden sind.

Hoch qualifizierte Frauen sind überdurchschnittlich an Weiterbildungsberatung interessiert. Von den 900 befragten Besucherinnen beim BfB haben 22 Prozent ein Studium abgeschlossen. Im Vergleich dazu haben nur 5,4 Prozent der Berufsrückkehrerinnen und 11,6 Prozent aller Arbeitslosen in den Zugängen des Vergleichsmonats Mai 2001 am Münchener Arbeitsamt ein Studium abgeschlossen. Das bedeutet, dass Frauen mit abgeschlossenem Studium sich überproportional für die Beratung interessiert haben (oder überproportional den Fragebogen beantwortet haben) (Erlor & Birkheuser 2002, S. 37).

Die Sekundäranalysen zeigen deutlich, dass sich die Erwartungen und Interessen von Frauen in der Familienphase tendenziell von orientierenden bzw. motivierenden Angeboten auf beruflich qualifizierende Weiterbildungen verschieben, dies gilt umso mehr für hoch qualifizierte Frauen. Ob sich die Frauen in der Familienphase dabei explizite Beratungs- und Weiterbildungsangebote für Frauen (in der Familienphase) wünschen, kann nicht beantwortet werden. Insgesamt lässt sich feststellen, dass Weiterbildungsberatung im Allgemeinen und eine spezialisierte Weiterbildungsberatung für Frauen in der Familienphase in Deutschland nur für wenige erreichbar sind.

Es zeigt sich, dass die Familienphase von Frauen sowie die Wahrnehmung, Anerkennung und Verwertbarkeit des vorhandenen beruflich relevanten Lernens sowie Möglichkeiten der Unterstützung und des Ausbaus von Beratungs- und Bildungsangeboten nicht allein eine *pädagogische* und *emanzipatorische* Herausforderung *dieser* Zielgruppe ist: Weiterbildungsberatung ist eine Investition in die Förderung lebenslanges Lernen (vgl. Tippelt 2004, S. 8).

Die möglichen skizzierten Konsequenzen, sind nicht ohne Schwierigkeiten und zum Teil mit weiteren Abwägungen umzusetzen. Allen ist jedoch gemein, dass sie nicht nur unmittelbar der Zielgruppe zugute kommen würden, sondern auch anderen Erwerblosen und Benachteiligten. Es sind auch nur drei von vielen, die auf mit Rückgriff auf die Befunde dieser Arbeit formuliert und begründet werden können.

7.6. Offene Forschungsfragen

Abschließend möchte ich in diesem Ausblick den Fokus auf offene Forschungsfragen richten, auch wenn meine Erfahrung mit dem Thema dieser Arbeit mir den Eindruck verschaffen hat, dass die Chancen für weitere Forschungsprojekte in diesem Themengebiet nur eingeschränkt sind:

Auch wenn mehrere Millionen Frauen, in deren Haushalte Kinder leben, derzeit in Deutschland ihre Erwerbstätigkeit unterbrochen oder stark eingeschränkt haben, und dies für die Mehrheit aller Frauen die Kinder bekommen zutrifft, hat die Fokussierung auf diese Frauen einen „Beigeschmack“, der die Bearbeitung unattraktiv macht. Sie birgt die Gefahr, dass man sich auf der einen Seite den Vorwurf eines konservativen Weltbilds aussetzt. Auf der anderen Seite könnte ein Vorwurf lauten, dass man mit der Fokussierung auf beruflich relevantes Lernen zu sehr auf die berufliche Wiedereingliederung und Verwertbarkeit der Familienphase Wert legt und Frauen sich dadurch verstärkt der Erwartung der Doppelorientierung ausgesetzt fühlen (s. S. 34). Gleichzeitig ist der Bezug auf Frauen in der Familienphase international kaum anschlussfähig, die Familienphase ist ein deutsches Phänomen, das nur in wenigen anderen europäischen Ländern in ähnlicher Weise vorzufinden ist. Schließlich wird die Familienphase von einigen als „überholt“ betrachtet, es wird erwartet, dass sie sich in den nächsten Jahren stark verkürzt und kaum noch von Relevanz sein sollte. Nichtsdestotrotz besteht weiterhin das Interesse und der Bedarf an weiterer Forschung (vgl. Einleitung).

Für das beruflich relevante Lernen von Frauen in der Familienphase konnten in dieser Arbeit ein ausführlicher Überblick über vorhandene Daten und theoretische Zugänge und viele neue Daten zu ihren Lernaktivitäten und Wirkgrößen gegeben werden, insbesondere auch für Frauen mit Studium.

Gleichzeitig zeigten sich bei der Zusammenfassung und Interpretation der Daten auch einige offene Fragen und Forschungsanliegen, die in kommenden Forschungsprojekten untersucht werden sollten. So wurden zwar durch die Anlage der Arbeit, nämlich der Sekundäranalyse großer, zum Teil repräsentativer Datensätze viele Eckdaten für Frauen in der Familienphase bekannt. Selbstverständlich hat dieses Verfahren und diese Arbeit auch Beschränkungen. Anders als dies im theoretischen ersten Teil der Arbeit ausgeführt wurde, konnten im empirischen Teil der Arbeit nur quantifizierbare Aspekte angeführt werden, auch beschränkt durch Vorgaben, die die Autor/inn/en der Primärdatensätze durch ihrer Forschungsfragen, Anlagen der Befragungen und Aufbau der Datensätze festlegten.

- So zeigt sich an mehreren Stellen in dieser Arbeit der Bedarf nach einer Längsschnittstudie: Nur mithilfe mehrerer Erhebungszeitpunkte ist es möglich, die Wirkgrößen genauer zu identifizieren und zu untersuchen. Auch die Frage nach der Bedeutung der Lernaktivitäten für den erfolgreichen Wiedereinstieg des Teils der Frauen, der im Untersuchungszeitraum wieder erwerbstätig wurde, könnte damit geklärt werden. Dieser Bedarf an Zeitreihen- und Verlaufsdaten und eines Bildungspanels wird als ein allgemeines Defizit in der Forschung zu Berufs- und Weiterbildung identifiziert (Tippelt 2006, S. 150).
- Zwar wurde in dieser Arbeit die Rolle der Interpretations- und Reflexionsleistungen in der Aufarbeitung des Standes von Theorie und Forschung beschrieben und auch bei der Auswertung berücksichtigt, beispielsweise erscheinen die Interpretationen der Frauen über ihren eigenen beruflichen Status und Handlungsspielraum insbesondere für die dargestellten Methodeneffekte verantwortlich. Natürlich unterliegt allein die Methode der quantitativen Sekundäranalyse schon Beschränkungen: Subjektive Lebenslagen, Motive und Beweggründe können hier kaum transparent gemacht werden, auch wenn es einige Hinweise gibt (z. B. Abbildung 40, S. 197). (Bildungs-) Biografische Forschung muss sich damit beschäftigen, inwieweit Frauen in der Familienphase aktive Gestalter ihrer Situation sind, inwiefern ihr Verhalten durch die Situation beeinflusst wird, welchen Handlungsspielraum sie haben und welche Interpretationsleistungen dabei vorliegen.
- Insbesondere hoch qualifizierte Frauen in der Familienphase zeichnen sich durch einen hohen Anteil an als 'sonstiges' informelles Lernen bezeichnete Lernaktivitäten aus, die von den Codierern des Statistischen Bundesamtes als „beruflich“ bewertet wurden. Ein Blick auf diese Lernaktivitäten, beispielsweise durch die Analyse der Protokolle, könnte hier offensichtlich von Interesse sein.
- Aus Sicht der Milieuforschung erscheint insbesondere die Häufung von Frauen in der Familienphase, die dem postmateriellen Milieu zuzuordnen sind, von Interesse. Zwar gibt es einige mögliche Erklärungen, aber auch individuelle Milieuwechsel könnten hier eine Ursache sein (Hradil 2000, S. 425). Weitere Analysen erscheinen hier von Interesse, inwieweit beispielsweise die Erfahrung von Mutterschaft, die Aufgabe bzw. Einschränkung der Erwerbstätigkeit und der neue Arbeitssort Familie und Haushalt zu grundlegende Einstellungsänderungen und damit auch Milieuwechsel führen kann (vgl. Beck-Gernsheim 1989).

Diese zwei allgemeinen und zwei vergleichsweise konkreten Forschungsfragestellungen sind wiederum nur vier der vielen offenen Fragen, die in dieser Arbeit (an-)diskutiert wurden.

Antworten darauf würden nicht nur für Frauen in der Familienphase und allen, die sich um eine erfolgreiche Rückkehr der Frauen in den Arbeitsmarkt bemühen, bedeutsam sein. Auch für den Bereich der Erwerbslosen (u. a. Arbeitslose, stille Reserve, Rentner) erscheinen die Erkenntnisse Gewinn bringend. Schließlich zeigen Frauen in der Familienphase im hohen Maße selbst initiierte, nach Holzkamp „expansive“ Lernaktivitäten (vgl. S. 48), so dass sich aus diesen Daten und kommenden Studien auch vielfältige Erkenntnisse ableiten lassen sollten, die für die Bildungsforschung und auch -praxis von allgemeinem Interesse sind.

8. Anhang

Literaturverzeichnis

- Achatz, Markus & Tippelt, Rudolf (2001). Wandel von Erwerbsarbeit und Begründungen kompetenzorientierten Lernens im internationalen Kontext. In: Axel Bolder & Walter R. Heinz & Günter Kutscha (Hrsg.), *Deregulierung der Arbeit – Pluralisierung der Bildung?* Opladen: Leske + Budrich, S. 111-127.
- Adler, Marina A. (2002). German Unification as a Turning Point in East German Women's Life Course: Biographical Changes in Work and Family Roles. In: *Sex Roles*, 47, 1-2, S. 83-98.
- Alheit, Peter (1997). Die Modernisierung biographischer Handlungsumwelten und die Transformation gewachsener Wissensbestände: Theoretische Aspekte einer Pädagogenkarriere. In: Dieter Nitte & Winfried Marotzki (Hrsg.), *Berufslaufbahn und biographische Lernstrategien: eine Fallstudie über Pädagogen in der Privatwirtschaft*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 36-57.
- Alheit, Peter & Dausien, Bettina (2002). Bildungsprozesse über die Lebensspanne und lebenslanges Lernen. In: Rudolf Tippelt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung*. Opladen: Leske + Budrich, S. 556-583.
- Apel, Heino; de Haan, Gerhard & Siebert, Horst (1993). *Orientierungen zur Umweltbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Online zugänglich unter: http://www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-1993/apel93_01.pdf (Stand 1.12.2006).
- Arbeitsamt München (2002a). *Büro für Berufsrückkehrerinnen. Eine Studie. Kurzfassung*. Arbeitsamt München.
- Arbeitsamt München (2002b). Büro für Berufsrückkehrerinnen. Service im Arbeitsamt München. In: *ibv*, Nr. 39, S. 2707-2711.
- Arnold, Patricia (2003). *Kooperatives telematisches Lernen aus der Perspektive der Lernenden. Qualitative Analyse einer Community of Practice im Fernstudium*. Münster: Waxmann.
- Arnold, Rolf (2002). Von der Bildung zur Kompetenzentwicklung. In: *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, Nr. 49, 26-38.
- Baethge, Martin & Baethge-Kinsky, Volker (2004). *Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen*. Münster: Waxmann.
- Bagattini, Patricia (2002). Der Beruf "Hausfrau" hat ausgedient. In: *AM-Agenda*, 4, S. 47-48.
- Barz, Heiner & Tippelt, Rudolf (1999). Lebenswelt, Lebenslage, Lebensstil und Erwachsenenbildung. In: Rudolf Tippelt (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, Opladen: Leske + Budrich, S. 121-144.
- Barz, Heiner & Tippelt, Rudolf (2004a). *Soziale und regionale Differenzierung von Weiterbildungsverhalten und -interessen*. SPSS-Datensatz. München.
- Barz, Heiner & Tippelt, Rudolf (2004b). *Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland*. Bielefeld: Bertelsmann, Band 1 und 2.
- Barz, Heiner & Tippelt, Rudolf (2004c). Das Forschungsvorhaben im Überblick. In: Heiner Barz & Rudolf Tippelt (Hrsg.), *Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland*. Bielefeld: Bertels-

mann, Band 2, S. 8-18.

Bauer, Getrud (1991). Weiterbildungsberatung. In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 24, 2, S. 375-384.

Online zugänglich unter: http://doku.iab.de/mittab/1991/1991_2_MittAB_Bauer.pdf (Stand 12.12.2006).

Bauer, Joachim (2005). *Warum ich fühle, was du fühlst: intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone*. Hamburg: Hoffmann und Campe.

Bauer, Tobias (2000). *Die Familienfalle: Wie und warum sich die Familiensituation für Frauen und Männer unterschiedlich auf die Erwerbsbiographie auswirkt – eine ökonomische Analyse*. Chur: Rüegger.

Baumgartner, Peter & Payr, Sabine (1997). Erfinden lernen. In: K. H. Müller & F. Stadler (Hrsg.), *Konstruktivismus und Kognitionswissenschaft. Kulturelle Wurzeln und Ergebnisse. Zu Ehren Heinz von Foersters*. Wien, New York: Springer, S. 89-106.

Online zugänglich unter: <http://www.blended-education.net/article-de/erfinden-lernen> (Stand 1.5.2006)

Becker, Rolf (1991). Karrieremuster von Frauen in der Privatwirtschaft und im öffentlichen Dienst. Eine Längsschnittuntersuchung über Berufsverläufe von drei Geburtskohorten in der Bundesrepublik Deutschland. In: Karl U. Mayer, Jutta Allmendinger & Johannes Huinink (1991). *Vom Regen in die Traufe. Frauen zwischen Beruf und Familie*. Frankfurt u.a.: Campus, S. 119-141.

Beckmann, Petra & Engelbrech, Gerhard (1994). *Arbeitsmarkt für Frauen 2000 – Ein Schritt vor oder ein Schritt zurück?* Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (Band 179), Bundesanstalt für Arbeit.

Beckmann, Petra & Engelbrech, Gerhard (2001). Die schwierige Balance: Frauen zwischen Beruf und Familie – neue Zahlen zur Rückkehr von Frauen in ihren Beruf nach dem Erziehungsurlaub. In: *Personalführung*, Jg. 34, Heft, S. 118-139.

Online zugänglich unter: <http://www.shrm.org/global/publications/dgfp/PF0601.pdf> (Stand 28.12.2006).

Beckmann, Petra & Engelbrech, Gerhard (2002). Chancengleichheit als spezifisches Forschungsfeld und Querschnittsaufgabe (Gender Mainstreaming) in der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. In: Gerhard Kleinhenz (Hrsg.), *IAB-Kompendium Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, BeitrAB 250, S. 347-356.

Online zugänglich unter: http://doku.iab.de/beitrab/2002/beitr250_601.pdf (Stand 28.12.2006).

Becker-Schmidt, Regina & Knapp, Gudrun-Axeli (2000). *Feministische Theorien zur Einführung*. Hamburg: Junius.

Becker-Schmidt, Regina (1987). Die doppelte Vergesellschaftung – die doppelte Unterdrückung: Besonderheiten der Frauenforschung in den Sozialwissenschaften. In: Lilo Unterkircher, Ina Wagner (Hrsg.), *Die andere Hälfte der Gesellschaft*. Wien: Verlag des Österreichischen Gewerkschaftsbundes, S. 10-25.

Beck-Gernsheim, Elisabeth (1987). *Mutterwerden – der Sprung in ein anderes Leben*. Frankfurt a. M.: Fischer.

Begemann, Ernst (2000). *Lernen verstehen – Verstehen lernen. Zeitgemäße Einsichten für Lehrer und Eltern*. Frankfurt am Main: Lang.

Behringer, Friederike & Infratest Sozialforschung (1980). *Berichtssystem Weiterbildungsverhalten 1979*. München.

Benner, D.; Oelkers, J. & Ruhloff, J. (1988). Lernen: Nicht nur ein psychologisches Thema. In:

Zeitschrift für Pädagogik, 34, 3, S. 295-298.

Benson, Phil & Voller, Peter (1997). Introduction. In dies. (Hrsg.), *Autonomy & Independence in Language Learning*. Addison Wesley Longman.

Betz, Nancy E. & Fitzgerald, Luise F. (1987). *The Career Psychology of Women*. Orlando: Academic Press.

Bjørnavold, Jens (2000). *Making Learning Visible. Identification, assessment and recognition of nonformal learning in Europe*. CEDEFOP Thessaloniki April 17, 2000.

Blaschke, Dieter (1992). Berufliche Weiterbildung. In: Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.), *Handbuch zur Berufswahlvorbereitung*. Mannheim: Medialog, S. 333-340.

Blossfeld, Hans-Peter; Huinink, Johannes & Rohwer, Götz (1991). Wirkt sich das steigende Bildungsniveau der Frauen tatsächlich negativ auf den Prozeß der Familienbildung aus? In: *Zeitschrift für Bevölkerungswissenschaften*, 17, S. 337-351.

Borgelt, Christian & Kruse, Rudolf (1998). Attributauswahlmaße für die Induktion von Entscheidungsbäumen: Ein Überblick. In: Gholamreza Nakhaeizadeh (Hrsg.), *Data Mining: Theoretische Aspekte und Anwendungen*. Heidelberg: Physica-Verlag. S. 77-98.

Online zugänglich unter: http://fuzzy.cs.uni-magdeburg.de/~borgelt/papers/mldmd_96.pdf (Stand 7.2.2006)

Borgelt, Christian (o. J.). *Dtree – Decision and Regression Tree Induction* (Programm zur Erstellung von Kontrastgruppenanalysen).

Online zugänglich unter: <http://fuzzy.cs.uni-magdeburg.de/~borgelt/dtree.html> (Stand 26.2.2006)

Bortz, Jürgen & Döring, Nicola (1995). *Forschungsmethoden und Evaluation*. Berlin: Springer.

Born, Claudia (1994). Beruf und weiblicher Lebenslauf. Plädoyer für einen Perspektivenwechsel in der Betrachtung der Frauenerwerbsarbeit. In: Petra Beckmann & Gerhard Engelbrech (Hrsg.), *Arbeitsmarkt für Frauen 2000 – Ein Schritt vor oder ein Schritt zurück? Kompendium zur Erwerbstätigkeit von Frauen*. (Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 176). Nürnberg, S. 209-228.

Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit*. Stuttgart: Klett.

Brähler, Elmar (2002). Alltagskulturelle Differenzen zwischen Ost- und Westdeutschen. In: Scheer, J. W. (Hrsg.), *Identität in der Gesellschaft. Beiträge zum besseren Verständnis der Conditione Humana in diesen Zeiten*. Gießen: Psychosozial-Verlag.

Online zugänglich unter: <http://www.uni-leipzig.de/~medpsy/pdf/AlltagskultDiff.pdf> (Stand 28.1.06).

Bretschneider, Markus, Rüdiger Preißer (2003). *Weiterbildungspässe als Instrumente zur Erkennung und Anerkennung informell erworbener Lernleistungen in Deutschland*. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.

Online zugänglich unter: <http://www.die-bonn.de/publikationen/online-texte/details.asp?ID=674> (Stand 1.7.2004).

Breuer, Franz (2000). Qualitative Methoden zur Untersuchung von Biographien, Interaktionen und lebensweltlichen Kontexten: Die Entwicklung eines Forschungsstils. In: *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1, 2.

Online zugänglich unter: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-00/2-00breuer-d.htm> (Stand 30.10.2003)

Brinker, Tobina (1995). Baustein 2: Neue Technologien. In: Ursula Carle, Tobina Brinker, Eva Dane, Birgit Quentmeier & Sabine Stahl (Hrsg.), *Zurück in die berufliche Zukunft: vom beschwerlichen und dennoch geglückten Wiedereinstieg von Akademikerinnen; ein Modellversuch*. Biele-

feld: Kleine, S. 78-107.

Brödel, Rainer (2004). Lebensbegleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung – Einleitung. In: Rainer Brödel & Julia Kreimeyer (Hrsg.), *Lebensbegleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung. Analysen – Konzeptionen – Handlungsfelder*. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 7-40.

Brödel, Rainer & Kreimeyer, Julia (2004). *Lebensbegleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung. Analysen – Konzeptionen – Handlungsfelder*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Bronfenbrenner, Urie (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente*. Frankfurt a.M.: Fischer.

Bruchhagen, Verena (1989). Frauenbildung zwischen Herzenswärme und Sachlogik. In: dieselbe (Hrsg.), *Frauenstudien. Konzepte, Modelle und Praxis wissenschaftlicher Weiterbildung*. Weinheim: Juventa, S. 9-21.

Brüderl, Josef & Klein, Thomas (1993). Bildung und Familiengründung deutscher Frauen: Human-kapital- und Institutioneneffekt. In: Andreas Diekmann & Stefan Weick (Hrsg.), *Der Familienzyklus als sozialer Prozeß*. Berlin: Duncker & Humblot, S. 194-215.

Brünken, Roland (2002). Lernen. In: Günter Endruweit & Gisela Trommsdorff (Hrsg.), *Wörterbuch der Soziologie*. Stuttgart: Lucius & Lucius, S. 323-324.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2002). *Comment on the Memorandum of the European Commission on Lifelong Learning*.
Online zugänglich unter: http://ec.europa.eu/education/policies/lll/life/report/germany_final_en.pdf
(Stand 1.1.2005).

Büchter, Karin (1996). Betriebliche Frauenförderung durch Weiterbildung. In: *Arbeit*, Heft 4, Jg. 5, S. 342-358.

Büchter, Karin (1997). Zum Symbolgehalt neokonservativer Weiterbildungspropaganda. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. Bd. 93, H. 2, S. 177-191.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2003). *Frauen in Deutschland. Von der Frauen- zur Gleichstellungspolitik*. Berlin.

Büsches, Günter (2002). Berufe, freie. In: Günter Endruweit & Gisela Trommsdorff (Hrsg.), *Wörterbuch der Soziologie*. Stuttgart: Lucius & Lucius, S. 50-52.

Bujok, Eva (1988). *Die Bedeutung von Weiterbildung für Frauen beim zweiten Berufseinstieg*. Schriftenreihe Studium zu Bildung und Wissenschaft. Bd. 64, Bad Honnef: Bock.

Bußhoff, Ludger (1989). *Berufswahl. Theorien und ihre Bedeutung für die Praxis der Berufsberatung*. Stuttgart: Kohlhammer.

Burzan, Nicole (2005). *Quantitative Methoden der Kulturwissenschaften*. Eine Einführung, Konstanz: UVK.

Carle, Ursula; Brinker, Tobina; Dane, Eva; Quentmeier, Birgit & Stahl, Sabine (1995). *Zurück in die berufliche Zukunft: vom beschwerlichen und dennoch geglückten Wiedereinstieg von Akademikerinnen; ein Modellversuch*. Bielefeld: Kleine.

Carle, Ursula (1995a). Konzeption und Einrichtung des Modellversuchs zur Förderung des beruflichen Wiedereinstiegs von Akademikerinnen. In: Ursula Carle, Tobina Brinker; Eva Dane; Birgit Quentmeier & Sabine Stahl (Hrsg.), *Zurück in die berufliche Zukunft: vom beschwerlichen und dennoch geglückten Wiedereinstieg von Akademikerinnen; ein Modellversuch*. Bielefeld: Kleine, S. 1-34.

- Carle, Ursula (1995b). Bewertung, Folgerungen und Empfehlungen. In: Ursula Carle, Tobina Brinker; Eva Dane; Birgit Quentmeier & Sabine Stahl (Hrsg.), *Zurück in die berufliche Zukunft: vom beschwerlichen und dennoch geglü ckten Wiedereinstieg von Akademikerinnen; ein Modellversuch*. Bielefeld: Kleine, S. 211-214.
- Carle, Ursula & Stahl, Sabine (1995). Ergebnisse der Begleituntersuchung zum Modellversuch. In: Ursula Carle, Tobina Brinker; Eva Dane; Birgit Quentmeier & Sabine Stahl (Hrsg.), *Zurück in die berufliche Zukunft: vom beschwerlichen und dennoch geglü ckten Wiedereinstieg von Akademikerinnen; ein Modellversuch*. Bielefeld: Kleine, S. 176-207.
- Cornelißen, Waltraud (2005). *Gender-Datenreport. 1. Datenreport zur Gleichstellung von Frauen und Männern in der Bundesrepublik Deutschland*. München.
Online zugänglich unter: <http://www.bmfsfj.de/Publikationen/genderreport/> (Stand 28.12.2006).
- Dane, Eva (1995). Baustein 1: Schlüsselqualifikationen. In: Ursula Carle, Tobina Brinker; Eva Dane; Birgit Quentmeier & Sabine Stahl (Hrsg.), *Zurück in die berufliche Zukunft: vom beschwerlichen und dennoch geglü ckten Wiedereinstieg von Akademikerinnen; ein Modellversuch*. Bielefeld: Kleine, S. 34-76.
- Dausien, Bettina (2001). *Bildungsprozesse in Lebensläufen von Frauen*. In: Wiltrud Gieseke (Hrsg.), *Handbuch zur Frauenbildung*. Opladen: Leske + Budrich, S. 101-114.
- Derichs-Kunstm ann, Karin (1999). *Frauenbildung, Männerbildung, geschlechtsbezogene Erwachsenenbildung. Eine Bibliografie*. Materialien aus der Frauen- und Geschlechterforschung, Band 1. FIAB Forschungsinstitut Arbeit, Bildung, Partizipation.
- Deutsche Shell (2004). *Jugend 2002 – Zwischen pragmatischem Idealismus und robustem Materialismus*. Frankfurt: Fischer.
- Deutscher Frauenring (1983). *Neuer Start ab 35. Motivierungs- und Orientierungskurse für Frauen. Bericht und Lehrplan*. (Bericht über die Entwicklung, Durchführung und Ergebnisse des Freiburger Modells). Stuttgart: Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Sozialordnung, Baden-Württemberg.
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE), Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Institut für Entwicklungsplanung und Strukturfor schung (IES) (2006). *ProfilPASS – Gelernt ist gelernt* (Ringeinband). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Diettrich, Andreas & Meyer-Menk, Julia (2002). Berufliches Lernen in Netzwerken und Kooperationen – Ansatzpunkte zur Kompetenzerfassung und -zertifizierung. In: *bwp@* Nr. 3.
Online zugänglich unter: http://www.bwpat.de/ausgabe3/diettrich_etal_bwpat3.shtml (Stand 1.10.2003).
- DIE ZEIT (2005). *Eine Agenda für 2005*. Ausgabe vom 13.1.05, S. 19.
Online zugänglich unter: http://zeus.zeit.de/text/2005/03/Reform_Allmendinger (Stand 2.4.2006).
- Dobischat, Rolf & Roß, Ruth (2000). *Projektantrag „Konzeptentwicklung zur Integration der Stillen Reserve in eine regionale arbeitsmarktpolitische Strategie“*. Duisburg.
- Dohmen, Günther (2001). *Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Dohmen, Günther (2002). Die Lernende Region Bodensee. Die bildungspolitische Vision und die praktische Verwirklichung einer lernenden Region. In: *Pädagogisches Handeln*, 2, S. 179-186.
- Dörpinghaus, Eva (1990). *Meine Kinder und mein Chef*. Zürich: Kreuz.

- Dreesmann, Helmut (1993). *Zur Psychologie der Lernumwelt*. In Bernd Weidemann u.a. (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie*. München/Weinheim, S. 447-491.
- Eberhardt, Ursula & Weiher, Katharina (1994). *Differenz und Gleichheit von Frauen*. Frankfurt a.M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Edelmann, Doris & Tippelt, Rudolf (2004). Kompetenz – Kompetenzmessung: ein (kritischer) Überblick; in: *Durchblick. Zeitschrift für Ausbildung, Weiterbildung und berufliche Integration*, 3, S. 7-10.
- Egle, Franz & Eichinger, Marlis (1976). Die Kontrastgruppenanalyse. In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*. 9. Jahrgang, Ausgabe 2, S. 209-220.
Online zugänglich unter: http://doku.iab.de/mittab/1976/1976_2_MittAB_Egle_Eichinger.pdf (Stand 7.2.2006).
- Ehrhardt, Ute & Johnen, Wilhelm (1998). *Frauen steigen wieder ein. Das Programm für den neuen Start in den Beruf*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Engelbrech, Gerhard (1987). Erwerbsverhalten und Berufsverlauf von Frauen. Ergebnisse neuerer Untersuchungen im Überblick. In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, Jg. 20, H. 2. S. 181-196.
Online zugänglich unter: http://doku.iab.de/mittab/1987/1987_2_MittAB_Engelbrech.pdf (Stand 1.2.2006).
- Engelbrech, Gerhard (1989). Erfahrungen von Frauen an der dritten Schwelle – Schwierigkeiten bei der beruflichen Wiedereingliederung aus der Sicht der Frauen. In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, Jg. 22, H. 1, S. 100-113.
Online zugänglich unter: http://doku.iab.de/mittab/1989/1989_1_MittAB_Engelbrech.pdf (Stand 1.2.2006)
- Engelbrech, Gerhard (1994). Die Wiedereingliederung von Frauen ins Berufsleben im Konflikt zwischen Humankapitalwertung und vorsorglicher betrieblicher Personalpolitik. In: Petra Beckmann & Gerhard Engelbrech (Hrsg.), *Arbeitsmarkt für Frauen 2000 – Ein Schritt vor oder ein Schritt zurück? Kompendium zur Erwerbstätigkeit von Frauen*. (Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 176). Nürnberg, S. 852-875.
- Engelbrech, Gerhard & Beckmann, Petra (1994). Förderung von Frauen im Beruf im Kontext theoretischer Konzepte und aktueller empirischer Ergebnisse. In: Petra Beckmann & Gerhard Engelbrech (Hrsg.), *Arbeitsmarkt für Frauen 2000 – Ein Schritt vor oder ein Schritt zurück? Kompendium zur Erwerbstätigkeit von Frauen*. (Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 176). Nürnberg, S. 7-44.
- Engelbrech, Gerhard; Gruber, Hannelore & Jungkunst, Maria (1997). Erwerbsorientierung und Erwerbstätigkeit ost- und westdeutscher Frauen unter veränderten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen. In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, Heft 1, Nürnberg.
- Engelbrech, Gerhard & Jungkunst, Maria (2001a). Erwerbsbeteiligung von Frauen. Wie bringt man Beruf und Kinder unter einen Hut? In: *IAB Kurzbericht*, Nr. 7.
Online zugänglich unter: <http://doku.iab.de/kurzber/2001/kb0701.pdf> (Stand 28.12.2006).
- Engelbrech, Gerhard & Jungkunst, Maria (2001b). Erziehungsurlaub. Hilfe zur Wiedereingliederung oder Karrierehemmnis? In: *IAB Kurzbericht*, Nr. 11.
- Engelbrech, Gerhard (2001). *Transferzahlungen an Familien im Spannungsfeld demographischer Entwicklung und Chancengleichheit von Frauen: Neun Paradoxien deutscher Familienpolitik*.
Online zugänglich unter: <http://www.sfs-dortmund.de/transf/docs/beit132/engelbrech.pdf> (Stand 1.8.2003).

- Erler, Gisela & Birkheuser, Elke (2002). *Evaluation des Büros für Berufsrückkehrerinnen (BfB) im Arbeitsamt München*. Landberg/Lech: Arbeitsamt München.
- Erler, Wolfgang & Christine Nußhart (2000). *Familienkompetenzen als Potenzial einer innovativen Personalentwicklung – Trends in Deutschland und Europa*. (Herausgegeben vom Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen & Jugend). Bonn.
Online zugänglich unter http://cgi.dji.de/bibs/33_633vorst.pdf (Stand 1.7.2004).
- Erpenbeck, John & Lutz von Rosenstiel (2003). *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*. Stuttgart: Schäfer-Poeschel.
- Europäische Kommission (1995). *White Paper on Education and Training – Teaching and Learning – Towards the Learning Society*.
Online zugänglich unter: <http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/lb-en.pdf> (Stand 25.1.2007).
- Europäische Kommission (2000). Memorandum über lebenslanges Lernen.
Online zugänglich unter: <http://ec.europa.eu/education/policies/lll/life/memode.pdf> (Stand 1.4.2006).
- Faulstich, Peter (2005). Lernen und Widerstände. In: Peter Faulstich & Mechthild Bayer (Hrsg.), *Lernwiderstände. Anlässe für Vermittlung und Beratung*. Hamburg: VSA-Verlag, S. 7-25.
- Faure, Edgar Herrera, Felipe; Kaddura, Abdul-Razzak; Lopes, Henri; Petrovski, Artur V.; Rahnama, Majid & Champion Ward, Frederick (1972). *Learning to Be*. Paris: UNESCO.
- Faure, Edgar; Herrera, Felipe; Kaddura, Abdul-Razzak; Lopes, Henri; Petrovski, Artur V.; Rahnama, Majid & Champion Ward, Frederick (1973). *Wie wir leben lernen. Der Unesco-Bericht über Ziele und Zukunft unserer Erziehungsprogramme*. Reinbek: Rowohlt.
- Feider, Cornelia (2006). *Berufsrückkehrerinnen. Erwerbs- und Familienverläufe nach Qualifizierungsmaßnahmen aus biographischer Perspektive*. Bielefeld: Bertelsmann 2006.
- Feldmann-Neubert, Christine (1991). *Frauenleitbild im Wandel 1948-1988. Von der Familienorientierung zur Doppelrolle*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Frank, Irgard (2005). Einführungsrede. In: Irgard Frank, Katrin Gutschow & Gesa Münchhausen (Hrsg.), *Informelles Lernen. Verfahren zur Dokumentation und Anerkennung im Spannungsfeld von individuellen, betrieblichen und gesellschaftlichen Anforderungen*. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 9-14.
- Frank, Irgard; Gutschow, Katrin & Münchhausen, Gesa (2005). *Informelles Lernen. Verfahren zur Dokumentation und Anerkennung im Spannungsfeld von individuellen, betrieblichen und gesellschaftlichen Anforderungen*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Franke, Edith (1999). *Die Göttin neben dem Kreuz – Zur Entwicklung und Bedeutung weiblicher Gottesvorstellungen bei kirchlich-christlich und feministisch geprägten Frauen in der Bremischen Evangelischen Kirche*. Dissertation an der Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften der Universität Hannover.
Online zugänglich unter: http://www.rewi.uni-hannover.de/Dissertation_Franke%20Archiv.pdf (Stand 28.1.06).
- Frankfurter Rundschau (2003). *Beruf*. (28.10.2003).
Online zugänglich unter: http://www.fr-aktuell.de/uebersicht/dossiers_und_serien/politik/woerterbuch/?cnt=329936 (Stand 28.1.2006)
- Friebel, Harry; Eskamp, Heinrich; Friebel, Roswitha & Toth, Stephan (1996). *Sind Bildungskarrie-*

ren/Bildungsbiographien „entscheidungsfähig“? Zum Verhältnis von Schul-, Berufs- und Erwachsenenbildung im Lebensverlauf. In: Hannelore Faulstich-Wieland, Ekkehard Nuissl von Rhein, Horst Siebert, Hans Tietgens & Johannes Weinberg (Hrsg.), *Report 37, Literatur- und Forschungsreport. Biographieforschung und biographisches Lernen*, DIE, S. 22-32.

Friedrich, Jürgen (1980). *Methoden empirischer Sozialforschung*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Friese, Hildegard (1967). *Beruf und Familie im Urteil weiblicher Lehrlinge*. Hannover: Schroedel.

Fux, Beat (1992). Familie contra Beruf: divergierende Orientierungen. In: Hans Joachim Hoffmann-Nowotny, Charlotte Höhn und Beat Fux (Hrsg.), *Kinderzahl und Familienpolitik im Dreiländer-Vergleich*. Boppard am Rhein: Harald Boldt-Verlag. S. 120-149.

Gabler, Siegfried & Häder, Sabine (2000). Über Design-Effekte. In: P. Ph. Mohler & P. Lüttinger (Hrsg.), *Querschnitt. Festschrift für Max Kaase*. ZUMA, S. 73-97.

Online zugänglich unter: <http://www.gesis.org/publikationen/Aufsätze/ZUMA/documents/pdfs/5gabler-haeder.pdf> (Stand 1.2.2006).

Garrick, John (1998). *Informal Learning in the Workplace. Unmasking Human Resource Development*. London: Routledge.

Gavranidou, Maria (1993). Frauen wollen doch nicht nur das eine – Berufsorientierungen von Frauen. In: Bernhard Nauck (Hrsg.), *Lebensgestaltung von Frauen: Eine Regionalanalyse zur Integration von Familien- und Erwerbstätigkeit im Lebensverlauf*. Weinheim: Juventa, S. 87-118.

Gensior, Sabine; Hagemann-White, Carol; Hohenberger, Lydia & Schicke, Hildegard (1990). *Frauen in der Lebensmitte. Weiterbildung zwischen Familie und Beruf*. Pfaffenweiler: Centaurus.

Gerstenmaier, Jochen & Mandl, Heinz (1995). Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 41, S. 867-888.

Gerstenmaier, Jochen & Mandl, Heinz (1999). Konstruktivistische Ansätze in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung. In: Rudolf Tippelt (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Opladen: Leske + Budrich, S. 184-192.

Geisler, Esther (2005). *Müttererwerbstätigkeit in Ost- und Westdeutschland. Eine Analyse mit den Daten des Scientific Use File des Mikrozensus*. Abschlussarbeit zur Erlangung des akademischen Grades der Magistra Artium (M.A.). Universität Rostock.

Online zugänglich unter: http://www.demogr.mpg.de/publications/files/2477_1166693979_1_Full_Text.pdf (Stand 30.10.2006)

Geser, Hans (2002). Berufssoziologie. In: Günter Endruweit & Gisela Trommsdorff (Hrsg.), *Wörterbuch der Soziologie*. Stuttgart: Lucius & Lucius, S. 52-56.

Gerzer-Sass, Annemarie; Erler, Wolfgang; Nußhart, Christine & Sass, Jürgen (2001). *Die Kompetenzbilanz. Ein Instrument zur Selbsteinschätzung und beruflichen Entwicklung für berufstätige Mütter und Väter, an Weiterbildung Interessierte und Berufsrückkehrer/innen*. München.

Online zugänglich unter: http://cgi.dji.de/bibs/33_633komp.pdf (Stand 1.7.2004).

Gieseke, Wiltrud (2001a). Einleitung. In: diess. (Hrsg.), *Handbuch zur Frauenbildung*, Opladen: Leske + Budrich, S. 11-22.

Gieseke, Wiltrud (2001b). *Handbuch zur Frauenbildung*. Opladen: Leske + Budrich.

Gieseke, Wiltrud (2001c). *Zur Demokratisierung der Geschlechterverhältnisse*, In: diess. (Hrsg.), *Handbuch zur Frauenbildung*. Opladen: Leske + Budrich, S. 85-99.

Glade, Anne & Kuhnt, Martina (1994). Regionalstrukturelle Rahmenbedingungen der Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Zum Zusammenhang von Wohnstandort, Arbeitsstättenstandort, Ar-

beitsorganisation und betrieblicher Frauenförderung im Verbund von Klein- und Mittelbetrieben. In: Petra Beckmann & Gerhard Engelbrech (Hrsg.), *Arbeitsmarkt für Frauen 2000 – Ein Schritt vor oder ein Schritt zurück? Kompendium zur Erwerbstätigkeit von Frauen*. (Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 176). Nürnberg, S. 923-943.

■ Glasersfeld, Ernst von (1997). *Radikaler Konstruktivismus*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

■ Gnahs, Dieter & Bretschneider, Markus (2005). Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens. In: Irmgard Frank, Katrin Gutschow & Gesa Münchhausen (Hrsg.), *Informelles Lernen*. Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 25-40.

■ Grunert, Cathleen (2005). Zum Themenschwerpunkt "Bildungsbiographien und Bildungsverläufe". In: *bildungsforschung*, Jahrgang 2, Ausgabe 2.
Online zugänglich unter: <http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2005-02/zumthema/> (Stand 1.10.2006).

■ Günther, Susanne (2004). *Führungsfrauen im Management. Erfolgsmerkmale und Barrieren in ihrer Berufslaufbahn*. Berlin: Logos.

■ Häni, Elisabeth (2002). Methoden und Instrumente zum Nachweis und zur Erfassung von Familienkompetenzen. In: Christof Arn (Hrsg.), *Wie viel ist eine Stunde Haus- und Familienarbeit wert? Fachtexte zum Stellenwert der unbezahlten Arbeit*. Bern: H.e.p. Verlag.

■ Hammer, Veronika (2002). *Frauen nach der Familienphase: Ein Orientierungskurs in der Praxis*. Oldenburg: Verlag Dialogische Erziehung.

■ Hammer, Veronika (2006). *Die Transformation kulturellen Kapitals. Berufliche Weiterbildung für Risikogruppen allein erziehender Frauen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

■ Hesse, Jürgen & Schrader, Hans-Christian (1999). *Erfolgreiche Bewerbungsstrategien für Frauen*. Frankfurt a. M.: Fischer.

■ Hilgard, Ernest R. & Bower, Gordon (1983). *Theorien des Lernens*. Stuttgart: Klett.

■ Hille, Barbara & Zierau, Johanna (1994). Perspektiven von Mädchen und jungen Frauen im Spannungsfeld von Berufs- und Familienorientierung. Zur Anerkennung der Qualifikation durch Familientätigkeit in der Berufsbildung und Erwerbstätigkeit. In: Petra Beckmann & Gerhard Engelbrech (Hrsg.), *Arbeitsmarkt für Frauen 2000 – Ein Schritt vor oder ein Schritt zurück? Kompendium zur Erwerbstätigkeit von Frauen*. (Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 176). Nürnberg, S. 876-905.

■ Hoff, Ernst-H., Theobald, Hildegard & Hörmann-Lecher, Ulrike (1993). Sozialisation als Integration der Lebensphasen. In: Gertraude Krell & Margit Osterloh (Hrsg.), *Personalpolitik aus der Sicht von Frauen – Frauen aus der Sicht der Personalpolitik: was kann die Personalforschung von der Frauenforschung lernen?* München: Hampp, S. 359-385.

■ Höfels, Petra (1996). *Alle Frauen sind Hausfrauen – überall. Die These von der Hausfrauisierung in der Ersten und dritten Welt*. Köln.
Online zugänglich unter: <http://www.zpr.uni-koeln.de/%7epetra/hausfrau.html> (Stand 24.1.2006).

■ Hoepfel, Rotraut (1989). Kinderwunsch und weibliche Identität. In: Hannelore Faulstich-Wieland (Hrsg.), *Weibliche Identität, Dokumentation der Fachtagung der AG Frauenforschung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*, Materialien zur Frauenforschung Band 10. Hannover: Kleine, S. 25-36.

■ Holzkamp, Klaus (1993). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt am Main: Campus.

■ Howard, Ursula (2002). *Lernen und Kultur oder die Kultur des Lernens – Einbinden und Teilneh-*

men als Voraussetzung für Veränderung. Vortrag auf dem Kongress: Wissensnetze der Zukunft (31.1./1.2.2002).

Online zugänglich unter: <http://www.die-bonn.de/projekte/beendet/efil/kongress/howard.htm> (Stand Dezember 2005).

Hradil, Stefan (2001). *Soziale Ungleichheit in Deutschland*. Opladen: Leske + Budrich.

IG Metall Vorstand (2002). *Mutterschutz – Elternzeit – Teilzeit. Broschüre der Abteilungen Frauen und Gleichstellungspolitik sowie Sozialpolitik*. Frankfurt: Union-Druckerei.

Infratest Burke Rechtsforschung (2001). *MediaFocus. Verwechslungsgefahr mit dem "FOCUS"-Magazin hinsichtlich der betrieblichen Herkunft?*

Online zugänglich unter: <http://www.kanzlei-prof-schweizer.de/bibliothek/content/mediafocus.html> (Stand 1.1.2007).

Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung (1988). *Berufliche Weiterbildung für Frauen während und nach der Familienphase. Konzepte und Erfahrungen*. Dokumentation des Workshops. Hannover.

Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung (1992). *Rückkehr von Frauen ins Erwerbsleben. Wege zur Überwindung von Hindernissen*. Dokumentation des Workshops vom 29. Oktober 1991 in Hannover.

John, Birgit & Schmidt, Heike (2001). *Erziehungsurlaub – Regelungen, Inanspruchnahme, Evaluation*. Sozialministerium Baden Württemberg.

Online zugänglich unter: <http://www.statistik.baden-wuerttemberg.de/BevoelkGebiet/FaFo/fafoE-ZU.pdf> (Stand 10.1.2006).

Jonassen, David & Grabowski, Barbara (1993). *Handbook of Individual Differences, Learning & Instruction*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Earlbaum.

Kaldewey, Antje & Küpper, Gunhild (1994). *Den Wiedereinstieg planen: Studie zur Qualifizierung von Berufsrückkehrerinnen während des Erziehungsurlaubs*. Düsseldorf: Ministerium für die Gleichstellung von Frau und Mann des Landes NRW.

Kettschau, Irmhild (1989). Handlungsrahmen und Impulse für das weiterbildende Studium von Frauen. In: Verena Bruchhagen (Hrsg.), *Frauenstudien. Konzepte, Modelle und Praxis wissenschaftlicher Weiterbildung*. Weinheim: Juventa, S. 37-58.

Kettschau, Irmhild (1990). Zur Bedeutung und Nutzung von Zeitbudgetdaten in der Diskussion über Hausarbeit in Haushaltswissenschaft und Frauenforschung. In R. v. Schweitzer, M. Ehling, D. Schäfer, D. u. a. (Hrsg.), *Zeitbudgeterhebungen. Ziele, Methoden und neue Konzepte*. Schriftenreihe Forum der Bundesstatistik, Bd. 13. Stuttgart, S. 107-128.

Kilianski, Bettina (1991). *Wiedereinstieg in den Beruf. Bildungsangebote für Frauen in Braunschweig*. Braunschweig: Weiterbildungsberatung für Frauen, Volkshochschule Braunschweig e.V.

Kirchhöfer, Dieter (2000). *Informelles Lernen in alltäglichen Lebensführungen. Chance für berufliche Kompetenzentwicklung*. QUEM-report, Schriften zur beruflichen Weiterbildung, Heft 66, Berlin.

Online zugänglich unter: <http://www.abwf.de/content/main/publik/report/2000/Report-66.pdf> (Stand 20.9. 2004).

Kirner, Ellen & Schulz, Erika (1992). Unterbrochene Erwerbsverläufe von Frauen mit Kindern. In: *DIW-Wochenbericht*, 19, 59, S. 249-257.

Knapp, Gudrun-Axeli (1990). Zur widersprüchlichen Vergesellschaftung von Frauen. In: Hoff, Ernst-H. (Hrsg.), *Die doppelte Sozialisation Erwachsener. Zum Verhältnis von beruflichem und privatem Lebensstrang*. Weinheim: Juventa, S. 17-52.

- Knapper, Christopher (2001). Lifelong learning in the workplace. In A. M. Roche, J. McDonald (Hrsg.), *Systems, Settings, People: Workforce Development Challenges in the Alcohol and Other Drugs Field*, Adelaide: National Centre for Education and Training on Addiction (NCETA), S. 129-138.
Online zugänglich unter: <http://www.nceta.flinders.edu.au/pdf/proceedings2001/knapper.pdf> (Stand Dezember 2005).
- Knapper, Christopher K. & Cropley, Arthur J. (2000). *Lifelong learning in higher education*. London: Kogan Page.
- Kohli, Martin (1985). Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 37, S. 1-29.
- Kohn, Susanne & Breisig, Thomas (1999). Teilzeitarbeit für Führungskräfte? Erkenntnisse aus einer Fallstudie. In: *Arbeit*, 2, 8, S. 162-178.
- Költzsch Ruch, Kerstin (1997). *Familienkompetenzen. Rüstzeug für den Arbeitsmarkt. Eine arbeitspsychologische Untersuchung zum Qualifizierungspotential der Familien- und Hausarbeit für die Berufswelt*. Berne.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000). *Memorandum über Lebenslanges Lernen*.
Online zugänglich unter: http://www.na-bibb.de/uploads/zusatz2/memorandum_lebenslangeslernen.pdf (Stand 1.12.2005).
- Kultusministerkonferenz (2000). *Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildung*. Beschluss der KMK vom 14.04.2000.
Online zugänglich unter: <http://www.kmk.org/doc/selbstlern.htm> (Stand 1.1.2005).
- Kuwan, Helmut & Thebis, Frauke (2005). *Berichtssystem Weiterbildung IX. Ergebnisse der Repräsentativbefragung zur Weiterbildungssituation in Deutschland*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
Online zugänglich unter: http://www.bmbf.de/pub/berichtssystem_weiterbildung_9.pdf (Stand 28.12.2006).
- Kuwan, Helmut; Graf-Cuiper, Angelika & Tippelt, Rudolf (2004). Weiterbildungsnachfrage in Zahlen – Ergebnisse der Repräsentativbefragung. In: Heiner Barz & Rudolf Tippelt (Hrsg.), *Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland*. Bielefeld: Bertelsmann, Band 2, S. 19-86.
- Krüger, Helga & Born, Claudia (1991). Unterbrochene Erwerbskarrieren und Berufsspezifität: Zum Arbeitsmarkt- und Familienpuzzle im weiblichen Lebenslauf. In: Karl U. Mayer, Jutta Allmendinger & Johannes Huinink (1991). *Vom Regen in die Traufe. Frauen zwischen Beruf und Familie*. Frankfurt u.a.: Campus, S. 142-161.
- Lansing, John B. & Kish, Leslie (1957). Family Life Cycle as an Independent Variable. In: *American Sociological Review*, 22, 55, S. 512-519.
- Lauterbach, Wolfgang; Huinink, Johannes & Becker, Rolf (1994). Erwerbsbeteiligung und Berufschancen von Frauen. Theoretische Ansätze, methodische Verfahren und empirische Ergebnisse aus der Lebensverlaufsperspektive. In: Petra Beckmann & Gerhard Engelbrech (Hrsg.), *Arbeitsmarkt für Frauen 2000 – Ein Schritt vor oder ein Schritt zurück? Kompendium zur Erwerbstätigkeit von Frauen*. (Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 176). Nürnberg, S. 175-208.
- Lefrancois, Guy R. (1994). *Psychologie des Lernens*. Berlin: Springer.
- Lent, Robert W. & Brown, Steven D. (1996). Social Cognitive approach to career development: an overview. In: *Career Development Quarterly*, 44, 1996, S. 310-320.
- Linton, Ralph (1979). *Mensch, Kultur, Gesellschaft*. Stuttgart: Hippocrates-Verlag.

- Ludwig, Beate (2003). *Konzeptentwicklung zur Integration der "Stillen Reserve" in eine regionale arbeitsmarktpolitische Strategie*. Duisburg.
- Lukoschat, Helga & Bessing, Nina (2006). *Führungskräfte und Familie. Wie Unternehmen Work-Life-Balance fördern. Ein Leitfaden für die Praxis*. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.
Online zugänglich unter: http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/F_C3_BChrungskr_C3_A4fte-und-Familiel-Leitfaden.property=pdf.pdf (Stand 28.1.07)
- Mattstedt, Simone (2001). *Work-Life-Balance – neue Aufgaben für eine zukunftsorientierte Personalpolitik. Informationsmodul: Familienfreundliche Maßnahmen; Weiterbildungsmodul für Führungskräfte zum Thema „Vereinbarkeit von Familie und Erwerbstätigkeit*. Staatsinstitut für Familienforschung an der Universität Bamberg.
Online zugänglich unter: <http://www.uni-bamberg.de/ifb/mat-pdf/Work%20Life%20Balance.PDF> (Stand 1.9.2003).
- Mazzucco, Alexandra (2003). *Frauenbildungsarbeit: berufliche Perspektiven für Mütter nach der Familienphase*. Marburg: Tectum.
- Merton, Robert K. (1968). The Matthew Effect in Science. In: *Science*. Washington DC 159, 3810, S. 56-63.
- Metz-Göckel, Sigrid & Nyssen, Elke (1990). *Frauen leben Widersprüche*. Weinheim: Beltz.
- Mielke, Rosemarie (2001). *Psychologie des Lernens*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Mies, Maria (1990). *Patriarchat und Kapital. Frauen in der internationalen Arbeitsteilung*. Zürich: Rotpunkt.
- Ministerium für die Gleichstellung von Mann und Frau des Landes Nordrhein-Westfalen (1997). *10 Jahre Regionalstellen „Frau und Beruf“*. Düsseldorf.
- Morgan, James N. & Sonquist, John A. (1963). Problems in the Analysis of Survey Data, and a Proposal. In: *Journal of the American Statistical Association*, 6, S. 415-434.
- Müller, Ulrich (1999). *Einstieg in Selbstgesteuertes Lernen*.
Online zugänglich unter: <http://www1.ku-eichstaett.de/PPF/PDMueller/cdneu/nl/selborga/index.htm> (Stand Dezember 2005).
- Münk, Dieter & Lipsmeier, Antonius (1997). *Berufliche Weiterbildung: Grundlagen und Perspektiven im nationalen und internationalen Kontext*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Myrdal, Alva & Klein, Viola (1962). *Die Doppelrolle der Frau in Familie und Beruf*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Nave-Herz, Rosemarie (1992). *Frauen zwischen Tradition und Moderne*. Bielefeld: Kleine Verlag.
- Neß, Harry (2003). *Stand und Perspektiven zur Einführung eines Weiterbildungspasses in Deutschland*. In: *Bildungspässe – Machbarkeit und Gestaltungsmöglichkeiten*. Tagungsband des Internationalen Fachkongresses vom 21./22. Januar 2003 in Saarbrücken.
Online zugänglich unter [http://www.bildungsserver.saarland.de/medien/download/BP_B\(1\).pdf](http://www.bildungsserver.saarland.de/medien/download/BP_B(1).pdf) (Stand 20.9.2004).
- Nickel, Hildegard Maria (2001). Gender. In: Wiltrud Gieseke (Hrsg.), *Handbuch zur Frauenbildung*, Opladen: Leske + Budrich, S. 65-74.
- Noll, Heinz-Hermann (1987). Weiterbildung, Beschäftigungsstruktur und Statusdistribution. In: *Soziale Welt*. Sonderband 5, S. 141-172.

- Notz, Gisela (1991). Eine Frau hat immer etwas zu tun... Schlüsselqualifikationen beim Wiedereintritt in das Erwerbsleben. In: *Frauenforschung*, 9, 1991, 1/2, S. 18-32.
- Notz, Gisela (1992). *Zurück in den Beruf. Qualifizierung und Wiedereinstieg von Frauen in die Büroarbeit*. Köln: Bund.
- Nuissl, Ekkehard (1992). Lernökologie die Bedeutung des Lernortes für das Lernen. In: Peter Faulstich, Hannelore Faulstich-Wieland, Ekkehard Nuissl, Johannes Weinberg, Christiane Brokmann-Nooren & Dieter Raapke (Hrsg.), *Weiterbildung für die 90er Jahre*. Weinheim/München, S. 91-110.
- Nyssen, Elke & Schön, Bärbel (1992). Traditionen, Ergebnisse und Perspektiven feministischer Schulforschung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 38. Jg., Nr. 6, S. 855-871.
- Overwien, Bernd (1999). Informelles Lernen, eine Herausforderung an die internationale Bildungsforschung. In: Peter Dehnbostel, Werner Markert & Hermann Novak (Hrsg.), *Erfahrungslernen in der beruflichen Bildung – Beiträge zu einem kontroversen Konzept*. Neusäß, S. 295-314.
Online zugänglich unter: <http://www.tu-berlin.de/fak1/gsw/gl/dok/il3w.html> (Stand Dezember 2005).
- Overwien, Bernd (2001). *Debatten, Begriffsbestimmungen und Forschungsansätze zum informellen Lernen und zum Erfahrungslernen*. In: Senatsverwaltung für Arbeit, Soziales und Frauen (Hrsg.), Tagungsband zum Kongress „Der flexible Mensch“. Berlin: BBJ-Verlag 2001.
Online zugänglich unter: http://www.tu-berlin.de/fak1/gsw/fadida_sozk/fadida_sozk_downloads/bbj.pdf (Stand 1.10.2006).
- Paetzold, Bettina (1996). *Eines ist zu wenig, beides macht zufrieden. Die Vereinbarkeit von Mutterschaft und Berufstätigkeit*. Bielefeld: Kleine.
- Pehl, Klaus; Reichart, Elisabeth & Zabal, Anouk (2006). *Volkshochschul-Statistik 2005*, 44. Folge, Arbeitsjahr 2005.
Online zugänglich unter: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2006/pehl06_01.pdf (Stand 20.12.2006).
- Pfau-Effinger, Birgit (1994). Sozio-kulturelle Grundlagen der Entwicklung der Teilzeitarbeit in Euroa – Das Beispiel Finnland und Westdeutschland. In: Petra Beckmann & Gerhard Engelbrech (Hrsg.), *Arbeitsmarkt für Frauen 2000 – Ein Schritt vor oder ein Schritt zurück? Kompendium zur Erwerbstätigkeit von Frauen*. (Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 176). Nürnberg, S. 727-750.
- Pfundt, Karen (2004). *Die Kunst, in Deutschland Kinder zu haben*. Berlin: Argon.
- Quentmeier, Birgit & Stahl, Sabine (1995). Kontakte zur Arbeitswelt. In: Ursula Carle, Tobina Brinker; Eva Dane; Birgit Quentmeier & Sabine Stahl (Hrsg.), *Zurück in die berufliche Zukunft: vom beschwerlichen und dennoch geglückten Wiedereinstieg von Akademikerinnen; ein Modellversuch*. Bielefeld: Kleine, S. 107-159.
- Radke, Petra & Störmann, Wiebke (1998). Qualifizierung und Chancengleichheit. Auswirkungen staatlicher Bildungsmaßnahmen während des Erziehungsurlaubs. In: *Arbeit*, Heft 2, S. 99-113.
Online zugänglich unter: <http://www.zeitschriftarbeit.de/docs/2-1998/radge.PDF> (Stand 1.10.2005).
- Rauschenbach, Brigitte (2005). *Der Philosoph, der Staatsmann, die Hausfrau – zur Ideengeschichte der Geschlechterordnung*. Online-Ringvorlesung des Projektes "Gender in der Lehre" der FH Kiel".
Online zugänglich unter: <http://www.frauenforschung.fh-kiel.de/ingelore/Ringvorlesungen/AllgemeineFragenstellungen/Rauschenbach.pdf> (Stand 28.1.06).

- Reck-Hog, Ursula (1999). Der sozialökologische Ansatz in der Erwachsenenbildung. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Opladen: Leske + Budrich, S. 145-156.
- Reich, Jutta (2005). Soziale Milieus als Instrument des Zielgruppenmarketings in der Weiterbildung. In: *bildungsforschung*, Jahrgang 2, Ausgabe 1.
Online zugänglich unter: <http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2005-01/milieus/> (Stand 10.3.2006).
- Reich, Jutta; Panyr, Sylva; Drexl, Doris; Barz, Heiner & Tippelt, Rudolf (2004). Praxishandbuch Milieumarketing. In: Heiner Barz & Rudolf Tippelt (2004). *Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland*. Bielefeld: Bertelsmann, Band 1.
- Reimer, Elisabeth (2001). Familie als informeller Lernort für betrieblich nutzbare Kompetenzen. Praktische Projekte mit Familienfrauen – ein Bericht über 15 Jahre Erfahrung in Deutschland; in: Christian Leipert (Hrsg.), *Familie als Beruf: Arbeitsfeld der Zukunft*. Opladen: Leske + Budrich, 181-186.
- Renkl, Alexander (1996). Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird, In: *Psychologische Rundschau*, 47, 2, S. 78-92.
- Reischmann, Jost (1995). Lernen "en passant" – die vergessene Dimension. In: *Grundlagen der Weiterbildung*, 6. Jg., H. 4, S. 200-204.
- Ridder-Melchers, Ilse (1997). Vorwort. In: Ministerium für Gleichstellung von Frau und Mann des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), *10 Jahre Regionalstellen „Frau und Beruf“*. Düsseldorf, S. 5.
- Schaffert, Sandra (2006a). Christiane Schiersmann: Profile lebenslangen Lernens. Weiterbildungserfahrungen und Lernbereitschaft der erwerbstätigen Bevölkerung (Rezension). In: *socialnet Rezensionen*.
Online zugänglich unter: <http://www.socialnet.de/rezensionen/3792.php> (Stand 1.10.2006).
- Schaffert, Sandra (2006b). Cornelia Feider: Berufsrückkehrerinnen. Erwerbs- und Familienverläufe nach Qualifizierungsmaßnahmen aus biographischer Perspektive (Rezension). In: *socialnet Rezensionen*.
Online zugänglich unter: <http://www.socialnet.de/rezensionen/3801.php> (Stand 1.10.2006).
- Schaffert, Sandra (2006c). Cornelia Spallek: Die berufliche Wiedereingliederung von Frauen in das Beschäftigungswesen (Rezension). In: *socialnet Rezensionen*.
Online zugänglich unter: <http://www.socialnet.de/rezensionen/3532.php> (Stand 1.10.2006).
- Schaffert, Sandra (2006d). Irmgard Frank, Katrin Gutschow, Gesa Münchhausen (Hrsg.), Informelles Lernen. Verfahren zur Dokumentation und Anerkennung im Spannungsfeld von individuellen, betrieblichen und gesellschaftlichen Anforderungen (Rezension). In: *socialnet Rezensionen*.
Online zugänglich unter: <http://www.socialnet.de/rezensionen/3218.php> (Stand 1.10.2006).
- Schaffert, Sandra (2006e). Peter Faulstich, Mechthild Bayer (Hrsg.), Lernwiderstände. Anlässe für Vermittlung und Beratung. (Rezension). In: *socialnet Rezensionen*.
Online zugänglich unter: <http://www.socialnet.de/rezensionen/3604.php> (Stand 1.10.2006).
- Schaffert, Sandra (2006f). Rainer Brödel, Julia Kreimeyer (Hrsg.), Lebensbegleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung. Analysen – Konzeptionen – Handlungsfelder. (Rezension). In: *socialnet Rezensionen*.
Online zugänglich unter: <http://www.socialnet.de/rezensionen/3531.php> (Stand 1.10.2006).
- Schaffert, Sandra (2006g). Ursula Beicht, Elisabeth M. Krekel, Günter Walden, Bundesinstitut für Berufsbildung: Berufliche Weiterbildung. Welche Kosten und welchen Nutzen haben die Teilneh-

menden? (Rezension). In: *socialnet Rezensionen*.

Online zugänglich unter: <http://www.socialnet.de/rezensionen/3662.php> (Stand 1.10.2006).

Schaffert, Sandra (2006h). Veronika Hammer: Die Transformation kulturellen Kapitals. Berufliche Weiterbildung für Risikogruppen allein erziehender Frauen. (Rezension). In: *socialnet Rezensionen*.

Online zugänglich unter: <http://www.socialnet.de/rezensionen/3538.php> (Stand 1.10.2006).

Schaffert, Sandra (2006i). *Weiterbildungsbeteiligung und Zeitverwendung für Lernen und Bildung von Frauen in der Familienphase*. Vortrag auf der 68. Tagung der AEPF (Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung) vom 10.-13. September 2006 in München.

Schaffert, Sandra (2006j). Wirksamkeit von Reintegrationsmaßnahmen für Berufsrückkehrerinnen. Rezension von Cornelia Feider: Berufsrückkehrerinnen. In: *Querelles-Net Rezensionszeitschrift für Frauen- und Geschlechterforschung*, Nummer 20 November 2006 (Schwerpunkt Politik).

Online zugänglich unter: http://querelles-net.de/2006-20/text20schaffert_feider.shtml (Stand 1.10.2006).

Schaffert, Sandra (2007). Weiterbildungsbeteiligung und Zeitverwendung für Lernen und Bildung von Frauen in der Familienphase. In: Thomas Eckert (Hrsg.), *Übergänge im Bildungswesen*, Münster: Waxmann, S. 277-294.

Schaffert, Sandra & Schön, Martin (2007). Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.), ProfilPASS – Gelernt ist Gelernt. Dokumentation eigener Kompetenzen und des persönlichen Bildungswegs. In: *socialnet Rezensionen*.

Online zugänglich unter: <http://www.socialnet.de/rezensionen/3924.php> (Stand 12.1.2007).

Schaffert, Sandra & Schmidt, Bernhard (2004). Inhalt und Konzeption der "bildungsforschung". In: *bildungsforschung*, Jahrgang 1, Ausgabe 1.

Online zugänglich unter: <http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2004-01/einfuehrung/> (Stand Dezember 2005).

Schaffert, Sandra; Hornung-Prähauser Veronika; Hilzensauer, Wolf & Wieden-Bischof, Diana (2007). E-Portfolio-Einsatz an Hochschulen: Möglichkeiten und Herausforderungen. In: Taiga Brahm & Sabine Seufert (Hrsg.), *E-Assessment und E-Portfolio: Halten sie, was sie versprechen?* SCIL-Arbeitsbericht Nr. 13. St. Gallen: Universität St. Gallen.

Schaub, Horst & Zenke, Karl G. (2004). *Wörterbuch Pädagogik*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

Schiersmann, Christiane (1993). *Frauenbildung. Konzepte, Erfahrungen, Perspektiven*. Weinheim: Juventa.

Schiersmann, Christiane (2006). Profile lebenslangen Lernens. *Weiterbildungserfahrungen und Lernbereitschaft der erwerbstätigen Bevölkerung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Schischkoff, Georgi (1991). *Philosophisches Wörterbuch*. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.

Schmidt, Bernhard (2004). *Virtuelle Lernarrangements für Studienanfänger*. München: Herbert Utz.

Schneewind, Klaus A., Vascovics, Laszio, A., Gotzler, P.; Hofmann, B.; Rost, H.; Schlehlein, B.; Sierwald, W. & Weiß, J. (1996). *Optionen der Lebensgestaltung junger Ehen und Kinderwunsch: Verbundstudie – Endbericht* (Schriftenreihe des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend; Band 128, 1). Stuttgart: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.

Schneider, Norbert F. & Rost, Harald (1998). Von Wandel keine Spur – warum ist Erziehungsurlaub weiblich? In: Mechthild Oechsle & Birgit Geissler (Hrsg.), *Die ungleiche Gleichheit*. Opladen: Leske+Budrich, S. 217-236.

- Schulenberg, Wolfgang, Loeber, Heinz-Dieter, Loeber-Pautsch, Uta & Pühler, Susanne (1979). *Soziale Lage und Weiterbildung*. Braunschweig: Westermann.
- Schwarz, Karl (1999). Bedeutung der Berufsbildungsabschlüsse für Verheiratung und Kinderzahl der Frauen und Männer in den alten Bundesländern. In: *Zeitschrift für Bevölkerungswissenschaften*, Nr. 2, S. 213-220.
- Schwarzer, Alice (1973, Hrsg.). *Zum Wert der Frauenarbeit*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Seemann, Silke (1997). *Die berufliche Situation von Medizinerinnen. Ausbildung, Weiterbildung und Arbeitsmarkt*. Pfaffenweiler: Centaurus.
- Seidenspinner, Gerlinde; Keddi, Barbara, Wittmann, Svendy; Gross, Michaela; Hildebrandt, Karin & Strehmel, Petra (1996). *Junge Frauen heute. Wie sie leben, was sie anders machen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Seifert, Karl H. (1989). Berufliche Entwicklung und berufliche Sozialisation. In: Roth, E. (Hrsg.). *Organisationspsychologie, Enzyklopädie der Psychologie*, D/ III/ 3, S. 608-630. Göttingen: Hogrefe.
- Sessar-Karpp, Ellen (1987). *Berufsbezogene Bildungsangebote für Frauen nach der Familienphase. Analyse ausgewählter Bildungsmaßnahmen und -konzeptionen. Ein Bericht des Instituts Frau und Gesellschaft*. Stuttgart.
- Siebert, Horst (1998). *Konstruktivismus. Konsequenzen für Bildungsmanagement und Seminargestaltung*. (Materialien für Erwachsenenbildung, Band 14) Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
Online zugänglich unter: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-1998/siebert98_01.pdf (Stand 7.12.06).
- Siebert, Horst & Roth, Gerhard (2003). Gespräch über Forschungskonzepte und Forschungsergebnisse der Gehirnforschung und Anregungen für die Bildungsarbeit. In: *Report*, 3, S. 14-19.
- Sieverding, Monika (1990). *Psychologische Barrieren in der beruflichen Entwicklung von Frauen – Das Beispiel der Medizinerinnen*. Stuttgart: Enke.
- Siggelkow, Ingeborg (2004). Doppelte Vergesellschaftung. In: *Glossar der Geschlechterforschung*, Freie Universität Berlin.
Online zugänglich unter: <http://userpage.fu-berlin.de/~glossar/de/menu3.cgi> (Stand 1.1.2006).
- Smith, Mark K. (1996). 'Lifelong learning', the encyclopedia of informal education.
Online zugänglich unter: <http://www.infed.org/lifelonglearning/b-life.htm> (Stand 1.12.2005).
- Spallek, Cornelia (2004). *Die berufliche Wiedereingliederung von Frauen in das Beschäftigungswesen. Berufspädagogische Evaluation einer Förderungsmaßnahme im kaufmännischen Bereich*. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Speil, Wolfgang; Kuhnt, Martina & Geißler, Clemens (1988). *Wohnung und Arbeitsplatz – Analysen zur wohnungsnahen Erwerbstätigkeit von Müttern*. Schriftenreihe des Bundesministers für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit Bd. 233. Stuttgart.
- Spitzer, Manfred (2002). *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Berlin: Spektrum.
- Stangl, Werner (2005). *Latentes, passives, implizites, inzidentelles oder informelles Lernen*.
Online zugänglich: <http://www.stangl-taller.at/ARBEITSBLAETTER/LERNEN/LatentesLernen.shtml> (Stand 1.12.2005).
- Statistische Ämter des Bundes und der Länder (2004). *Erwerbstätigenrechnung*.
Online zugänglich unter: <http://www.statistik-portal.de/Statistik-Portal/arbeitskreis.pdf> (Stand De-

zember 2005).

Statistisches Bundesamt (2002). *Zeitverwendung in Deutschland 2001/2002. Aktivitätenverzeichnis*. (auf der CD-Rom mit dem Scientific-Use-File).

Statistisches Bundesamt (2003). *Wo bleibt die Zeit? Die Zeitverwendung der Bevölkerung in Deutschland 2001/2002*. Wiesbaden.
Online zugänglich unter: <http://www.destatis.de/presse/deutsch/pk/2003/wbdz.pdf> (Stand 29.12.2006).

Statistisches Bundesamt (2005a). *Qualitätsbericht. Zeitbudgeterhebung 2001/2002*. (Stand Mai 2005, auf der CD-Rom mit dem Scientific-Use-File).

Statistisches Bundesamt (2005b). *Zeitbudgeterhebung* als Scientific-Use-File auf CD-Rom. (Beitrag auf der Homepage).
Online zugänglich unter: http://www.destatis.de/micro/d/micro_c4.htm (Stand 12.12.2005).

Statistisches Bundesamt (2005c). *Standardtypisierungen ausgewählter Merkmale bei der Auswertung der Zeitbudgeterhebung. Zeitbudgeterhebung 2001/2002*. (Stand Mai 2005, auf der CD-Rom mit dem Scientific-Use-File).

Statistisches Bundesamt (2005d). *Leben und Arbeiten in Deutschland. Ergebnisse des Mikrozensus 2004 – Tabellenanhang zur Pressebroschüre*. Wiesbaden.
Online zugänglich unter: http://www.destatis.de/presse/deutsch/pk/2005/Tabanhang_MZ2004_neu.pdf (Stand 1.10.2006).

Statistisches Bundesamt (2005e). *Pressebroschüre "Leben und Arbeiten in Deutschland 2004"*. Wiesbaden.
Online zugänglich unter: http://www.destatis.de/presse/deutsch/pk/2005/MZ_Broschuere.pdf (Stand 6.1.2006).

Statistisches Bundesamt (2006a). *Information "Kinderlosigkeit von Akademikerinnen im Spiegel des Mikrozensus"*. Wiesbaden.
Online zugänglich unter: http://www.destatis.de/presse/deutsch/pk/2006/mikrozensus_2005i.pdf (Stand 6.1.2006)

Statistisches Bundesamt (2006b). *Leben in Deutschland – Haushalte, Familien und Gesundheit – Mikrozensus 2005*. Wiesbaden.
Online zugänglich unter: http://www.destatis.de/presse/deutsch/pk/2005/MZ_Broschuere.pdf (Stand 6.1.2006).

Statistisches Bundesamt (2006c). *Mikrozensus und Arbeitskräfteerhebungen. Zur Problematik nicht-stichprobenbedingter Fehler*. Wiesbaden.
Online zugänglich unter: <http://www.destatis.de/micro/d/methodenbericht.pdf> (Stand 6.1.2006).

StatSoft (2003). *Classification Trees*.
Online zugänglich unter: <http://www.statsoft.com/textbook/stclatre.html> (Stand 1.3.2005)

Stiegler, Barbara (1992). *Vom gesellschaftlichen Umgang mit den Qualifikationen von Frauen: eine Kritik des herrschenden Qualifikationskonzeptes*. Bonn: FES- Library.
Online zugänglich unter: <http://www.fes.de/fulltext/asfo/00544toc.htm> (Stand 1.7.2004).

Stiegler, Barbara (1999). *Die verborgenen Schätze der Frauen: über die Aufwertung der Qualifikation aus der Familienarbeit in der Erwerbsarbeit*. Bonn: FES Library.
Online zugänglich unter <http://library.fes.de/fulltext/asfo/00547toc.htm> (Stand 1.7.2004).

Strehmel, Petra (1993). *Erwerbslosigkeit hochqualifizierter Frauen. Eine Längsschnittstudie mit Lehrerinnen nach dem Referendariat*. In: Gisela Mohr (Hrsg.), *Ausgezählt. Theoretische und empirische Beiträge zur Psychologie der Frauenerwerbslosigkeit*. Weinheim: Deutscher Studienverlag,

S. 153-186.

Subocz, Barbara (1993). *Alternative Qualifizierungswege zum Erzieherinnenberuf*. (DJI-Projekt Orte für Kinder). München.

Super, Donald E. (1957). *The psychology of careers*. New York: Harper & Row.

Thon, Manfred; Fuchs, Johann (2002). Zur langfristigen Entwicklung des weiblichen Erwerbspersonenpotenzials. In: Gerhard Engelbrech (Hrsg.), *Arbeitsmarktchancen für Frauen*, Nürnberg, S. 35-45.

Tippelt, Rudolf (1994). *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Opladen: Leske + Budrich.

Tippelt, Rudolf (1998). Expansion und Differenzierung in der Weiterbildung. In: *Grundlagen der Weiterbildung*, 9, 3, S. 130-132.

Tippelt, Rudolf (2002). *Handbuch Bildungsforschung*. Opladen: Leske + Budrich.

Tippelt, Rudolf (2004). *Institutionalization of further education counselling*. International Workshop „Making Lifelong Learning a Reality“ (Cologne, 8.3.2004).
Online zugänglich unter: <http://www.lernende-regionen.info/dlr/download/tippelt2.pdf> (Stand 1.3.2006).

Tippelt, Rudolf (2006). Bildung und Handeln – Möglichkeiten empirischer Bildungsforschung. In: L. Pongratz, M. Wimmer & W. Nieke (Hrsg.), *Bildungsphilosophie und Bildungsforschung*. Bielefeld: Janus, S. 138-155.

Tippelt, Rudolf & Schmidt, Bernhard (2005). Was wissen wir über Lernen im Unterricht? In: *Pädagogik*, 57 (3), S. 6-11.

Tölke, Angelika (1996). Berufskarrieren von Frauen und Männern – Der Einfluß von Herkunft, Bildung und Lebensform. In: *Zeitschrift für Frauenforschung*, 14, 4, S. 161-177.

Vogel, Norbert & Wörner, Alexander (2002). Erwachsenenpädagogische Kompetenz für die Weiterbildung. In: Ute Clement & Rolf Arnold (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung*. Opladen: Leske + Budrich, S. 81-92.

Tornieporth, Gerda (1979). *Studien zur Frauenbildung: ein Beitrag zur historischen Analyse lebenswelt-orientierter Bildungskonzeptionen*. Weinheim: Beltz.

Walper, Sabine (1993). Berufsbiographie und Partnerschaft: Auswirkungen von Erwerbsunterbrechungen beim Übergang zur Elternschaft auf die Gestaltung der Partnerbeziehung. In: Bernhard Nauck (Hrsg.), *Lebensgestaltung von Frauen: eine Regionalanalyse zur Integration von Familien- und Erwerbstätigkeit im Lebensverlauf*. Weinheim: Juventa, S. 177-208.

Wasem, Erich (1994). *Studienfach Pädagogik. Prüfungsschwerpunkte im Überblick*. Hohengehren: Schneider.

Wasserzieher, Ernst (1974). *Woher? Ableitendes Wörterbuch der deutschen Sprache*. Bonn: Dümmler.

Weck-Hannemann, Hannelore (1993). Krankenpfleger und Ingenieurin. In: G. Grözinger, R. Schubert, J. Backhaus (Hrsg.), *Jenseits von Diskriminierung*. Marburg: Metropolis-Verlag. S. 55-79.

Weinert, Franz E. (1982). Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts. In: *Unterrichtswissenschaft*, 10 (2), S. 99-110.

Willich, Julia; Minks, Karl-Heinz & Schaeper, Hildegard (2002). Was fördert, was hemmt die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung? Die Rolle von Familie, Betrieb und Beschäftigungssituation

für die Weiterbildung von jungen Hochqualifizierten. In: *HIS-Kurzinformationen*, 4, S. 1-21.
Online zugänglich unter: <http://www.his.de/pdf/Kia/kia200407.pdf> (Stand 28.12.2006).

■ Wimbauer, Christine (1999). *Organisation, Geschlecht, Karriere: Fallstudien aus einem Forschungsinsitut*. Opladen: Leske + Budrich.

■ Wittwer, Wolfgang (2005). Übergreifende Aspekte im Kontext der individuellen Dokumentation von Kompetenzen. In: Irmgard Frank, Katrin Gutschow, Gesa Münchhausen (Hrsg.), *Informelles Lernen. Verfahren zur Dokumentation und Anerkennung im Spannungsfeld von individuellen, betrieblichen und gesellschaftlichen Anforderungen*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, S. 59-70.

■ Yeaxlee, Basil A. (1929). *Lifelong Education*. London: Cassell.

■ Zierau, Johanna; Bartmann, Maria & Weiß, Christine (1997). *Entwicklung und Erprobung von Modellkursen für Frauen im Erziehungsurlaub. Teil I: Bericht der wissenschaftlichen Begleitung*. Hannover (IES-Bericht 105.97).

■ Zierau, Johanna; Völkening, Gertrud; Glade, Anne; Gnahs, Dieter (1991). *Möglichkeiten zur aus- und fortbildungsverkürzenden Anerkennung von Familientätigkeit*. Schriftenreihe des Bundesministeriums für Frauen und Jugend. Band 2, Stuttgart

■ Zimbardo, Philip, G. & Gerrig, Richard J. (1996). *Psychologie*. Berlin: Springer.

■ Zimmermann, Matthias (1999). *Berufliche Eingliederung. Zur Entwicklung einer erziehungswissenschaftlichen Theorie des beruflichen Verbleibs. Wirtschaftspädagogische Studien zur individuellen und kollektiven Entwicklung*. Bd. 2. München: Hampp.

Verzeichnis der Abbildungen und Tabellen

Abbildung 1: Erwerbsstatus von Frauen im Jahr 2000, die 1992 ein Kind bekommen haben. Quelle: Engelbrech & Jungkunst (2001a, Abbildung 1, S. 1, IAB-Projekt 3-523).	12
Abbildung 2: Erwerbstätigkeit von Frauen mit Kindern im März 2004 nach Alter des jüngsten Kindes. Quelle: Eigene Darstellung, z. T. eigene Berechnungen der Daten des Mikrozensus 2004 (N=830.000, Statistisches Bundesamt 2005d, Tabelle 14).....	13
Abbildung 3: Theoretische Perspektiven auf das beruflich relevante Lernverhalten von Frauen in der Familienphase.	24
Abbildung 4: Lebensverläufe einer Frau 1854 und 1954. Quelle: Geringfügig bearbeitete Abbildung aus Myrdal & Klein (1962, S. 55, Abbildung „Der normale Lebensablauf einer Frau“).....	29
Abbildung 5: Quote der aktiv erwerbstätigen 21- bis 50-jährigen Frauen und Männer mit und ohne Kind(er/n) in Deutschland nach dem Mikrozensus 2004 (in Prozent). Quelle: Cornelißen (2005, S. 15, bezieht sich auf Statistisches Bundesamt 2005d). Anmerkungen: Die Quote bezieht sich auf den prozentualen Anteil der Erwerbstätigen ohne vorübergehend Beurlaubte (z. B. wegen Elternzeit) an der entsprechenden Bevölkerungsgruppe, bei den Kindern werden auch ledige Kinder, die in einer Eltern-Kind-Gemeinschaft leben, berücksichtigt.	31
Abbildung 6: Zustimmung zur Aussage „Es ist für ein Kind sogar gut, wenn seine Mutter berufstätig ist und sich nicht nur auf den Haushalt konzentriert“ im Jahr 1996 (Frauen und Männer im Alter von 20 bis 60 Jahren). Quelle: Ergebnisse des ALLBUS (1996) in John & Schmidt (2001, S. 92).....	34
Abbildung 7: Schematische Abbildung der Lerntheorien des (Neo-)Behaviorismus, des Kognitivismus und des Konstruktivismus. Quelle: Baumgartner & Payr (1997, Abbildung S. 5).....	47
Abbildung 8: Handlungsalternativen bei Diskrepanzerfahrung nach Klaus Holzkamp. Quelle: Darstellung nach Arnold (2003, Abbildung 4, S. 73).....	49
Abbildung 9: Formelles und informelles Lernen nach Wittwer (2005). Quelle: Darstellung nach Wittwer (2005, S. 62).....	53
Abbildung 10: Methoden für Bildung und Lernen nach höchstem Bildungsabschluss. Quelle: Ergebnisse der Zeitverwendungsstudie 2001/2002 (Statistisches Bundesamt 2003, S. 34).....	56
Abbildung 11: Übersicht über Formen informellen beruflich relevanten Lernens.....	59
Abbildung 12: Die am häufigsten genannten durch Familienarbeit erworbene Kompetenzen von 423 Frauen der stillen Reserve im Gebiet Niederrhein. Quelle: Tabelle von Ludwig (2003, S. 70).	63
Abbildung 13: Das Angebot an beruflich relevanter Weiterbildung für Frauen in der Familienphase im Überblick.....	65
Abbildung 14: Angebote der Frauenbildung für Frauen in der Familienphase.	72
Abbildung 15: Veränderungen durch den Kurs (Mehrfachnennungen). Quelle: Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforchung Hannover, Zierau, Bartmann & Weiß (1997, Abbildung S. 51).	77
Abbildung 16: Motive für die Teilnahme (Mehrfachnennungen). Quelle: Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforchung Hannover, Zierau, Bartmann & Weiß (1997, Abbildung S. 47).....	81
Abbildung 17: Humankapitalinvestitionen und Einkommensprofil bei Zusatzausbildung und unterbrochenem Erwerbsverlauf (in blau). Quelle: Geringfügig überarbeitete Darstellung nach Bauer (2000, S. 42, dieser in Anlehnung an Weck-Hannemann 1993).	93
Abbildung 18: Anteile der Milieus (Sinus-Milieu nach Sinus-Sociovision) bei nicht oder nur eingeschränkt erwerbstätigen Frauen mit Kindern im Haushalt (n=188) und der Gesamtbevölkerung. Quelle: Eigene Berechnungen der Daten von Barz & Tippelt (2004a vgl. Frage 10.2.2.).....	110
Abbildung 19: Anteil der Personen, die bereits Erfahrungen mit den unterschiedlichen Formen beruflichen Lernens gemacht haben an allen, die bereits über Berufserfahrung verfügen: nicht oder nur	246

- eingeschränkt erwerbstätige Frauen mit Kindern unter 18 Jahren im Haushalt (n=171), in Vollzeit erwerbstätige Frauen mit Kindern unter 18 Jahren im Haushalt (n=118), in Vollzeit erwerbstätige Frauen ohne Kinder im Haushalt (n=336), in Vollzeit erwerbstätige Männer mit Kindern unter 18 Jahren im Haushalt (n=366) sowie in Vollzeit erwerbstätige Männer ohne Kinder im Haushalt (n=551). Quelle: Eigene Berechnungen der Daten von Barz & Tippelt (2004a vgl. Frage 10.2.2)..... 120
- Abbildung 20: Beteiligung an beruflicher Weiterbildung von früher oder derzeit erwerbstätigen Frauen in der Familienphase im Hinblick auf bedeutende Merkmale ihrer Situation. Ergebnisse einer Kontrastgruppenanalyse (ungewichtet). Quelle: Eigene Berechnungen der Daten von Barz & Tippelt (2004a). Anmerkung: Die Gruppen wurden teils zusammengefasst, weitere Kontrastierungen nicht dargestellt sofern $n < 32$ 125
- Abbildung 21: Beteiligung an beruflicher Weiterbildung in Prozent von Frauen in der Familienphase im Hinblick auf bedeutende Merkmale ihrer Situation. Ergebnisse einer Kontrastgruppenanalyse (Darstellung der Ergebnisse ohne Berücksichtigung der Gewichtung). Quelle: Eigene Berechnungen der Daten von Barz & Tippelt (2004a). Anmerkung: Die Gruppen wurden teils zusammengefasst, weitere Kontrastierungen nicht dargestellt sofern $n < 32$ 127
- Abbildung 22: Weiterbildungsquoten in Abhängigkeit der Altersgruppe des jüngsten Kindes. Querschnittsdarstellung der Frauen in der Familienphase. Quelle: Eigene Auswertung der Daten von Barz & Tippelt (2004a)..... 128
- Abbildung 23: Anteil der Frauen mit Studium unter allen Frauen in der Familienphase im Hinblick auf bedeutende Merkmale ihrer Situation. Ergebnisse einer Kontrastgruppenanalyse (ungewichtet). Quelle: Eigene Berechnungen der Daten von Barz & Tippelt (2004a). Anmerkung: Die Gruppen wurden teils zusammengefasst, weitere Kontrastierungen wurden nicht dargestellt, sofern $n < 36$ 130
- Abbildung 24: Zeitverwendung von unterschiedlichen Gruppen sowie den vollzeiterwerbstätigen Personen über einen Tag hinweg 2001/2002. Anmerkung: Bei den eigenen Berechnungen ergeben sich Differenzen zu 24:00 in Höhe einiger Minuten. Quellen: Eigene Berechnungen des Scientific-Use-Files des Statistischen Bundesamtes 2001/2002 und Statistisches Bundesamt (2003, S. 8)..... 141
- Abbildung 25: Zeitaufwand für berufliches Lernen innerhalb und außerhalb der Erwerbstätigkeit 2001/2002 von Frauen in der Familienphase und anderen Gruppen in Minuten (gerundet). Quelle: Eigene Berechnungen des Scientific-Use-Files der Zeitverwendungsstudie des Statistischen Bundesamtes 2001/2002..... 145
- Abbildung 26: Täglicher Zeitaufwand für berufliches Lernen 2001/2002 in Form von Unterricht und informellem Lernen innerhalb und außerhalb der Arbeitszeit von Frauen in der Familienphase und anderen Gruppen (in Minuten). Quelle: Eigene Berechnungen des Scientific-Use-Files der Zeitverwendungsstudie des Statistischen Bundesamtes 2001/2002..... 146
- Abbildung 27: Anteile der Personen innerhalb unterschiedlicher Gruppen in Prozent, die im Fragebogen angeben, in den letzten 4 Wochen außerhalb der Arbeitszeit die genannten Formen informellen beruflichen Lernens angewendet zu haben. Quelle: Eigene Berechnungen des Scientific-Use-Files der Zeitverwendungsstudie des Statistischen Bundesamtes 2001/2002..... 146
- Abbildung 28: Anteile der Personen innerhalb unterschiedlicher Gruppen in Prozent, die angeben, in den letzten 4 Wochen außerhalb der Arbeitszeit an Unterricht und Lehrveranstaltungen der beruflichen Weiterbildung teilgenommen zu haben. Quelle: Eigene Berechnungen des Scientific-Use-Files der Zeitverwendungsstudie des Statistischen Bundesamtes 2004)..... 148
- Abbildung 29: Täglicher Zeitaufwand in Minuten unterschiedlicher Gruppen für unterschiedliche Formen des informellen beruflichen Lernens außerhalb der Arbeitszeit. Quelle: Eigene Berechnungen des Scientific-Use-Files der Zeitverwendungsstudie des Statistischen Bundesamtes 2001/2002..... 149
- Abbildung 30: Täglicher Zeitaufwand für persönliche Weiterbildung 2001/2002 in Form von Unterricht und informellem Lernen von Frauen in der Familienphase und anderen Gruppen (in Minuten). Quelle: Eigene Berechnungen des Scientific-Use-Files der Zeitverwendungsstudie des Statistischen Bundesamtes 2001/2002..... 151
- Abbildung 31: Anteile der Personen innerhalb unterschiedlicher Gruppen in Prozent, die angeben, in den letzten 4 Wochen an Unterricht und Lehrveranstaltungen der allgemeinen Weiterbildung teilge-

nommen zu haben. Quelle: Eigene Berechnungen des Scientific-Use-Files der Zeitverwendungsstudie des Statistischen Bundesamtes 2001/2002.....	152
Abbildung 32: Anteile der Personen innerhalb unterschiedlicher Gruppen in Prozent, die angeben, in den letzten 4 Wochen die genannten Formen informellen Lernens zur allgemeinen Weiterbildung angewendet zu haben. Quelle: Eigene Berechnungen des Scientific-Use-Files der Zeitverwendungsstudie des Statistischen Bundesamtes 2004).....	153
Abbildung 33: Durchschnittliche Zeitverwendung für das Lernen von Frauen in der Familienphase in Abhängigkeit der Altersgruppe ihres jüngsten Kindes. Quelle: Eigene Berechnungen des Scientific-Use-Files der Zeitverwendungsstudie 2001/2002 des Statistischen Bundesamtes.....	155
Abbildung 34: Anteil der Frauen mit Studium der Frauen in der Familienphase im Hinblick auf bedeutende Merkmale ihrer Zeitverwendung. Ergebnisse einer Kontrastgruppenanalyse der Zeitverwendungsstudie 2001/2002. Quelle: Eigene Berechnungen des Scientific-Use-Files der Zeitverwendungsstudie des Statistischen Bundesamtes 2001/2002.	157
Abbildung 35: Absoluter Zeitaufwand für unterschiedliche Arten des Lernens dargestellt im Verhältnis zum jeweiligen Gesamtaufwand für das Lernen 2001/2002 von Frauen in der Familienphase mit und ohne Studium (Wegzeiten als eigene Position). Quelle: Eigene Berechnungen des Scientific-Use-Files der Zeitverwendungsstudie des Statistischen Bundesamtes.....	158
Abbildung 36: Absoluter Zeitaufwand für unterschiedliche Methoden des täglichen beruflichen Lernens in Minuten innerhalb und außerhalb der Arbeitszeit dargestellt im Verhältnis zum jeweiligen Gesamtaufwand für Bildung und Lernen 2001/2002 von Frauen in der Familienphase mit und ohne Studium (Wegzeiten als eigene Position). Quelle: Eigene Berechnungen des Scientific-Use-Files der Zeitverwendungsstudie Statistischen Bundesamtes.....	160
Abbildung 37: Der Anteil der Frauen mit Studium unter den Müttern der stillen Reserve in der Region Niederrhein im Hinblick auf bedeutende Merkmale der Situation. Quelle: Ergebnisse einer Kontrastgruppenanalyse der Daten von Ludwig (2003). Anmerkung: die Summenfehler (n) begründen sich mit fehlenden Angaben.....	168
Abbildung 38: Der Anteil der Bereitschaft für Weiterbildung der Mütter der stillen Reserve am Niederrhein im Hinblick auf bedeutende Merkmale ihrer Situation. Quelle: Ergebnisse einer Kontrastgruppenanalyse der Daten von Ludwig (2003). Anmerkung: die Summenfehler begründen sich mit fehlenden Angaben.....	178
Abbildung 39: Interesse an beruflicher Weiterbildung und andere Aussagen zum beruflichen Wiedereinstieg der stillen Reserve im Gebiet Niederrhein in Abhängigkeit der Dauer der Familienphase (Querschnittsdarstellung). Quelle: Eigene Berechnung und Darstellung der Daten von Ludwig (2003).	180
Abbildung 40: Übersicht über bedeutende Variablen für die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung von Frauen in der Familienphase (erweiterte Darstellung der Abbildung 3, S. 24). Quelle: Eigene Darstellung der Ergebnisse der Sekundäranalysen.....	197
Abbildung 41: Systematische Darstellung des beruflich relevanten Lernens von Frauen in der Familienphase mit ausgewählten Daten zum beruflich relevanten Lernen von Frauen mit und ohne Studium. Quellen: Eigene Berechnungen der Daten von Barz & Tippelt 2004a, des Scientific-Use-Files der Zeitverwendungsstudie 2001/2002 des Statistischen Bundesamtes sowie der Daten von Ludwig (2003).....	201
Tabelle 1: Bewertung der Aussage „Es ist für alle Beteiligten viel besser, wenn der Mann voll im Berufsleben steht und die Frau zuhause bleibt und sich um den Haushalt und die Kinder und die Kinder kümmert“ nach Altersgruppen im Jahr 1996. Quelle: Ergebnisse des ALLBUS 1996, Familienwissenschaftliche Forschungsstelle im Statistischen Landesamt Baden-Württemberg, John & Schmidt (2001, S. 88).....	35
Tabelle 2: Inanspruchnahme des Erziehungsurlaubs nach beruflicher Bildung der Frauen in den Jahren 1992 bis 1997 (zusammengefasst). Quelle: Ergebnisse des Sozio-oekonomischen Panels (SOEP), Familienwissenschaftliche Forschungsstelle im Statistischen Landesamt Baden-Württemberg in John & Schmidt (2001, S. 518).....	38

Tabelle 3: Überblick über zentrale Ergebnisse zur Inanspruchnahme der Elternzeit (Erziehungsurlaub) nach den Merkmalen Partnerschaft, Bildung, Einkommensposition der Frau, Einkommensposition des Partners. Quelle: John & Schmidt (2001), Darstellung nach John (2002, S. 211).....	39
Tabelle 4: Die von Frauen im Erziehungsurlaub am häufigsten genannten Gründe, warum sie und nicht ihr Ehemann Erziehungsurlaub genommen haben. Fußnoten: ¹ Cramer' s V hoch signifikant p=.00, ² nicht signifikant, Anmerkung: Als Datenbasis dienen hier die Aussagen von 520 Frauen im „Bamberger-Ehepaar-Panel“, die sich nach der Geburt ihres ersten Kindes seit drei bis sechs Monaten im Erziehungsurlaub befanden. Quelle: Bamberger-Ehepaar-Panel (Schneider-Rost 1998, eigene Darstellung der Tabellen 1 und 2, S. 221 und 223).....	40
Tabelle 5: Qualifikationsniveau der Berufsausbildung, der nach dem Kurs angestrebten und der nach dem Kurs aufgenommenen, zuletzt ausgeübten Tätigkeit der Teilnehmerinnen des Programms „Weiterbildung von Frauen in der Lebensmitte“ in Prozent (N=186). Quelle: Gensior, Hagemann-White, Hohenberger & Schicke (1990, S. 147).....	42
Tabelle 6: Überblick über Formen des beruflich relevanten Lernens.	55
Tabelle 7: Die am wichtigsten für die berufliche Entwicklung beschriebene Lernkontexte von ausgewählte Gruppen 'erwerbsnaher Personen' in Prozent. Quelle: Schiersmann (2006, S. 36 ff.).....	57
Tabelle 8: Ausschnitt aus dem Lernprotokoll von Frau Ki. Quelle: Kirchhöfer (2000, S. 73 f).	62
Tabelle 9: Weiterbildungsbeteiligung von nicht erwerbstätigen Frauen und Personen mit Hochschulabschluss im Jahr 2003 im Bundesgebiet. Quelle: Berichtssystem Weiterbildung, Kuwan & Thebis 2005 (¹ S. 38; ² S. 21, 29 ³ S. 12, 29).....	66
Tabelle 10: Weiterbildungsbeteiligung von Frauen in oder nach der Familienphase in Prozent: Ergebnisse unterschiedlicher Befragungen im Überblick. Anmerkung: ¹ diese Quote bezieht sich auf die Gruppe der Meisterinnen und Frauen mit Hochschulabschluss. Quelle: Eigene Darstellung der entsprechenden Quellen (siehe Tabelle).....	68
Tabelle 11: Beteiligung an betrieblicher Weiterbildung während des Erziehungsurlaubes von Frauen. Quellen: IAB-Projekt 3-523, (¹ N=316, Beckmann & Engelbrech 2001, S. 125; ² N wird nicht angegeben, Engelbrech 2001, S. 12).....	83
Tabelle 12: Weiterbildungsbeteiligung eines Samples der Hamburger Schulabschlusskohorte von 1979 im Jahr 1994 in Prozent (N nicht im Artikel erwähnt). Quelle: Darstellung der Daten aus Friebel, Eskamp, Friebel & Toth (1996, S. 28).....	84
Tabelle 13: Ökologische Dimensionen und (hypothetische) Einzelmerkmale des Lernens mit Medien in privaten Räumen und des Lernens in der Erwerbstätigkeit von Frauen in der Familienphase. Quelle: Eigene Darstellung unter Nutzung der Dimensionen von Dreesmann (1993, S. 458 f., in Reck-Hog 1999, S. 149).....	87
Tabelle 14: Besonderer Qualifizierungsbedarf bestimmter Beschäftigungsgruppen nach Wirtschaftszweig (n=93; N=96). Ergebnisse der Betriebsbefragung zur Qualifizierung von Erziehungsurlauberrinnen. Quelle: Darstellung der Ergebnisse von Kaldewey & Küpper (1994, S. 81).....	89
Tabelle 15: Interesse an Formen beruflichen Lernens von nicht oder eingeschränkt erwerbstätigen Frauen mit Kindern unter 18 Jahren im Haushalt und von zur Zeit oder früher Erwerbstätigen ohne Renter in Deutschland innerhalb eines Jahres. Quelle: Eigene Berechnungen der Daten von Barz & Tippelt (2004a vgl. Frage 10.2.1) und Kuwan, Graf-Cuiper & Tippelt (2004, S. 58).....	112
Tabelle 16: Die Beteiligung an Weiterbildung in den letzten 12 Monaten von nicht oder eingeschränkt beschäftigten Frauen mit Kindern unter 18 Jahren im Haushalt im Vergleich zur Bevölkerung. Quellen: Eigene Berechnungen der Daten von Barz & Tippelt (2004a, vgl. Frage 10.2.1), Kuwan, Graf-Cuiper & Tippelt (2004, S. 22, 28).	113
Tabelle 17: Teilnahme an beruflicher Weiterbildung nach Maßnahmearten von nicht oder nur eingeschränkt erwerbstätigen Frauen in deren Haushalte Kinder unter 18 Jahren leben und von zur Zeit oder früher Erwerbstätigen ohne Rentnern in Deutschland innerhalb eines Jahres. Quellen: Eigene Berechnungen der Daten von Barz & Tippelt (2004a, vgl. Frage 10.2.1) und Kuwan, Graf-Cuiper & Tippelt (2004, S. 58).....	114

Tabelle 18: Die Beteiligung an beruflicher Weiterbildung in den letzten 12 Monaten von nicht oder eingeschränkt beschäftigten Frauen mit Kindern unter 18 Jahren im Haushalt im Vergleich mit anderen Gruppen. Quelle: Eigene Berechnungen der Daten von Barz & Tippelt (2004a vgl. Frage 10.2.1.)	114
Tabelle 19: Die Beteiligung an allgemeiner Weiterbildung in den letzten 12 Monaten von nicht oder eingeschränkt beschäftigten Frauen mit Kindern unter 18 Jahren im Haushalt im Vergleich mit anderen Gruppen. Quelle: Eigene Berechnungen der Daten von Barz & Tippelt (2004a vgl. Frage 10.2.1).	116
Tabelle 20: Anteil der Befragten, die keine Erfahrung mit unterschiedlichen Formen beruflichen Lernens haben, von aktuell nicht oder nur eingeschränkt erwerbstätigen Frauen, die über Berufserfahrung verfügen und in deren Haushalten Kinder unter 18 Jahren leben sowie bei allen Befragten, die bereits erwerbstätig waren aber keine Rentner sind. Quelle: Eigene Berechnungen der Daten von Barz & Tippelt (2004a vgl. Frage 10.2.2). Anmerkung: Skalenwerte 6=trifft nicht zu, habe dies nie gemacht.	119
Tabelle 21: Zeitaufwand für Bildung und Lernen 2001/2002 von Frauen in der Familienphase, in Vollzeit erwerbstätigen Müttern, in Vollzeit erwerbstätige Frauen ohne Kinder im Haushalt, in Vollzeit erwerbstätige Väter, in Vollzeit erwerbstätige Männer ohne Kinder im Haushalt (inklusive Wegzeiten) sowie der Gesamtbevölkerung und unterschiedliche Altersgruppen. Quellen: Eigene Berechnungen des Scientific-Use-Files der Zeitverwendungsstudie des Statistischen Bundesamtes 2001/2002 und Statistisches Bundesamt (2003, S. 30).	143
Tabelle 22: Besuch einer Schule, Hochschule und Berufsausbildung in Prozent. Quelle: Eigene Berechnungen des Scientific-Use-Files der Zeitverwendungsstudie des Statistischen Bundesamtes 2001/2002.	144
Tabelle 23: Anteil derjenigen, die an beruflicher Weiterbildung (Unterricht) außerhalb der Arbeitszeit teilnehmen: Ergebnisse Protokollerhebung (max. 3 Tagesprotokolle) im Vergleich mit den Angaben des Fragebogens ("innerhalb der letzten 4 Wochen") und deren Relation. Quelle: Eigene Berechnungen des Scientific-Use-Files der Zeitverwendungsstudie des Statistischen Bundesamtes 2001/2002.	150
Tabelle 24: Anteil der Mütter der stillen Reserve im Gebiet Niederrhein, die angeben, beruflich verwertbare Kenntnisse und Fähigkeiten erworben zu haben. Quelle: Ergebnisse eigener Berechnungen der Daten von Ludwig (2003, vgl. Frage 64 ff.). Anmerkung: ¹ ohne Studium n=203, mit Studium n=30.	171
Tabelle 25: Inhalte von Kursen, die die Mütter der stillen Reserve im Gebiet Niederrhein besuchen würden, um ihre beruflichen Chancen zu verbessern. Quelle: Ergebnisse eigener Berechnungen der Daten von Ludwig (2003, vgl. Frage 48).	172
Tabelle 26: Dauer der Kurse in Unterrichtstagen, die die Mütter der stillen Reserve im Gebiet Niederrhein besuchen würden, um ihre beruflichen Chance zu verbessern. Quelle: Ergebnisse eigener Berechnungen der Daten von Ludwig (2003, vgl. Frage 49). Anmerkungen: Die Zeitangaben konnten offen angegeben werden, diese wurden von Ludwig codiert erfasst und von mir recodiert. Im einzelnen: „1 Woche, einige Tage“ entspricht dabei 5 Unterrichtstagen, „2-4 Wochen, einige Wochen“ 20, „einige Wochenenden“ 12, „1-3 Monate“ 60, „3-6 Monate“ 120, „6 Monate“ 120, „1 Jahr“ 240, „1-2 Jahre“ 480, „2 Jahre/länger als“ 480.	173
Tabelle 27: Quoten in Prozent der in Anspruch genommenen Beratung und Beratungsstellen zum beruflichen Wiedereinstieg der Mütter der stillen Reserve im Gebiet Niederrhein erworben wurden. Quelle: Ergebnisse eigener Berechnungen der Daten von Ludwig (2003, vgl. Frage 60).	175
Tabelle 28: Teilnahme an beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen der Mütter der stillen Reserve im Gebiet Niederrhein in Prozent. Quelle: Ergebnisse eigener Berechnungen der Daten von Ludwig (2003, vgl. Frage 54).	175
Tabelle 29: Teilnahmequoten in Prozent an Themen der „anderen“ Weiterbildung der Mütter der stillen Reserve im Gebiet Niederrhein. Quelle: Ergebnisse eigener Berechnungen der Daten von Ludwig (2003, vgl. Frage 58).	177

Tabelle 30: Überblick über Korrelationskoeffizienten (nach Pearson, Signifikanz 2-seitig) von Merkmalen des Lernens und der Dauer der Familienphase von Mütter der stillen Reserve im Gebiet Niederrhein. Quelle: Ergebnisse eigener Berechnungen der Daten von Ludwig (2003).	179
Tabelle 31: Beschreibung der untersuchten Datensätze. Quelle: Eigene Darstellung der Angaben aus den Beschreibungen der Datensätze bzw. Studien.....	184
Tabelle 32: Daten der Frauen in der Familienphase im Überblick. Quellen: Eigene Berechnungen der Daten von Barz & Tippelt 2004a und des Scientific-Use-Files der Zeitverwendungsstudie des Statistischen Bundesamtes 2005b. Anmerkungen: ¹ siehe Fußnote 31, S. 140 ² Wert genähert.....	187
Tabelle 33: Teilnahmequote an beruflicher Weiterbildung und Zeitverwendung für Unterricht für berufliches Lernen innerhalb und außerhalb der Arbeitszeit. Quellen: Eigene Auswertung der Daten von Barz & Tippelt (2004a) und des Scientific-Use-Files der Zeitverwendungsstudie 2001/2002. Anmerkung: Bei Barz & Tippelt wurden nur bereits Erwerbstätigen die Frage gestellt.	193
Tabelle 34: Überblick über Daten zum beruflichen Lernen bei Frauen in der Familienphase mit Kindern unter 18 Jahren, in Vollzeit erwerbstätigen Müttern von Kinder unter 18 Jahren, in Vollzeit erwerbstätigen Frauen ohne Kinder, in Vollzeit erwerbstätigen Väter von Kindern unter 18 Jahren und in Vollzeit erwerbstätigen Männern ohne Kinder. Quellen: Eigene Auswertung der Daten von Barz & Tippelt (2004a) sowie des Scientific-Use-Files der Zeitverwendungsstudie 2001/2002. Anmerkung: In Fettdruck wird jeweils der höchste Wert, kursiv jeweils der kleinste dargestellt.....	199
Tabelle 35: Fehlertoleranzen für Populationsanteile für ausgewählte n.....	255
Tabelle 36: Lernpräferenzen beim Erwerb von Fremdsprachenkenntnissen nicht oder nur eingeschränkt erwerbstätigen Frauen mit Kindern im Haushalt und Befragte der Gesamtgruppe, für die es infrage kommt, eine Fremdsprache zu lernen. Quelle: Eigene Berechnungen der Daten von Barz & Tippelt (2004a, vgl. Frage 10.3.3).....	256
Tabelle 37: Wichtige Aspekte der Verbesserung der Fremdsprachenkenntnisse („sehr wichtig“, „eher wichtig“) für nicht oder nur eingeschränkt erwerbstätigen Frauen mit Kindern im Haushalt in Deutschland und Befragte der Gesamtgruppe für die es infrage kommt, eine Fremdsprache zu lernen. Quelle: Eigene Berechnungen der Daten von Barz & Tippelt (2004a, vgl. Frage 10.3.4).....	256
Tabelle 38: Teilnahmequote nach Themen allgemeiner Weiterbildungsmaßnahmen in den letzten 12 Monaten von nicht oder nur eingeschränkt erwerbstätigen Frauen in deren Haushalte Kinder unter 18 Jahren leben und der Gesamtbevölkerung. Quellen: Eigene Berechnungen der Daten von Barz & Tippelt 2004a vgl. Frage 3.1.1; Kuwan, Graf-Cuiper & Tippelt 2004, S. 28.....	256
Tabelle 39: Finanzierung der Teilnahmegebühr bei der zuletzt besuchten Veranstaltung innerhalb von 12 Monaten bei nicht oder nur eingeschränkt erwerbstätigen Frauen mit Kindern im Haushalt die an allgemeiner oder beruflicher Weiterbildung teilgenommen haben sowie von Teilnehmern an allgemeiner und beruflicher Weiterbildung. Quellen: Eigene Berechnungen der Daten von Barz & Tippelt 2004a vgl. Frage 5.2.1; Kuwan, Graf-Cuiper & Tippelt 2004, S. 56.	257
Tabelle 40: Anlass der Teilnahme an allgemeinen Weiterbildung bei der zuletzt besuchten Weiterbildungsveranstaltung in den letzten 12 Monaten von nicht oder nur eingeschränkt erwerbstätigen Frauen mit Kindern im Haushalt. Quelle: Eigene Berechnungen der Daten von Barz & Tippelt (2004a vgl. Frage 3.4.1) sowie Kuwan, Graf-Cuiper & Tippelt (2004, S. 34).....	257
Tabelle 41: Nutzenaspekte von Weiterbildung („stimme voll und ganz zu“, „stimme eher zu“) bei nicht oder nur eingeschränkt erwerbstätigen Frauen in deren Haushalte Kinder unter 18 Jahren leben (Quelle: Eigene Berechnungen der Daten von Barz & Tippelt 2004a, vgl. Frage 9.1.1) sowie der Gesamtbevölkerung (Quelle: Kuwan, Graf-Cuiper & Tippelt 2004, S. 55). Anmerkungen: * Na=2915, Nb= 2946; Nc=2727; Nd=2928).....	257
Tabelle 42: Ansprache der Teilnehmerinnen (bei der zuletzt besuchten Veranstaltung innerhalb von 12 Monaten) von nicht oder nur eingeschränkt erwerbstätigen Frauen mit Kindern im Haushalt (Ergebnisse eigener Berechnungen einer Untergruppe des Datensatzes von Barz & Tippelt (2004a, vgl. Frage 4.1.1) und aller Teilnehmer an allgemeiner und beruflicher Weiterbildung (Kuwan, Graf-Cuiper & Tippelt (2004, S. 52).....	258

Tabelle 43: Bildungsbegriff („trifft voll und ganz zu“) von nicht oder nur eingeschränkt erwerbstätigen Frauen in deren Haushalte Kinder unter 18 Jahren leben (Ergebnisse eigener Berechnungen einer Untergruppe des Datensatzes von Barz & Tippelt (2004a, vgl. Frage 14.1.1) und der Gesamtbevölkerung (vgl. Kuwan, Cuiper-Graf & Tippelt 2004, S. 73). Die Skalenwerte lauten: 1=trifft voll und ganz zu, 2=trifft eher zu, 3=trifft eher nicht zu, 4=trifft überhaupt nicht zu.....	258
Tabelle 44 Weiterbildungsbarrieren von Nichtteilnehmern/innen. Befragte, die in den letzten 12 Monaten weder an allgemeiner noch an beruflicher Weiterbildung teilgenommen haben. bei der zuletzt besuchten Weiterbildungsveranstaltung in den letzten 12 Monaten von nicht oder nur eingeschränkt erwerbstätigen Frauen mit Kindern im Haushalt und bei allen Nichtteilnehmern in Deutschland. Quellen: Eigene Berechnungen der Daten von Barz & Tippelt (2004a) und Kuwan, Graf-Cuiper & Tippelt (2004, S. 39)	259
Tabelle 45: Lernen in der Schule von nicht oder nur eingeschränkt erwerbstätigen Frauen in deren Haushalte Kinder unter 18 Jahren leben und der Gesamtbevölkerung. Quelle: Ergebnisse eigener Berechnungen einer Untergruppe des Datensatzes von Barz & Tippelt (2004a, vgl. Frage 10.1.1).	259
Tabelle 46: Wie viel die Befragten in Deutschland bisher mit unterschiedlichen Formen beruflichen Lernens bisher gelernt haben, von aktuell nicht oder nur eingeschränkt erwerbstätigen Frauen, die über Berufserfahrung verfügen und Erfahrung mit der Lernform verfügen und in deren Haushalte Kinder unter 18 Jahren leben sowie bei allen Befragten, die bereits erwerbstätig waren aber keine Rentner sind. Quellen: eigene Berechnungen der Daten von Barz & Tippelt 2004a (vgl. Frage 10.2.2) sowie Kuwan, Graf-Cuiper & Tippelt (2004, S. 60). Anmerkungen: Die Skalenwerte lauteten: 1=sehr viel gelernt, 2=eher viel gelernt, 3=eher wenig gelernt, 4=eher sehr wenig gelernt und 5=überhaupt nicht gelernt. Das n ist jeweils unterschiedlich und bezieht sich auf die Zahl der Befragten, die bereits Erfahrung mit dieser Lernform haben.....	260
Tabelle 47: Lernpräferenzen beim Erwerb von Computerkenntnissen von bei nicht oder nur eingeschränkt erwerbstätigen Frauen mit Kindern im Haushalt, für die es infrage kommt, Computerkenntnisse zu erwerben. Quellen: Eigene Berechnungen der Daten von Barz & Tippelt (2004a, vgl. Frage 10.2.2) sowie Kuwan, Graf-Cuiper & Tippelt (2004, S. 51).....	260
Tabelle 48: Wer gebildet ist, ist auch oft („trifft voll und ganz zu“, „trifft eher zu“) von nicht oder nur eingeschränkt erwerbstätigen Frauen in deren Haushalte Kinder unter 18 Jahren leben (ohne Berücksichtigung der jeweiligen Missing Values) der Frauen in der Familienphase und der Gesamtbevölkerung. Quellen: Ergebnisse eigener Berechnungen der Daten von Barz & Tippelt (2004a, vgl. Frage 14.1.2) sowie Kuwan, Graf-Cuiper & Tippelt (2004, S. 73). Anmerkung: Die Skalenwerte lauten: 1=trifft voll und ganz zu, 2=trifft eher zu, 3=trifft eher nicht zu, 4=trifft überhaupt nicht zu.....	260
Tabelle 49: Wichtige Aspekte des Lernens des Computerprogramms („sehr wichtig“, „eher wichtig“) für nicht oder nur eingeschränkt erwerbstätigen Frauen mit Kindern im Haushalt in Deutschland sowie der Gesamtgruppe. Quellen: Eigene Berechnungen der Daten von Barz & Tippelt (2004a, vgl. Frage 10.2.2).	261
Tabelle 50: Wichtige Aspekte des Lernens des Computerprogramms („sehr wichtig“, „eher wichtig“) für nicht oder nur eingeschränkt erwerbstätigen Frauen mit Kindern im Haushalt in Deutschland sowie Befragte der Gesamtbevölkerung, für die es infrage kommt, Computerkenntnisse zu erwerben. Quelle: Eigene Berechnungen der Daten von Barz & Tippelt (2004a, vgl. Frage 10.2.2).	261
Tabelle 51: Teilnahme und Aktivitäten für Schule und Hochschule innerhalb der letzten vier Wochen. Quelle: Eigene Auswertung des Scientific-Use-Files der Zeitverwendungsstudie des Statistischen Bundesamtes.	262
Tabelle 52: Teilnahme und Aktivitäten für berufliche Weiterbildung innerhalb der Arbeitszeit innerhalb der letzten vier Wochen. Quelle: Eigene Auswertung des Scientific-Use-Files der Zeitverwendungsstudie des Statistischen Bundesamtes.	262
Tabelle 53: Teilnahme und Aktivitäten außerhalb der Arbeitszeit für berufliche Weiterbildung innerhalb der letzten vier Wochen. Quelle: Eigene Auswertung des Scientific-Use-Files der Zeitverwendungsstudie des Statistischen Bundesamtes.	263
Tabelle 54: Teilnahme und Aktivitäten für die allgemeine Weiterbildung innerhalb der letzten vier	

Wochen. Quelle: Eigene Auswertung des Scientific-Use-Files der Zeitverwendungsstudie des Statistischen Bundesamtes.	263
Tabelle 55: Anteil derjenigen, die an persönlicher/allgemeiner Weiterbildung (Unterricht) teilnehmen: Ergebnisse der Protokollerhebung (max. 3 Tagesprotokolle) im Vergleich mit den Angaben des Fragebogens ("innerhalb der letzten 4 Wochen") und Relation der Daten. Quelle: Eigene Berechnungen des Scientific-Use-Files der Zeitverwendungsstudie des Statistischen Bundesamtes 2001/2002.....	264
Tabelle 56: Förderung der beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen von Frauen der stillen Reserve im Gebiet Niederrhein. Quelle: Ergebnisse eigener Berechnungen der Daten von Ludwig (2003, vgl. Frage 56).....	264
Tabelle 57: Wie gut sich Mütter der stillen Reserve im Gebiet Niederrhein über das Weiterbildungs- und Beratungsangebot ihrer Region informiert fühlen. Quelle: Ergebnisse eigener Berechnungen der Daten von Ludwig (2003, vgl. Frage 59).....	264
Tabelle 58: (Nicht berufsbezogene) Weiterbildungsteilnahme der Mütter der stillen Reserve im Gebiet Niederrhein. Quelle: Ergebnisse eigener Berechnungen der Daten von Ludwig (2003, vgl. Frage 58).	264
Tabelle 59: Bisherige in Anspruch genommene Beratung zum beruflichen Wiedereinstieg der Mütter der stillen Reserve im Gebiet Niederrhein erworben wurden. Quelle: Ergebnisse eigener Berechnungen der Daten von Ludwig (2003, vgl. Frage 60).....	265
Tabelle 60: Konnte die Beratung zum beruflichen Wiedereinstieg weiterhelfen? Mütter der stillen Reserve im Gebiet Niederrhein erworben wurden. Quelle: Ergebnisse eigener Berechnungen der Daten von Ludwig (2003, vgl. Frage 61).....	265
Tabelle 61: Bereitschaft zum Besuch von Qualifizierungskursen oder Umschulungsmaßnahmen der Mütter der stillen Reserve im Gebiet Niederrhein. Quelle: Ergebnisse eigener Berechnungen der Daten von Ludwig (2003, vgl. Frage 47).....	265
Tabelle 62: Zahlungsbereitschaft für Weiterbildung der hoch qualifizierten Mütter der stillen Reserve im Gebiet Niederrhein. Quelle: Ergebnisse eigener Berechnungen der Daten von Ludwig (2003, vgl. Frage 57).....	265
Tabelle 63: Gewünschte Unterrichtszeit für Kurse, die die Mütter der stillen Reserve im Gebiet Niederrhein besuchen würden, um ihre beruflichen Chance zu verbessern. Quelle: Ergebnisse eigener Berechnungen der Daten von Ludwig (2003, vgl. Frage 50).....	265
Tabelle 64: Zusätzlich benötigte Kinderbetreuung für Kurse, die die Mütter der stillen Reserve im Gebiet Niederrhein besuchen würden, um ihre beruflichen Chance zu verbessern. Quelle: Ergebnisse eigener Berechnungen der Daten von Ludwig (2003, vgl. Frage 51).....	266
Tabelle 65: In Kauf genommene Fahrzeit zur Unterrichtsstätte für Kurse, die die Mütter der stillen Reserve im Gebiet Niederrhein besuchen würden, um ihre beruflichen Chance zu verbessern. Quelle: Ergebnisse eigener Berechnungen der Daten von Ludwig (2003, vgl. Frage 52).....	266
Tabelle 66: Bereitschaft für Tele-Learning bei Kursen, die die Mütter der stillen Reserve im Gebiet Niederrhein besuchen würden, um ihre beruflichen Chance zu verbessern. Quelle: Ergebnisse eigener Berechnungen der Daten von Ludwig (2003, vgl. Frage 53).....	266
Tabelle 67: Kompetenzerwerb durch Familientätigkeit der Mütter der stillen Reserve im Gebiet Niederrhein. Quelle: Ergebnisse eigener Berechnungen der Daten von Ludwig (2003, vgl. Frage 64).....	266
Tabelle 68: Ehrenamtliche oder freiwillige Tätigkeit der Mütter der stillen Reserve im Gebiet Niederrhein. Quelle: Ergebnisse eigener Berechnungen der Daten von Ludwig (2003, vgl. Frage 62).....	267
Tabelle 69: Alter der Mütter der stillen Reserve im Gebiet Niederrhein. Quelle: Ergebnisse eigener Berechnungen der Daten von Ludwig (2003, vgl. Frage 2).....	267
Tabelle 70: Zahl der Kinder von Frauen der stillen Reserve im Gebiet Niederrhein. Quelle: Ergebnisse eigener Berechnungen der Daten von Ludwig (2003, vgl. Frage 18).....	267
Tabelle 71: Durchschnittliche Zahl der Kinder von Frauen der stillen Reserve im Gebiet Niederrhein.	

Quelle: Ergebnisse eigener Berechnungen der Daten von Ludwig (2003, vgl. Frage 18).....	267
Tabelle 72: Höhe des Familieneinkommens von Frauen der stillen Reserve im Gebiet Niederrhein. Quelle: Ergebnisse eigener Berechnungen der Daten von Ludwig (2003, vgl. Frage 27).....	268
Tabelle 73: Alter des jüngsten Kindes von Frauen der stillen Reserve im Gebiet Niederrhein. Quelle: Ergebnisse eigener Berechnungen der Daten von Ludwig (2003, vgl. Frage 18).....	268
Tabelle 74: Alter der Kinder von Frauen der stillen Reserve im Gebiet Niederrhein. Quelle: Ergebnisse eigener Berechnungen der Daten von Ludwig (2003, vgl. Frage 18).....	268
Tabelle 75: Wunsch nach beruflicher (Wieder-)Eintritt von Frauen der stillen Reserve im Gebiet Niederrhein. Quelle: Ergebnisse eigener Berechnungen der Daten von Ludwig (2003, vgl. Frage 29)...	268
Tabelle 76: Zeitpunkt, an dem wieder eine Berufstätigkeit gewünscht von Frauen der stillen Reserve im Gebiet Niederrhein gewünscht wird. Quelle: Ergebnisse eigener Berechnungen der Daten von Ludwig (2003, vgl. Frage 29).	269

Erläuterungen zur Berechnung von Vertrauensintervallen (Fehlertoleranzen)

Das Konfidenzintervall kennzeichnet „denjenigen Bereich von Merkmalsausprägungen, in dem sich 95 Prozent aller möglichen Populationsparameter befinden, die den empirisch ermittelten Stichprobenkennwert erzeugt haben können“ (Bortz & Döring 1995, S. 390). Die Formel für das Konfidenzintervall für Populationsanteile lautet:

$$\Delta_{\text{krit (95\%)}} = p \pm z_{(5\%)} * \sqrt{\frac{p*(1-p)}{n}} \quad (\text{siehe Bortz \& Döring 1995, S. 393})$$

Der tabellierte Wert für $z_{(5\%)}$ für die Standardnormalverteilung ist 1,96. Zusätzlich ist für $z_{(5\%)}$ der Designfaktor $\sqrt{2}$ einzusetzen (vgl. Gabler & Häder 2000, Infratest Burke Rechtsforschung 2001). Daraus ergibt sich für jeweils folgende Fehlertoleranzwerte für die untersuchten Stichproben.

Anteil	n								
	50	188	467	1013	2566	3033	100	1000	25000
5 %	8,5	4,4	2,8	1,9	1,2	1,1	6,0	1,9	0,4
10 %	11,8	6,1	3,8	2,6	1,6	1,5	8,3	2,6	0,5
15 %	14,0	7,2	4,6	3,1	2,0	1,8	9,9	3,1	0,6
20 %	15,7	8,1	5,1	3,5	2,2	2,0	11,1	3,5	0,7
25 %	17,0	8,8	5,6	3,8	2,4	2,2	12,0	3,8	0,8
30 %	18,0	9,3	5,9	4,0	2,5	2,3	12,7	4,0	0,8
35 %	18,7	9,6	6,1	4,2	2,6	2,4	13,2	4,2	0,8
40 %	19,2	9,9	6,3	4,3	2,7	2,5	13,6	4,3	0,9
45 %	19,5	10,1	6,4	4,3	2,7	2,5	13,8	4,4	0,9
50 %	19,6	10,1	6,4	4,4	2,7	2,5	13,9	4,4	0,9
55 %	19,5	10,1	6,4	4,3	2,7	2,5	13,8	4,4	0,9
60 %	19,2	9,9	6,3	4,3	2,7	2,5	13,6	4,3	0,9
65 %	18,7	9,6	6,1	4,2	2,6	2,4	13,2	4,2	0,8
70 %	18,0	9,3	5,9	4,0	2,5	2,3	12,7	4,0	0,8
75 %	17,0	8,8	5,6	3,8	2,4	2,2	12,0	3,8	0,8
80 %	15,7	8,1	5,1	3,5	2,2	2,0	11,1	3,5	0,7
85 %	14,0	7,2	4,6	3,1	2,0	1,8	9,9	3,1	0,6
90 %	11,8	6,1	3,8	2,6	1,6	1,5	8,3	2,6	0,5
95 %	8,5	4,4	2,8	1,9	1,2	1,1	6,0	1,9	0,4

Tabelle 35: Fehlertoleranzen für Populationsanteile für ausgewählte n.

Beispiel: Eine Stichprobe vom Umfang $n=100$ liefert eine Teilnahmequote an Weiterbildung von 25 Prozent. Aus der Tabelle entnimmt man den Fehlertoleranz ± 12 Prozentpunkten. Es ist dann anzunehmen, dass mit 95-prozentiger Sicherheit die wahre Weiterbildungsquote zwischen 13 und 37 Prozent liegt.

Anhang zur Sekundäranalyse von Tippelt & Barz (2004)

Lernpräferenzen beim Erwerb von Fremdsprachenkenntnissen	Frauen in der Familienphase (n=187)	gesamt (N=2834)
An einem Kurs mit Trainer/in teilnehmen	81	84
Selbstlernen ohne Trainer/-in oder Lehrer/-in, aber mit Unterstützung von Freunden/-innen, Kollegen/-innen usw.	9	8
An einem Kurs im Internet teilnehmen mit Betreuung durch einen Dozenten/in	6	4
Selbstlernen ohne Trainer/-in oder Lehrer/-in, ohne Unterstützung von anderen	3	2
An einem Kurs im Internet teilnehmen ohne Betreuung durch einen Dozenten/in	1	0

Tabelle 36: Lernpräferenzen beim Erwerb von Fremdsprachenkenntnissen nicht oder nur eingeschränkt erwerbstätigen Frauen mit Kindern im Haushalt und Befragte der Gesamtgruppe, für die es infrage kommt, eine Fremdsprache zu lernen. Quelle: Eigene Berechnungen der Daten von Barz & Tippelt (2004a, vgl. Frage 10.3.3).

Wichtige Aspekte bei der Verbesserung der Fremdsprachenkenntnisse („sehr wichtig“, „eher wichtig“)	Frauen in der Familienphase (n=187)	gesamt (n=2806)
Unterstützung durch eine(n) Lehrer/-in oder Trainer/-in	1,46	1,48
Gemeinsam mit anderen lernen	1,60	1,66
Genauere Rückmeldung über Lernfortschritte	1,65	1,74
Das Lerntempo selbst bestimmen können	1,68	1,71
Eine Prüfung, bei der das Gelernte kontrolliert wird	1,88	1,96
Viel Raum für Diskussionen während des Lernens	2,20	2,18

Tabelle 37: Wichtige Aspekte der Verbesserung der Fremdsprachenkenntnisse („sehr wichtig“, „eher wichtig“) für nicht oder nur eingeschränkt erwerbstätigen Frauen mit Kindern im Haushalt in Deutschland und Befragte der Gesamtgruppe für die es infrage kommt, eine Fremdsprache zu lernen. Quelle: Eigene Berechnungen der Daten von Barz & Tippelt (2004a, vgl. Frage 10.3.4)

Thema	Frauen in der Familienphase (n=188)	alle Befragte (n=3008)
Praktische Kenntnisse	13	10
Kenntnisse und Anregungen für aktive Freizeitgestaltung	12	6
Sprachkenntnisse	11	10
Fragen der Gesundheit und der gesundheitlichen Lebensführung	10	9
Computer, EDV, Internet	10	11
persönlichkeitsbildende Kurse	8	6
Wissen auf Gebieten wie Kunst, Literatur, Religion, Geschichte oder Länderkunde	8	5
Versicherungs-, Renten-, Steuer- und andere Rechtsfragen	4	7
sonstige Themenbereiche	4	3
<i>Teilnahme an mindestens einem der genannten Gebiete = Teilnahmequote an allgemeiner Weiterbildung</i>	<i>44</i>	<i>40</i>

Tabelle 38: Teilnahmequote nach Themen allgemeiner Weiterbildungsmaßnahmen in den letzten 12 Monaten von nicht oder nur eingeschränkt erwerbstätigen Frauen in deren Haushalte Kinder unter 18 Jahren leben und der Gesamtbevölkerung. Quellen: Eigene Berechnungen der Daten von Barz & Tippelt 2004a vgl. Frage 3.1.1; Kuwan, Graf-Cuiper & Tippelt 2004, S. 28.

Die Teilnahmegebühr musste selbst bezahlt werden	Frauen in der Familienphase (n=103)	gesamt (n=1728)
... ja	55	34
...nein	44	66
keine Angabe	1	1
Summe	100	100

Tabelle 39: Finanzierung der Teilnahmegebühr bei der zuletzt besuchten Veranstaltung innerhalb von 12 Monaten bei nicht oder nur eingeschränkt erwerbstätigen Frauen mit Kindern im Haushalt die an allgemeiner oder beruflicher Weiterbildung teilgenommen haben sowie von Teilnehmern an allgemeiner und beruflicher Weiterbildung. Quellen: Eigene Berechnungen der Daten von Barz & Tippelt 2004a vgl. Frage 5.2.1; Kuwan, Graf-Cuiper & Tippelt 2004, S. 56.

Anlass der Teilnahme	Frauen in der Familienphase (n=83)	alle Befragte (n=1204)
Privates Interesse	71	54
Berufliche Gründe	16	24
Teils, teils	14	22

Tabelle 40: Anlass der Teilnahme an allgemeinen Weiterbildung bei der zuletzt besuchten Weiterbildungsveranstaltung in den letzten 12 Monaten von nicht oder nur eingeschränkt erwerbstätigen Frauen mit Kindern im Haushalt. Quelle: Eigene Berechnungen der Daten von Barz & Tippelt (2004a vgl. Frage 3.4.1) sowie Kuwan, Graf-Cuiper & Tippelt (2004, S. 34)

Nutzen von Weiterbildung	Frauen in der Familienphase (n=188)	gesamt*
a) Was ein Lehrgang/Kurs für mich bringt, hängt vom Dozenten/ von der Dozentin ab	68	76
b) Man bekommt oft die entscheidenden Tipps und Hinweise eher in den Pausen von anderen Teilnehmern als durch den Dozenten/die Dozentin	27	29
c) Ich habe Zweifel, ob Weiterbildungsveranstaltungen wirklich etwas bringen	26	22
d) Das, was man aus einem Kurs an Wissen und Können mitnimmt, kann man sich eigentlich genauso gut selbst erarbeiten (bspw. mit Fachbüchern oder Lernprogrammen am PC)	25	30

Tabelle 41: Nutzenaspekte von Weiterbildung („stimme voll und ganz zu“, „stimme eher zu“) bei nicht oder nur eingeschränkt erwerbstätigen Frauen in deren Haushalte Kinder unter 18 Jahren leben (Quelle: Eigene Berechnungen der Daten von Barz & Tippelt 2004a, vgl. Frage 9.1.1) sowie der Gesamtbevölkerung (Quelle: Kuwan, Graf-Cuiper & Tippelt 2004, S. 55). Anmerkungen: * Na=2915, Nb= 2946; Nc=2727; Nd=2928)

Aufmerksam geworden durch...	Frauen in der Familienphase (n=103)	gesamt (n=1728)
Freunde, Bekannte, Verwandte	27	12
das Programmheft	16	15
Vorgesetzte	12	32
eine Zeitungsannonce	11	6
das Internet	9	3
Kollegen	5	5
das Arbeitsamt	4	3
eine Weiterbildungsberatung	2	2
anderes	13	21
keine Angabe	2	2
Summe	100	100

Tabelle 42: Ansprache der Teilnehmerinnen (bei der zuletzt besuchten Veranstaltung innerhalb von 12 Monaten) von nicht oder nur eingeschränkt erwerbstätigen Frauen mit Kindern im Haushalt (Ergebnisse eigener Berechnungen einer Untergruppe des Datensatzes von Barz & Tippelt (2004a, vgl. Frage 4.1.1) und aller Teilnehmer an allgemeiner und beruflicher Weiterbildung (Kuwan, Graf-Cuiper & Tippelt (2004, S. 52)

Gebildet ist, der...	Frauen in der Familienphase (n=188)	gesamt (n=3008)
ein breites Wissen hat	1,35	1,43
belesen ist	1,36	1,52
in der Lage ist, mit Informationsmedien kritisch umzugehen	1,61	1,62
einen guten Charakter hat („Herzensbildung“ hieß das früher)	1,64	1,48
nicht mit seinen Kenntnissen prahlt	1,69	1,66
sich an gepflegten Tischgesprächen beteiligen kann	1,70	1,70
sich auch mit aktueller Politik auskennt	1,73	1,79
eine gute Schulbildung erworben hat	1,75	1,76
immer weiter bemüht ist, sich zu vervollkommen	1,77	1,75
bereit ist, seine eigenen Ansichten immer wieder infrage zu stellen	1,81	1,79
fundiertes kulturelles Wissen hat	1,85	1,92
sich auch für soziale Belange einsetzt	1,86	1,85
eine umfassende Lebenserfahrung erworben hat	1,87	1,88
sich auch mit seinem Innenleben beschäftigt	1,95	1,96
überall mitreden kann	1,97	2,01
auch in der Kultur anderer Länder als Deutschland bewandert ist	2,02	2,08
sich auch für ökologische Belange einsetzt	2,11	2,04
durch seine Persönlichkeit den Mitmenschen beeindruckt	2,18	2,03
einen gewissen Lebensstil kultiviert (Essen, Trinken, Kleidung)	2,19	2,04
breite mathematisch-naturwissenschaftliche Kenntnisse besitzt	2,25	2,29
mindestens zwei Fremdsprache sicher beherrscht	2,41	2,49
sich auch intensiv mit Musik beschäftigt	2,62	2,52

Tabelle 43: Bildungsbegriff („trifft voll und ganz zu“) von nicht oder nur eingeschränkt erwerbstätigen Frauen in deren Haushalte Kinder unter 18 Jahren leben (Ergebnisse eigener Berechnungen einer Untergruppe des Datensatzes von Barz & Tippelt (2004a, vgl. Fra-

ge 14.1.1) und der Gesamtbevölkerung (vgl. Kuwan, Cuiper-Graf & Tippelt 2004, S. 73). Die Skalenwerte lauten: 1=trifft voll und ganz zu, 2=trifft eher zu, 3=trifft eher nicht zu, 4=trifft überhaupt nicht zu.

Gründe der Nichtteilnahme...	Frauen (n=85)	gesamt (N=1280)
Ich bräuchte eine Beratung, um zu wissen, welche Weiterbildung für mich infrage käme	27	18
Die Prüfungen schrecken mich immer ab	20	22
Eine Weiterbildung verbessert meine Chancen auf dem Arbeitsmarkt auch nicht	18	28
Ich benötige keine Weiterbildung	18	41
Weiterbildung erinnert mich viel zu sehr an Schule	18	21
Mir fehlt die Unterstützung meines/r Partners/in	17	14
Lernen im Kurs liegt mir nicht. Ich lerne besser auf anderen Wegen	16	27
Weiterbildung ist für mich persönlich nicht wichtig	16	26
Ich erwarte keinen beruflichen Nutzen durch Weiterbildungsveranstaltungen	16	44
Ich erwarte keinen persönlichen Nutzen durch Weiterbildungsveranstaltungen	13	27
Ich hatte keine Lust	12	22
In den Kursen geht alles so schnell, dass ich da nicht so mitkomme	15	14
Ich lerne nicht gerne	11	19
Ich bin zu alt für Weiterbildung	10	33
Ich glaube nicht, dass ich es schaffen würde, die Anforderungen in einer Weiterbildung zu erfüllen	9	19
Der Dozent die Dozentin kümmert sich um die Leute, die eh' schon alles können, und ich bleibe auf der Strecke	6	12
Die Weiterbildungen, die ich früher mal besucht habe, haben mir nichts gebracht	5	10

Tabelle 44 Weiterbildungsbarrieren von Nichtteilnehmern/innen. Befragte, die in den letzten 12 Monaten weder an allgemeiner noch an beruflicher Weiterbildung teilgenommen haben. bei der zuletzt besuchten Weiterbildungsveranstaltung in den letzten 12 Monaten von nicht oder nur eingeschränkt erwerbstätigen Frauen mit Kindern im Haushalt und bei allen Nichtteilnehmern in Deutschland. Quellen: Eigene Berechnungen der Daten von Barz & Tippelt (2004a) und Kuwan, Graf-Cuiper & Tippelt (2004, S. 39)

Lernen in der Schule	Frauen in der Familienphase (n=188)	gesamt (n=2.943)
eher Spaß gemacht	76	71
eher keinen Spaß gemacht	17	22
kommt darauf an	6	6
kann ich nicht allgemein beantworten	1	1
weiß ich nicht mehr	1	0
gesamt	100	100

Tabelle 45: Lernen in der Schule von nicht oder nur eingeschränkt erwerbstätigen Frauen in deren Haushalte Kinder unter 18 Jahren leben und der Gesamtbevölkerung. Quelle: Ergebnisse eigener Berechnungen einer Untergruppe des Datensatzes von Barz & Tippelt (2004a, vgl. Frage 10.1.1).

bereits viel gelernt mit folgenden Formen des beruflichen Lernens (in Prozent, „eher viel“, „sehr viel“)	Frauen in der Familienphase mit Berufserfahrung	früher oder derzeit Erwerbstätige ohne Rentner
Selbstlernen durch Beobachten und Ausprobieren	1,79	1,58
Unterweisung oder Anlernen am Arbeitsplatz	1,76	1,74
Lesen beruflicher Fachliteratur	2,16	2,07
Betriebliche Lehrgänge, Kurse oder Seminare	2,41	2,22
Außerbetriebliche Lehrgänge, Kurse oder Seminare	2,47	2,49
Unterweisung oder Anlernen im privaten Umfeld für den Beruf	2,78	2,62
selbst gesteuertes Lernen mithilfe von Medien (z. B. CBT, CD)	2,96	2,91
selbst gesteuertes Lernen mithilfe einer virtuellen Lernumgebung im Internet	3,53	3,52

Tabelle 46: Wie viel die Befragten in Deutschland bisher mit unterschiedlichen Formen beruflichen Lernens bisher gelernt haben, von aktuell nicht oder nur eingeschränkt erwerbstätigen Frauen, die über Berufserfahrung verfügen und Erfahrung mit der Lernform verfügen und in deren Haushalte Kinder unter 18 Jahren leben sowie bei allen Befragten, die bereits erwerbstätig waren aber keine Rentner sind. Quellen: eigene Berechnungen der Daten von Barz & Tippelt 2004a (vgl. Frage 10.2.2) sowie Kuwan, Graf-Cuiper & Tippelt (2004, S. 60). Anmerkungen: Die Skalenwerte lauteten: 1=sehr viel gelernt, 2=eher viel gelernt, 3=eher wenig gelernt, 4=eher sehr wenig gelernt und 5=überhaupt nicht gelernt. Das *n* ist jeweils unterschiedlich und bezieht sich auf die Zahl der Befragten, die bereits Erfahrung mit dieser Lernform haben.

Lernpräferenzen beim Erwerb von Computerkenntnissen (in Prozent)	Frauen in der Familienphase (n=186)	gesamt (n=2845)
An einem Kurs mit Trainer/in teilnehmen	67	69
Selbstlernen ohne Trainer/-in oder Lehrer/-in, aber mit Unterstützung von Freunden/-innen, Kollegen/-innen usw.	23	20
An einem Kurs im Internet teilnehmen mit Betreuung durch einen Dozenten/in	8	8
Selbstlernen ohne Trainer/-in oder Lehrer/-in, ohne Unterstützung von anderen	3	2
An einem Kurs im Internet teilnehmen ohne Betreuung durch einen Dozenten/in	0	0

Tabelle 47: Lernpräferenzen beim Erwerb von Computerkenntnissen von bei nicht oder nur eingeschränkt erwerbstätigen Frauen mit Kindern im Haushalt, für die es infrage kommt, Computerkenntnisse zu erwerben. Quellen: Eigene Berechnungen der Daten von Barz & Tippelt (2004a, vgl. Frage 10.2.2) sowie Kuwan, Graf-Cuiper & Tippelt (2004, S. 51).

Wer gebildet ist, ist oft auch...	Frauen in der Familienphase (n=188)	gesamt (N=3.008)
jemand, der sich gerne selbst reden hört	2,70	2,63
umständlich	2,71	2,62
überheblich und rechthaberisch	2,93	2,80
ein Mensch aus gesellschaftlichen Kreisen, zu denen ich nicht gehöre	3,11	2,87
ein Mensch, der viel Zeit damit verbringt, sich mit eigentlich nutzlosen Dingen zu beschäftigen	3,10	2,98

Tabelle 48: Wer gebildet ist, ist auch oft („trifft voll und ganz zu“, „trifft eher zu“) von nicht oder nur eingeschränkt erwerbstätigen Frauen in deren Haushalte Kinder unter 18 Jahren

leben (ohne Berücksichtigung der jeweiligen Missing Values) der Frauen in der Familienphase und der Gesamtbevölkerung. Quellen: Ergebnisse eigener Berechnungen der Daten von Barz & Tippelt (2004a, vgl. Frage 14.1.2) sowie Kuwan, Graf-Cuiper & Tippelt (2004, S. 73). Anmerkung: Die Skalenwerte lauten: 1=trifft voll und ganz zu, 2=trifft eher zu, 3=trifft eher nicht zu, 4=trifft überhaupt nicht zu.

Wichtige Aspekte des Lernens des Computerprogramms („sehr wichtig“, „eher wichtig“)	Frauen in der Familienphase (n=186)	gesamt (n=2804)
Unterstützung durch eine(n) Lehrer/-in oder Trainer/-in	1,57	1,61
Das Lerntempo selbst bestimmen können	1,63	1,66
Genaue Rückmeldung über Lernfortschritte	1,66	1,76
Eine Prüfung, bei der das Gelernte kontrolliert wird	1,92	2,00
Gemeinsam mit anderen lernen	2,05	2,05
Viel Raum für Diskussionen während des Lernens	2,20	2,13

Tabelle 49: Wichtige Aspekte des Lernens des Computerprogramms („sehr wichtig“, „eher wichtig“) für nicht oder nur eingeschränkt erwerbstätigen Frauen mit Kindern im Haushalt in Deutschland sowie der Gesamtgruppe. Quellen: Eigene Berechnungen der Daten von Barz & Tippelt (2004a, vgl. Frage 10.2.2).

Wichtige Aspekte des Lernens des Computerprogramms („sehr wichtig“, „eher wichtig“)	Frauen in der Familienphase (n=186)	gesamt (n=2804)
Unterstützung durch eine(n) Lehrer/-in oder Trainer/-in	1,57	1,59
Das Lerntempo selbst bestimmen können	1,63	1,64
Genaue Rückmeldung über Lernfortschritte	1,66	1,73
Eine Prüfung, bei der das Gelernte kontrolliert wird	1,92	1,99
Gemeinsam mit anderen lernen	2,05	2,03
Viel Raum für Diskussionen während des Lernens	2,20	2,11

Tabelle 50: Wichtige Aspekte des Lernens des Computerprogramms („sehr wichtig“, „eher wichtig“) für nicht oder nur eingeschränkt erwerbstätigen Frauen mit Kindern im Haushalt in Deutschland sowie Befragte der Gesamtbevölkerung, für die es infrage kommt, Computerkenntnisse zu erwerben. Quelle: Eigene Berechnungen der Daten von Barz & Tippelt (2004a, vgl. Frage 10.2.2).

Anhang zur Sekundäranalyse der Zeitverwendungsstudie (Statistisches Bundesamt 2005b)

SPSS-Anfragen für die Vergleichsgruppen

in Vollzeit erwerbstätige Mütter, in deren Haushalte Kinder leben:

$vo_te_n = 1 \text{ AND } ph01c = 2 \text{ AND } ph01b2x > 17 \text{ AND } ph01b2x < 60 \text{ AND } (h_typ2d = 1 \text{ OR } h_typ2d = 2) \text{ AND NOT } (ph01f1 = 4 \text{ OR } ph01f2 = 4 \text{ OR } ph01f3 = 4 \text{ OR } ph01f4 = 4 \text{ OR } ph01f5 = 4 \text{ OR } ph01f6 = 4 \text{ OR } ph01f7 = 4 \text{ OR } ph01f8 = 4 \text{ OR } ph01f9 = 4 \text{ OR } ph01f10 = 4)$

in Vollzeit erwerbstätige Väter, in deren Haushalte Kinder leben:

$vo_te_n = 1 \text{ AND } ph01c = 1 \text{ AND } ph01b2x > 17 \text{ AND } ph01b2x < 60 \text{ AND } (h_typ2d = 1 \text{ OR } h_typ2d = 2) \text{ AND NOT } (ph01f1 = 4 \text{ OR } ph01f2 = 4 \text{ OR } ph01f3 = 4 \text{ OR } ph01f4 = 4 \text{ OR } ph01f5 = 4 \text{ OR } ph01f6 = 4 \text{ OR } ph01f7 = 4 \text{ OR } ph01f8 = 4 \text{ OR } ph01f9 = 4 \text{ OR } ph01f10 = 4)$

in Vollzeit erwerbstätige Frauen ohne Kinder unter 18 Jahren im Haushalt:

$vo_te_n = 1 \text{ AND } ph01c = 2 \text{ AND } ph01b2x > 17 \text{ AND } ph01b2x < 60 \text{ AND NOT } (h_typ2d = 1 \text{ OR } h_typ2d = 2)$ Männer ohne Kinder (erwerbstätig, vollzeit) $vo_te_n = 1 \text{ AND } ph01c = 1 \text{ AND}$

ph01b2x > 17 AND ph01b2x < 60 AND NOT (h_typ2d = 1 OR h_typ2d = 2)

Tabellen

Lernbereich und -form	Frauen in der Familienphase (n=769)	darunter mit Studium (n=102)	erwerbstätige Mütter (n=325)	erwerbstätige Frauen ohne Kinder (n=1.081)	erwerbstätige Väter (n=1.143)	erwerbstätige Männer ohne Kinder (n=1.718)
Unterricht und Lehrveranstaltungen	3	3	3	6	0	4
Informationsveranstaltungen, Messen u.a. besucht	1	2	1	2	0	1
in selbstorganisierten Gruppen gelernt	1	0	1	3	0	1
Bücher, Fachliteratur genutzt	3	4	2	6	1	3
Computer (offline) genutzt	1	1	1	3	0	2
Internet genutzt	1	0	1	3	0	3
Fernsehen, Radio genutzt	1	1	1	1	0	1
sonstiges Selbstlernen	2	3	2	3	0	2
gesamt	2	2	1	4	1	2

Tabelle 51: Teilnahme und Aktivitäten für Schule und Hochschule innerhalb der letzten vier Wochen. Quelle: Eigene Auswertung des Scientific-Use-Files der Zeitverwendungsstudie des Statistischen Bundesamtes.

Lernbereich und -form	Frauen in der Familienphase (n=769)	darunter mit Studium (n=102)	erwerbstätige Mütter (n=325)	erwerbstätige Frauen ohne Kinder (n=1.081)	erwerbstätige Väter (n=1.143)	erwerbstätige Männer ohne Kinder (n=1.718)
Unterricht und Lehrveranstaltungen	3	5	25	27	24	23
Informationsveranstaltungen, Messen u.a. besucht	1	1	14	12	16	14
in selbstorganisierten Gruppen gelernt	1	1	8	8	7	6
Bücher, Fachliteratur genutzt	2	3	26	27	28	26
Computer (offline) genutzt	2	5	13	12	14	12
Internet genutzt	1	2	12	12	16	14
Fernsehen, Radio genutzt	1	1	9	6	6	6
sonstiges Selbstlernen	1	0	9	9	9	10

Tabelle 52: Teilnahme und Aktivitäten für berufliche Weiterbildung innerhalb der Arbeitszeit innerhalb der letzten vier Wochen. Quelle: Eigene Auswertung des Scientific-Use-Files der Zeitverwendungsstudie des Statistischen Bundesamtes.

Lernbereich und -form	Frauen in der Familienphase (n=769)	darunter mit Studium (n=102)	erwerbstätige Mütter (n=325)	erwerbstätige Frauen ohne Kinder (n=1.081)	erwerbstätige Väter (n=1.143)	erwerbstätige Männer ohne Kinder (n=1.718)
Unterricht und Lehrveranstaltungen	4	10	18	17	11	13
Informationsveranstaltungen, Messen u.a. besucht	2	4	15	14	12	11
in selbstorganisierten Gruppen gelernt	1	2	6	7	3	3
Bücher, Fachliteratur genutzt	6	12	30	31	28	27
Computer (offline) genutzt	3	3	13	12	13	11
Internet genutzt	2	4	13	14	14	14
Fernsehen, Radio genutzt	3	5	19	11	11	11
sonstiges Selbstlernen	2	6	10	10	7	10

Tabelle 53: Teilnahme und Aktivitäten außerhalb der Arbeitszeit für berufliche Weiterbildung innerhalb der letzten vier Wochen. Quelle: Eigene Auswertung des Scientific-Use-Files der Zeitverwendungsstudie des Statistischen Bundesamtes.

Lernbereich und -form	Frauen in der Familienphase (n=769)	darunter mit Studium (n=102)	erwerbstätige Mütter (n=325)	erwerbstätige Frauen ohne Kinder (n=1.081)	erwerbstätige Väter (n=1.143)	erwerbstätige Männer ohne Kinder (n=1.718)
Unterricht und Lehrveranstaltungen	15	19	15	16	9	11
Informationsveranstaltungen, Messen u.a. besucht	10	14	13	12	11	12
in selbstorganisierten Gruppen gelernt	6	6	7	6	4	3
Bücher, Fachliteratur genutzt	27	37	32	33	31	32
Computer (offline) genutzt	10	14	12	10	14	14
Internet genutzt	9	12	13	13	18	14
Fernsehen, Radio genutzt	17	22	20	22	19	19
sonstiges Selbstlernen	8	15	12	12	8	9

Tabelle 54: Teilnahme und Aktivitäten für die allgemeine Weiterbildung innerhalb der letzten vier Wochen. Quelle: Eigene Auswertung des Scientific-Use-Files der Zeitverwendungsstudie des Statistischen Bundesamtes.

	Frauen in der Familienphase (n=769)	erwerbstätige Mütter (n=325)	erwerbstätige Frauen ohne Kinder (n=1.081)	erwerbstätige Väter (n=1.143)	erwerbstätige Männer ohne Kinder (n=1.718)
Anteil (laut Protokolle)	2,1	1,8	1,5	0,7	1,7
Anteil (laut Fragebogen)	15	15	16	9	11
Relation	0,14	0,12	0,09	0,08	0,15

Tabelle 55: Anteil derjenigen, die an persönlicher/allgemeiner Weiterbildung (Unterricht) teilnehmen: Ergebnisse der Protokollerhebung (max. 3 Tagesprotokolle) im Vergleich mit den Angaben des Fragebogens ("innerhalb der letzten 4 Wochen") und Relation der Daten. Quelle: Eigene Berechnungen des Scientific-Use-Files der Zeitverwendungsstudie des Statistischen Bundesamtes 2001/2002.

Anhang zur Sekundäranalyse von Ludwig (2003)

Tabellen

Besuch einer beruflichen Weiterbildungsmaßnahme mit und ohne öffentliche Förderung (z. B. Arbeitsamt)	ohne Studium		mit Studium	
	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent
mit Förderung	58	49	3	18
ohne Förderung	55	51	14	82
gesamt	113	100	17	100

Tabelle 56: Förderung der beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen von Frauen der stillen Reserve im Gebiet Niederrhein. Quelle: Ergebnisse eigener Berechnungen der Daten von Ludwig (2003, vgl. Frage 56).

Über die Weiterbildungs- und Beratungsangebote in der Region	ohne Studium		mit Studium	
	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent
fühlen sich schlecht informiert	242	71	30	64
fühlen sich gut informiert	97	29	17	36
gesamt	339	100	47	100

Tabelle 57: Wie gut sich Mütter der stillen Reserve im Gebiet Niederrhein über das Weiterbildungs- und Beratungsangebot ihrer Region informiert fühlen. Quelle: Ergebnisse eigener Berechnungen der Daten von Ludwig (2003, vgl. Frage 59).

Teilnahme an „anderen“ Weiterbildungsmaßnahmen	ohne Studium		mit Studium	
	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent
nein	164	46	18	38
ja	190	54	29	62
gesamt	354	100	47	100

Tabelle 58: (Nicht berufsbezogene) Weiterbildungsteilnahme der Mütter der stillen Reserve im Gebiet Niederrhein. Quelle: Ergebnisse eigener Berechnungen der Daten von Ludwig (2003, vgl. Frage 58).

Inanspruchnahme von Beratung zum Thema beruflicher Wiedereinstieg	ohne Studium		mit Studium	
	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent
nein	283	77	36	74
ja	83	23	13	27
gesamt	366	100	49	100

Tabelle 59: Bisherige in Anspruch genommene Beratung zum beruflichen Wiedereinstieg der Mütter der stillen Reserve im Gebiet Niederrhein erworben wurden. Quelle: Ergebnisse eigener Berechnungen der Daten von Ludwig (2003, vgl. Frage 60).

Beratung konnte beruflich weiterhelfen	ohne Studium		mit Studium	
	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent
nein	65	83	10	71
ja	13	17	4	29
Gesamt	78	100	14	100

Tabelle 60: Konnte die Beratung zum beruflichen Wiedereinstieg weiterhelfen? Mütter der stillen Reserve im Gebiet Niederrhein erworben wurden. Quelle: Ergebnisse eigener Berechnungen der Daten von Ludwig (2003, vgl. Frage 61).

Bereitschaft, Qualifizierungskurse oder eine Umschulungsmaßnahme zu besuchen, um beruflichen Chancen zu verbessern	ohne Studium		mit Studium	
	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent
nein	69	19	5	10
ja	297	81	44	90
Gesamt	366	100	49	100

Tabelle 61: Bereitschaft zum Besuch von Qualifizierungskursen oder Umschulungsmaßnahmen der Mütter der stillen Reserve im Gebiet Niederrhein. Quelle: Ergebnisse eigener Berechnungen der Daten von Ludwig (2003, vgl. Frage 47).

Wären Sie bereit, selber für Weiterbildung zu zahlen?	ohne Studium		mit Studium	
	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent
nein	50	28	5	21
ja	126	72	19	79
gesamt	176	100	24	100

Tabelle 62: Zahlungsbereitschaft für Weiterbildung der hoch qualifizierten Mütter der stillen Reserve im Gebiet Niederrhein. Quelle: Ergebnisse eigener Berechnungen der Daten von Ludwig (2003, vgl. Frage 57).

Gewünschte Zeit	ohne Studium		mit Studium	
	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent
Vollzeit	13	5	5	13
Teilzeit	274	96	34	87
gesamt	287	100	39	100

Tabelle 63: Gewünschte Unterrichtszeit für Kurse, die die Mütter der stillen Reserve im Gebiet Niederrhein besuchen würden, um ihre beruflichen Chance zu verbessern. Quelle: Ergebnisse eigener Berechnungen der Daten von Ludwig (2003, vgl. Frage 50).

für die Unterrichtszeit benötigte (zusätzliche) Kinderbetreuung?	ohne Studium		mit Studium	
	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent
nein	195	68	19	50
ja	93	32	19	50
gesamt	288	100	38	100

Tabelle 64: Zusätzlich benötigte Kinderbetreuung für Kurse, die die Mütter der stillen Reserve im Gebiet Niederrhein besuchen würden, um ihre beruflichen Chance zu verbessern. Quelle: Ergebnisse eigener Berechnungen der Daten von Ludwig (2003, vgl. Frage 51).

In Kauf genommene Fahrzeiten zur Unterrichtsstätte pro Strecke	ohne Studium		mit Studium	
	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent
15 Min.	89	31	4	10
30 Min.	177	61	28	67
45 Min.	18	6	6	14
60 Min.	6	2	3	7
Mehr als 60 Min.	1	0	1	2
gesamt	291	100	42	100

Tabelle 65: In Kauf genommene Fahrzeit zur Unterrichtsstätte für Kurse, die die Mütter der stillen Reserve im Gebiet Niederrhein besuchen würden, um ihre beruflichen Chance zu verbessern. Quelle: Ergebnisse eigener Berechnungen der Daten von Ludwig (2003, vgl. Frage 52).

Bereitschaft für Tele-Learning (am Computer zuhause)	ohne Studium		mit Studium	
	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent
nein	110	38	9	21
ja	180	62	34	79
gesamt	290	100	43	100

Tabelle 66: Bereitschaft für Tele-Learning bei Kursen, die die Mütter der stillen Reserve im Gebiet Niederrhein besuchen würden, um ihre beruflichen Chance zu verbessern. Quelle: Ergebnisse eigener Berechnungen der Daten von Ludwig (2003, vgl. Frage 53).

Art der Tätigkeit des ehrenamtliches Engagement (mehrere Antworten möglich)	ohne Studium (n=365)		mit Studium (n=50)	
	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent
Betreuung von älteren Menschen	17	5	1	2
Betreuung von Kindern	98	27	12	24
Verantwortlicher Umgang mit Finanzen	28	8	5	10
Leitende Aufgaben/Kontrollfunktion	45	12	12	24
Schreibearbeiten	64	18	7	14
sonstiges	100	27	10	20

Tabelle 67: Kompetenzerwerb durch Familientätigkeit der Mütter der stillen Reserve im Gebiet Niederrhein. Quelle: Ergebnisse eigener Berechnungen der Daten von Ludwig (2003, vgl. Frage 64).

Ehrenamtliche oder freiwillige Tätigkeit	ohne Studium (n=364)		mit Studium (n=50)	
	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent
in einer Partei	7	2	1	2
im Sport	35	10	2	4
in der Kirche	100	28	14	28
in der Kultur	10	3	4	8
im Kindergarten	103	28	14	28
in der Schule	79	22	8	16
in der Alten-/Behindertenarbeit	9	3	1	2

Tabelle 68: Ehrenamtliche oder freiwillige Tätigkeit der Mütter der stillen Reserve im Gebiet Niederrhein. Quelle: Ergebnisse eigener Berechnungen der Daten von Ludwig (2003, vgl. Frage 62).

Alter der Frauen	ohne Studium (n=367)		mit Studium (n=50)	
	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent
Jünger als 25	2	1	0	0
25 bis 29 Jahre	11	3	2	4
30 bis 34 Jahre	88	24	8	16
35 bis 39 Jahre	138	38	19	38
40 bis 44 Jahre	75	20	11	22
45 bis 49 Jahre	35	10	7	14
50 bis 55 Jahre	14	4	3	6
älter als 55 Jahre	4	1	0	0
gesamt	367	100	50	100

Tabelle 69: Alter der Mütter der stillen Reserve im Gebiet Niederrhein. Quelle: Ergebnisse eigener Berechnungen der Daten von Ludwig (2003, vgl. Frage 2).

Wie viele Kinder haben Sie?	ohne Studium (n=364)		mit Studium (n=50)	
	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent
1 Kind	46	13	8	16
2 Kinder	215	59	29	58
3 Kinder	84	23	7	14
4 Kinder	17	5	6	12
5 Kinder	4	1	0	0
6 Kinder	1	0	0	0
gesamt	367	0	0	100

Tabelle 70: Zahl der Kinder von Frauen der stillen Reserve im Gebiet Niederrhein. Quelle: Ergebnisse eigener Berechnungen der Daten von Ludwig (2003, vgl. Frage 18).

Anzahl der Kinder	ohne Studium (n=367)	mit Studium (n=50)
Im Durchschnitt	2,24	2,22
Standardabweichung	0,79	0,86

Tabelle 71: Durchschnittliche Zahl der Kinder von Frauen der stillen Reserve im Gebiet Niederrhein. Quelle: Ergebnisse eigener Berechnungen der Daten von Ludwig (2003, vgl. Fra-

ge 18).

monatliches Familieneinkommen	ohne Studium (n=364)		mit Studium (n=50)	
	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent
bis € 750	5	2	0	0
€ 751 bis 1.100	8	2	1	2
€ 1.101 bis € 1.500	18	5	1	2
€ 1.501 bis € 1.900	49	15	3	6
€ 1.901 bis € 2.300	70	21	3	6
€ 2.301 bis € 2.700	63	19	11	22
€ 2.701 bis € 3.100	37	11	5	10
€ 3.101 bis € 3.500	33	10	11	22
mehr als € 3.500	55	16	14	29
gesamt	338	100	49	100

Tabelle 72: Höhe des Familieneinkommens von Frauen der stillen Reserve im Gebiet Niederrhein. Quelle: Ergebnisse eigener Berechnungen der Daten von Ludwig (2003, vgl. Frage 27).

Das jüngste Kind ist...	ohne Studium		mit Studium	
	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent
unter 4 Jahre alt	92	25	19	38
4 bis unter 7 Jahre alt	144	39	17	34
7 bis unter 12 Jahre alt	69	19	7	14
12 bis unter 18 Jahre alt	35	10	4	8
18 und älter	27	7	3	6
gesamt	367	100	50	100

Tabelle 73: Alter des jüngsten Kindes von Frauen der stillen Reserve im Gebiet Niederrhein. Quelle: Ergebnisse eigener Berechnungen der Daten von Ludwig (2003, vgl. Frage 18).

Alter des jüngsten Kindes in Jahren	ohne Studium (n=367)	mit Studium (n=50)
Im Durchschnitt	6,91	6,27
Standardabweichung	5,47	5,67

Tabelle 74: Alter der Kinder von Frauen der stillen Reserve im Gebiet Niederrhein. Quelle: Ergebnisse eigener Berechnungen der Daten von Ludwig (2003, vgl. Frage 18).

Wunsch nach Berufstätigkeit	ohne Studium		mit Studium	
	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent
nein	35	10	2	4
ja	332	91	48	96
gesamt	367	100	50	100

Tabelle 75: Wunsch nach beruflicher (Wieder-)Eintritt von Frauen der stillen Reserve im Gebiet Niederrhein. Quelle: Ergebnisse eigener Berechnungen der Daten von Ludwig (2003, vgl. Frage 29).

Möchten Sie (wieder) berufstätig werden? Ja und zwar...	ohne Studium		mit Studium	
	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent
innerhalb von 3 Monaten	65	22	5	12
in 4-12 Monaten	87	30	22	52
in 1-2 Jahren	74	26	8	19
in 3-5 Jahren	44	15	5	12
später als nach 5 Jahren	20	7	2	5
gesamt	290	100	42	100

Tabelle 76: Zeitpunkt, an dem wieder eine Berufstätigkeit gewünscht von Frauen der stillen Reserve im Gebiet Niederrhein gewünscht wird. Quelle: Ergebnisse eigener Berechnungen der Daten von Ludwig (2003, vgl. Frage 29).

Lebenslauf der Verfasserin

Persönliche Daten

Sandra Schaffert, geb. Schön
 geboren am 6.9.1976 in Mainz/Rhein
 wohnhaft in der Fallbacherstr. 2a, 83435 Bad Reichenhall
 verheiratet, zwei Kinder, <http://sandra.schaffert.ws>

Ausbildung

06/1995 Abitur am Chiemgau-Gymnasium Traunstein (Ø1.6, gut)
 10/1995-05/2000 Ludwig Maximilian Universität, München: Studium der Pädagogik, Psychologie und Informatik, Abschluss Magister Artium (M.A., Ø 1.2, sehr gut)
 seit 08/2000 Ludwig-Maximilians-Universität, München: externe Promotion am Lehrstuhl für Pädagogik, Prof. Dr. Rudolf Tippelt

Beruf

1990 bis 03/1999 Computerdienste Schön und Bildungsinstitut Martin Schön (BIMS), beide Traunstein: Seminar- und Büro-Support, Programmierung, später Seminarleitung und -konzeption.
 03/1999-03/2001 Deutsches Jugendinstitut e.V. (DJI), München: studentische Hilfskraft, nach Abschluss des Studiums wissenschaftliche Mitarbeiterin in Projekten zu Kindern und Internet
 04/2001-09/2001 Bildungsinstitut Martin Schön, Traunstein: Wissenschaftliche Mitarbeiterin
 09/2001-09/2006 Elternzeit
 seit 10/2006 Salzburg Research Forschungsgesellschaft, Salzburg, Anwendungsfeld EduMedia: Wissenschaftliche Mitarbeiterin.

Ausgewählte sonstige berufliche Tätigkeiten

seit 2004 Initiatorin und Herausgeberin der wissenschaftlichen Zeitschrift bildungsforschung (<http://bildungsforschung.org>, ISSN 1860-8213)
 seit 03/2006 „Weblog E-Assessment“ (<http://forschung.pruefung.net>)