

Die „Kinder“ der Bildungsexpansion

Berufliche Qualifikation, Erwerbsarbeit und Weiterbildung

Harry Friebel

Zusammenfassung

Die soziale Ungleichheitsdimension der Bildungsbeteiligung und -benachteiligung wird in den Blick genommen. Auf der Basis von Daten einer mehrbenenanalytischen Biografie- und Lebenslaufstudie – quantitative Fragebogenbefragung und qualitative Intensivinterviews – von 1980–2006 mit einem Sample der Hamburger Schulabschlusskohorte 1979 werden Bildungs- und Weiterbildungspraxen im Lebenszusammenhang diskutiert. Es geht um das Verhältnis von Optionen und Restriktionen der individuellen Bildungs- und Weiterbildungsbeteiligung unter den institutionellen Bedingungen von Bildungsgelegenheiten.

Die hier vorgestellten Befunde der Längsschnittstudie mit dem Titel „Hamburger Biografie- und Lebenslauf-Panel“ (HBLP) zeigen die Konfiguration von Bildungs-, Weiterbildungs- und Lebensverläufen im Kontext vertikaler Differenzierung. Sie thematisieren typische Sequenzen und Passagen des deutschen Lebenslaufregimes für die „Kinder“ der Bildungsexpansion.

Unser Untersuchungssample, das wir seit mehr als 25 Jahren (1979 bis 2006) mit Fragen zur Bildung und Weiterbildung im Kontext von beruflicher Qualifizierung, Familiengründung und Erwerbsarbeit forschend begleiten, ist theoretisch definiert. Wir bezeichnen es als „Modernitätssample“ (vgl. Friebel u. a. 2000, 2008a), weil die Lebensläufe und Biografien in komplexer Weise durch den gesellschaftlichen Strukturwandel in der „Moderne“ erheblich geprägt wurden. Die Befragten

- waren in den 1970er Jahren „Kinder“ der Bildungsexpansion: Sie hatten also mehr Bildungschancen;
- waren zu Beginn der 1980er Jahre „Stiefkinder“ der Strukturkrise des Arbeitsmarktes: Sie hatten also mehr Arbeitsmarktrisiken;
- sind Repräsentanten der geburtenstarken Jahrgänge – geboren zwischen 1959 und 1964: Sie erfuhren und erfahren also mehr Verdrängungskonkurrenz.

Diese trilaterale Verkettung von mehr Bildungsoptionen und mehr Arbeitsmarktrestriktionen unter den Bedingungen von vermehrter Verdrängungskonkurrenz prägt die Schulabschlusskohorte¹ als Modernitätssample.

Wir fragen nach dem Verhältnis von Optionen und Restriktionen der individuellen Bildungs- und Weiterbildungsbeteiligung unter den Bedingungen des gesellschaftlich institutionalisierten Bildungssystems. Dabei berufen wir uns methodisch auf den Ursprung der Life- Course Theory in Elders berühmter Studie „Children of the Great Depression“ (vgl. Elder 1974) in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Elder entwickelte dort eine Theorie mit grundlegenden Prinzipien über die Einheit von Individualisierung und Institutionalisierung innerhalb der gesamten Lebensspanne, zur Gleichzeitigkeit der Logik des Subjekts (Individuen gestalten ihr eigenes Leben auf der Grundlage ihrer Entscheidungen und Handlungen innerhalb ihrer Möglichkeiten) und der Logik der Struktur (Der Lebenslauf von Individuen ist eingebettet in und berührt durch die historische Zeit und ihre Ereignisse) des Lebenslaufs. Die Lebenslauf-Theorie² entwickelte sich in den 60er Jahren aufgrund der Notwendigkeit, individuelle Entwicklungen, die in der gesamten Lebensspanne entstehen, zu verstehen.

Das Forschungsziel unserer Längsschnittstudie zielt in gleicher Weise auf die Frage nach der individuellen Koordination von Lebensbereichen *und* der gesellschaftlichen Steuerung und Organisation von Bildungs- und Lebensverläufen. Dabei löst die Moderne einen Handlungsdruck aus, der – wie das Giddens (vgl. Giddens 2001) ausdrückt – zur reflexiven Regulierung und Steuerung einerseits und selbstorganisierten wie selbstverantworteten Lebensläufen andererseits veranlasst.

1. Bildung und Weiterbildungsteilnahme im Lebenszusammenhang

Unser Sample hatte 1979 die allgemein bildende Schule schon außerordentlich gebildet verlassen: fast ein Viertel von ihnen mit dem Abitur. Das war eine Verdoppelung der Abiturquote ihrer Eltern. Und in Bezug auf ihre eigenen Kinder haben die Sampleangehörigen die aktuelle Erwartung, dass ca. drei Viertel die Schule mit dem Abitur verlassen werden – ein außerordentlich ambitioniertes familiäres Bildungsprojekt! Im Verlauf der drei Generationen dokumentiert sich ein enormer Wandel der Bildungspartizipation und -antizipation: am Beispiel der Abiturquote wohl ein Wandel vom klassischen Universitätsticket zum Universal-Ticket (vgl. von Friedeburg 1992) für alle Fälle.

Die Sampleangehörigen sind aktuell zwischen 45 und 50 Jahre alt; verheiratet sind ca. zwei Drittel – Eltern geworden sind fast drei Viertel. Welche Bedeutung hat und hatte Bildung und Weiterbildung für dieses Modernitätssample, welchen Sinn verbinden diese Personen mit der Weiterbildung und welche Optionen und Restriktionen haben sie in den Institutionen der Bildung und Weiterbildung erfahren?

Unsere Forschungsfrage geht davon aus, dass Sozialstruktur und Person in der Moderne irgendwie unmittelbarer aufeinanderstoßen: Bekannte und ehemals vertraute Institutionalisierungen des Lebenszusammenhangs büßen tendenziell ihre Prägestkraft ein, neue institutionelle Lebenslaufregime greifen direkt in die Biografie ein. Die Bewegung der Person in einem de- und rekonstruierten Feld lässt sich unseres Erachtens kaum in sich wechselseitig ausschließenden Folien der „Individualisierung“ *oder* der „Institutionalisierung“ fassen, sondern muss die diesen Prozess der Moderne eigentümliche Gleichzeitigkeit und Widersprüchlichkeit von Individualisierungs- und

Institutionalisierungsschüben reflektieren, muss die „Logik des Subjekts“ und die „Logik der Struktur“ (vgl. Witzel 1995) in einem Zusammenhang – nicht nur als Verweisverfahren –, berücksichtigen. Angesichts der „unhintergehbaren Individualisierung“ (vgl. Forneck 2002) und der partiellen Entgrenzung des hochstandardisierten Bildungssystems erweitern sich die Chancen und Zwänge der eigenen Biografiegestaltung. Die (Weiter-)Bildungsbiografie wird offener – chancen- und risikoreicher –, verflüssigt sich einmal, um ein anderes Mal dann unvermittelt und scheinbar regellos wieder im neuen oder alten Muster zu erstarren.

2. Die komplementären Aspekte von Subjektautonomie und Gelegenheitsstruktur

Die komplementären Aspekte von unverwechselbarer (Weiter-)Bildungsidentität des Einzelnen und einer sich wandelnden Gelegenheitsstruktur des Bildungswesens korrespondieren mit den dynamischen Perspektiven von Individualisierung und Institutionalisierung. Sich selbst als Subjekt der Bildungsprozesse zu begreifen, Bildungspartizipation als eigenständige Leistung zu begreifen, ist eine mögliche Lesart der Moderne. Eine andere Lesart derselben Befunde liefert die Theorie sozialer Differenzierungen. Führt also eine neue Individualisierung der Lebensführung zur individuellen Verfügbarkeit über Bildungsbiografien (sind Bildungsbiografien entscheidbar?) oder führt eine zunehmende Ordnungsmacht gesellschaftlicher Institutionen zur verstärkten Rigidität sozialstruktureller Determinanten des Bildungsverlaufs (sind Bildungsbiografien prognostizierbar?)

Entscheidend für die Diskussion dieser komplexen Frage ist, ob wir methodisch die Doppelperspektive öffnen, d. h. sowohl die Binnenperspektive der Betroffenen als auch die Perspektive sozialer Prozessierung zulassen. Mit Alheit stellen wir fest: „...entscheidend ist, welche ‚Prozessstrukturen‘ des Lebenslaufs durch Bildung aktualisiert werden – ob sie als Abfolge bloßen ‚Produziertwerdens‘ durch Institutionen, womöglich sogar als negative ‚Verlaufskurve‘ mit dramatischem Kontrollverlust oder aber als intentionales ‚Handlungsschema‘ begriffen wird, das dem Biografieträger autonome biografische Entscheidungen ermöglicht.“ (Alheit 1993, S. 97)

2.1 „Logik des Subjekts“

Der öffentliche Diskurs über die vermeintliche Unmöglichkeit der Nicht-Nutzung von Weiterbildung in der Moderne ist offensichtlich schon in die Lebensgeschichten der Subjekte integriert und intrapersonal interpretiert. In unserer Studie wurden in Intensivinterviews die Sampleangehörigen gefragt: Wie kommt man zur Weiterbildung? Aus der Perspektive der Eigenlogik der Subjekte wurde dies entschieden selbstreferenziell mit zwei korrespondierenden Argumentationsaspekten beantwortet:

- „Weil *ich* wahnsinnig gerne lerne... *ich* will der Sache auf den Grund gehen“ (Motivationsaspekt).
- „Im Prinzip kommt das ja von *mir* heraus, denn *ich* muss ja die Entscheidung fällen... in jedem Fall“ (Entscheidungsaspekt).

Diese beiden Aspekte stehen konkurrenzlos im Mittelpunkt der Weiterbildungs-Teilnahmeorientierungen (vgl. Friebe 2/2001). Die Interviewteilnehmer/-innen dokumentieren damit ihren Anspruch, Akteure der eigenen Weiterbildungsbiografie zu sein. Das Subjekt als „Planungsbüro“ der eigenen Biografie ist ja genau die Modernitätsfolie der Individualisierung: Leitende Normen scheinen in dieser Perspektive zu verblassen, Institutionen büßen anscheinend ihre verhaltensprägende Kraft ein.

Aber es lassen sich auch Befunde ausweisen, die eine ganz große Ambivalenz im Deutungsmuster Individualisierung implizieren: „Wie gesagt, jeden Tag (lebenslanges Lernen, H. F.) ... mag gar nicht einen Tag ... (Pause) leben, ohne nicht zu lernen“. Hier ist der Identitätsnachweis des Lebenslangen Lernens quasi stereotyp einsozialisiert. Tiefenhermeneutisch gesehen zielt dies als Wortspiel mit der doppelten Negation auch auf die Aussage: Ich kann leben, ohne zu lernen!

„Jeder sollte bereit sein, sich ständig weiterzubilden“, sagten 94 Prozent aller Befragten des repräsentativen Berichtssystem Weiterbildung (BMBF 2004, S. 92) auf die Frage nach dem Image der Weiterbildung. Isolierte Protokollsätze zur Weiterbildung nähren artifizielle Schlussfolgerungen, sind ausgesprochen mythenbildend, weil sie nicht in den sozialen Raum kontextualisiert werden. Die tatsächliche Weiterbildungsteilnahmequote liegt laut Berichtssystem Weiterbildung fast regelmäßig weit unterhalb von 50 Prozent der Befragten (ebd., S. 92).

Zwischenfazit: Das Weiterbildungsbild ist hervorragend – die Mehrheit nimmt nicht teil! So verweist die Analyse dieser Weiterbildungsbeteiligung, dass „... von einer Selektivität der Weiterbildung gesprochen werden kann“ (Faulstich 2003, S. 41).

Es bestehen Grenzen der Selbst- Festivalisierung, wenn man die Weiterbildungsbereitschaft in der Weiterbildungsteilnahme spiegelt. Die Schere zwischen Bereitschaft und Teilnahme verweist auf die Kehrseite der Individualisierung, möglicherweise auf Institutionalisierung, auf überindividuelle Regelungen und Steuerungen der Teilnahme, aber auch auf biografierelevante Strukturgeber.

Diese Sichtweise gestattet es uns zu verstehen, dass die Logik des Subjekts und die Logik der Struktur im Konflikt zueinander stehen können, dass die schier unbegrenzte Bereitschaft zur Weiterbildung in einem Widerspruch zur bildungsökonomischen Instrumentalisierung des Lebenslangen Lernens geraten kann.

2.2 „Logik der Struktur“

Tabelle 1 vermittelt eine Kartografie der Weiterbildungsteilnahme-Frequenzmuster des Samples im Untersuchungszeitraum- in Abhängigkeit von ausgewählten soziodemografischen Variablen und biografischen Sequenzen: Überdurchschnittliche Nutzer/innen der Weiterbildung im Untersuchungsverlauf sind Männer, Befragte mit dem Schulabschluss Abitur, mit beruflicher Aufbauqualifikation und mit hochschulischer Berufsausbildung. Bezogen auf den Familialisierungsstatus sind Mütter typische Nichtnutzerinnen – Frauen ohne Kinder haben hingegen die nahezu maximale Nutzungsfrequenz. Jeweils leicht überdurchschnittlich sind die Nutzungsfrequenzen in der Weiterbildung bei den Männern mit und ohne Kinder.

Tabelle 1: Weiterbildungsteilnahmefrequenz und ausgewählte soziodemografische Faktoren des Lebenslaufs (Prozent-Angaben)

Soziodemografische Faktoren		Weiterbildungsteilnahmefrequenz ***	
Variable	Ausprägung	„eher niedrig“	„eher hoch“
Geschlecht	männlich	38	62
	weiblich	46	54
Schulabschluss	ohne weiterführenden Abschluss	56	44
	Realschulabschluss	41	59
	Abitur	29	71
Bildungsniveau der Herkunftsfamilie	„niedrig“	45	55
	„mittel“	41	59
	„hoch“	53	47
Höchster beruflicher Abschluss*	betrieblich (DUAL)	64	36
	Aufbauqualifikation ** (AUFB)	23	77
	Hochschule (HOCH)	24	76
Familienstatus der Befragten	Väter	38	62
	Mütter	57	43
	Männer ohne Kind	40	60
	Frauen ohne Kind	11	89
Summe		42	58

Quelle: Gesamtsample

- * Wegen der geringen Fallzahl von Personen ohne abgeschlossene Berufsausbildung und mit vollzeitschulischer Berufsbildung als höchsten berufsbildenden Abschluss bleiben diese Pfade hier ausgespart!
- ** Unter Aufbauqualifikation summieren wir einen Grundtypus von nicht-akademischen Aufstiegswegen: z. B. Facharbeiter in Techniker- und Meisterpositionen, z. B. kaufmännische Angestellte in Fachwirte (vgl. Drexel 1996, S.68).
- *** Wir haben hier die dynamische und prozessuale Komplexität der Verlaufskurve zur Weiterbildungsteilnahme im gesamten Untersuchungszeitraum auf eine Frequenzmusteranalyse reduziert.: Frequenzniveau „eher niedrig“= Teilnahme in bis zu acht Wellen/ Frequenzniveau „eher hoch“= Teilnahme in mindestens neun Wellen.

Im Rahmen hegemonialer Diskurse zum Lebenslangen Lernen ist die Ideologie eines vollkommenen Weiterbildungs-„marktes“ und die Fiktion unbegrenzt entscheidungsfähiger Subjekte konstitutiv (Friebel 2001, S. 330). Diese Position hält sich gewissermaßen immun gegenüber allen empirischen Befunden über institutionelle, das heißt überindividuelle Lenkungen der Weiterbildungsteilnahme.

Die Einheit von Individuum und Institution als Strukturgeber der Weiterbildungsbeteiligung soll in exemplarischer Weise mit Hilfe von zwei weiteren Tabellen erörtert werden. Tabelle 1 listet verschiedene Dimensionen (und entsprechende Messpunkte) der Erwerbsarbeits-situationen, der betrieblichen Weiterbildungsentscheidungs-Situationen und der betrieblichen Weiterbildungssupporte der drei im Sample am häufigsten besetzten beruflichen Qualifikationsgruppen DUAL, AUFB, HOCH auf. Hier fokussieren wir also auf die Erfahrungsperspektive dieser drei Qualifikationsgruppen. In Tabelle 3 wird entsprechend einer neuen auf die Dimensionen (und entsprechenden Messpunkte) gerichteten Aufmerksamkeitsperspektive „umgeleitet“. Wir fragen hier, welche Arbeitswelt-Bedingungen die Weiterbildungsteilnahme eher fördern oder hemmen.

Tabelle 2: Erwerbsarbeitsqualifikation, Weiterbildungsentscheidung und betrieblicher Weiterbildungssupport – bezogen auf drei berufliche Qualifikationsgruppen (Prozent-Angaben)

Höchste berufliche Qualifikation*			Betriebliche Berufsqualifikation (DUAL)	Aufbauqualifikation (AUFB)	Studium (HOCH)	Summe alle Erwerbspersonen
Erwerbsarbeitsqualifikation**	Anwendbarkeit Qualifikation	Nichts	33	15	15	22
		Anteil	38	25	55	43
		Viel	29	60	30	35
	Tätigkeitsprofil**	Routine	26	20	6	16
		Sachbearbeitung	64	60	45	55
		Leitend	45	40	77	57
Weiterbildungsentscheidung***	„Selbst“	Nein	15	8	0	7
		Ja	85	92	100	93
	Entscheidungssituation	Nur Vorgesetzter	22	0	5	10
		Mit Vorgesetzten	53	62	56	56
		Nur selbst	25	38	39	34
	Betrieblicher Weiterbildungssupport***	Weiterbildungsangebot	Nein	40	6	15
Ja			60	94	85	76
Kostenträger Betrieb		Nein	58	32	29	41
		Ja	42	68	71	56

Quelle: Gesamtsample, alle Erwerbspersonen (Randspalte) im Verhältnis zu den drei Qualifikationsgruppen

* Auszug

** Mehrfachnennungen möglich

*** nur ausgewählte Antwortkategorien

Den Ausgangspunkt der folgenden Betrachtungen stellt dabei jeweils die Tabelle 1 dar, weil wir hier lesen können, welche der drei Qualifikationsgruppen mehr oder weniger in Weiterbildungspraxen integriert sind:

- Befragte mit der *betrieblichen Berufsausbildung* (DUAL) als höchstes Ausbildungsniveau sind mehr als doppelt so häufig als die beiden anderen Qualifikationsgruppen (AUFB und HOCH) in der Kategorie „eher niedrig“ der Weiterbildungsteilnahme-Frequenz zu finden – nur halb so häufig in der Kategorie „eher hoch“ (siehe Tabelle 1).
- Ihre Aspekte zur Erwerbsarbeitsqualifikation (siehe Tabelle 2) unterscheiden sich eindeutig von den beiden anderen Gruppen: Sie sind doppelt so häufig unter denen vertreten, die von ihrer erworbenen beruflichen Qualifikation „nichts“ (33 Prozent) mehr anwenden können, und sie repräsentieren den höchsten Anteil von Befragten mit Routinetätigkeit (26 Prozent) am Arbeitsplatz.
- Sie rekapitulieren ihre Weiterbildungsteilnahme-Entscheidungen häufiger als die beiden anderen Qualifikationsgruppen im Lichte einer Anweisung von außen gegenüber dem Paradigma der Selbstbestimmung: Allgemein nach der Weiterbildungsveranlassung gefragt, sagen 85 Prozent von Ihnen, dass sie das „selbst“-motiviert machen. Und die Rekapitulation der Entscheidungssituation im Betrieb führt dazu, dass nahezu ein Viertel (22 Prozent) sagt, dass der Vorgesetzte allein über die Weiterbildungsteilnahme verfügt habe.
- Der betriebliche Weiterbildungssupport fällt im Vergleich zu den anderen beiden Qualifikationsgruppen eher dürftig aus: Zwei Fünftel (40 Prozent) von ihnen teilen mit, dass kein betriebliches Weiterbildungsangebot existiert, ca. drei Fünftel (58 Prozent) stellen fest, dass sie bisher noch nicht an vom Arbeitgeber finanzierten Weiterbildungsangeboten teilgenommen hätten.

Fazit: Es überschneiden sich in diesem Qualifikationscluster Qualifikationsentwertungen, betriebliche Restriktionen und Bilder vom Selbst, die überdurchschnittlich entfernt sind vom Wirksamkeitsgefühl des frei wählenden und handelnden Subjekts. Der betriebliche Weiterbildungssupport ist für diese Subgruppe ausgesprochen niedrig.

- Befragte mit einer *hochschulischen Berufsausbildung* (HOCH) sind mehr als doppelt so häufig wie jene mit nur betrieblicher Berufsausbildung (DUAL) in der Kategorie „eher hoch“ der Weiterbildungsteilnahme-Frequenz zu finden (siehe Tabelle 1).
- Ihre Aspekte zur Erwerbsarbeitsqualifikation (siehe Tabelle 2) stehen im starken Kontrast zur Gruppe derer mit nur betrieblicher Berufsausbildung. Fast neun Zehntel (85 Prozent) können erworbene berufliche Qualifikationen weiterhin in ihrem Arbeitsalltag einsetzen, drei Viertel (77 Prozent) haben auch leitende Funktionen.
- Sie sehen sich zu hundert Prozent als „selbst“-motivierte Teilnehmer. Und die Weiterbildungsteilnahme-Entscheidung im Betrieb rechnen sie sich zu ca. zwei Fünftel (39 Prozent) selbst zu.

- Bezogen auf den betrieblichen Weiterbildungssupport berichten fast neun Zehntel (85 Prozent), dass im Unternehmen Weiterbildungsmöglichkeiten angeboten werden und es berichten fast drei Viertel (71 Prozent) über Weiterbildungsmöglichkeiten, die vom Arbeitgeber bezahlt wurden.

Fazit: In dieser Qualifikationsgruppe ergänzen sich Qualifikationssicherung, hohe dispositive Funktionen, überdurchschnittlich ausgeprägte Selbstbilder über individuelle Wirkungsmächtigkeit und ein sehr entgegenkommender betrieblicher Weiterbildungssupport.

- Befragte mit *nicht-akademischen Aufbauqualifikationen* (AUFB) – z. B. Techniker, Meister, Fachwirte – ähneln in allen drei Dimensionen eher denjenigen mit Hochschulausbildung. Nur hinsichtlich der Leitungsfunktionen konvergieren sie quantitativ eher mit den Befragten mit betrieblicher Berufsausbildung.

Selbstverständlich sind diese qualifikationsspezifischen Muster zur Erwerbssituation, zur Weiterbildungsentscheidung und zum betrieblichen Weiterbildungssupport keine schematischen Abbilder der Einzelfallrealität; die Befunde sind keine 1:1-Übersetzungen alltäglicher Erwerbsarbeit. Aber sie verweisen nachdrücklich auf kontextspezifische Restriktionen und Optionen der Weiterbildungsteilnahme.

In Tabelle 3 sind dann diese Weiterbildungsschließungen und -öffnungen (unabhängig von Personen und Qualifikationsaspekten) indiziert. Wir können lesen,

- dass Qualifikationsentwertung und Routinetätigkeit eher aus der Weiterbildung wegführen, dass die Anwendbarkeit von erworbenem Wissen und dispositive Tätigkeiten zur Weiterbildung hinführen.
- dass, wer sich als Objekt von externen Weiterbildungsentscheidungen fühlt, keine hohe Weiterbildungsbeteiligung hat. Wer sich dagegen als Subjekt dieser Entscheidung versteht, beteiligt sich besonders häufig an der Weiterbildungspraxis.
- dass in Unternehmen mit wenig entgegenkommendem Weiterbildungssupport die Weiterbildungsteilnahme-Häufigkeit der Befragten eher gering ist, in Unternehmen mit ausgeprägtem Weiterbildungssupport jedoch eher hoch.

Wir sehen hier also ganz konkrete Zusammenhänge zwischen der Individualisierung und der Institutionalisierung der Weiterbildungspraxis im Kontext von Erwerbsarbeit. Diese Befunde können uns helfen, die Logik des Subjekts *und* die Logik der Struktur als zusammenhängendes Ganzes zu reflektieren. Sie helfen uns auch, ideologische Phantasmen über Marktannahmen und Subjektkonstruktionen infrage zu stellen. Offensichtlich reproduziert Weiterbildung die Segmentation in der beruflichen Bildung, nachdem diese die soziale Spaltung in Folge der schulischen Bildung reproduziert hat.

Tabelle 3: Erwerbsarbeitsqualifikation, Weiterbildungsentscheidung und betrieblicher Weiterbildungssupport – bezogen auf Weiterbildungsteilnahme-Frequenz (Prozent-Angaben)

Variablen	Weiterbildungsteilnahme-Frequenz	
	„eher niedrig“	„eher hoch“
Erwerbsarbeitsqualifikation ** Anwendbarkeit beruflichen Qualifikation		
– nichts	54	46
– Anteil	37	63
– viel	38	62
Tätigkeitsprofil		
– Routine	71	29
– Sachbearbeitung	43	57
– leitend	35	65
Weiterbildungsentscheidung *** „Selbst“		
– nein	66	33
– ja	20	80
Entscheidungssituation		
– nur Vorgesetzter	50	50
– Ich und Vorgesetzter	30	70
– nur ich	41	59
Betrieblicher Weiterbildungssupport Weiterbildungsangebot		
– nein	77	33
– ja	28	72
Kostenträger Betrieb		
– nein	72	28
– ja	24	76
Summe	42	58

Quelle: Gesamtsample (Randzeile) im Verhältnis zu den Erwerbspersonen

** Mehrfachnennungen möglich

*** nur ausgewählte Antworten

3. Schlussfolgerungen

Als Ergebnis unserer Analyse steht der scheinbar paradoxe Zusammenhang: Die Befragten geben überdurchschnittlich häufig die Antwort „selbst-motiviert“ zur Weiterbildungsteilnahme an, wenn die Arbeitgeber in umfangreicher Weise Weiterbildung anbieten und die Teilnahme daran finanzieren (Friebel 2008b, S. 125). Die Stärke der Selbstreferentialität nimmt also dann überproportional zu, wenn auch die strukturelle Steuerung durch das Weiterbildungsangebot durch den Betrieb zunimmt. Es kann so sein, dass Subjekte erst ein Gefühl von biografischer Eigenleistung bekommen, wenn ihnen starke entgegenkommende Lernwelten offeriert werden; es kann so sein, dass lernhemmende Welten das Gefühl, die Erfahrung, das Erleben von Optionen, von den Möglichkeiten biografischer Eigenleistungen verhindern (Schmidt-Lauff 2008, S. 165). Organisierte Bildungsprozesse individualisieren, aber „keine Person kann ihre Identität *für sich alleine behaupten*“ (Habermas 1991, S. 16).

Anmerkungen

- 1 Die Stichprobe ist eine zufallsgenerierte Klumpenauswahl: In drei sozialstrukturell unterschiedlich zusammengesetzten Stadtteilen Hamburgs wurden jeweils drei Schulen verschiedener Schulformen ausgewählt. Mittels Zufallszahlen wurde das Sample aus den Klassenlisten der Schulabsolventen/-absolvent/-innen generiert. Die erste Befragungswelle wurde 1980 durchgeführt, die 17. Welle im Jahr 2006 (Abstand von Welle zu Welle jeweils ca. 1 ½ Jahre). 138 Personen, die 1979 das allgemeinbildende Schulwesen in Haupt- und Realschulen sowie Gymnasien in Hamburg abgeschlossen hatten, nahmen bis einschließlich der siebzehnten Erhebungswelle (2006) an der Untersuchung teil. Die Untersuchung erfolgt mehrbenenanalytisch, d. h. sowohl mit (quantitativen) Fragebogenbefragungen als auch mit (qualitativen) Intensivinterviews. In der sechsten Welle (1988) wurde die Stichprobe um eine bereits 1979 vorab gezogene Ergänzungstichprobe von 123 Personen erweitert, um die „Panel-Sterblichkeit“ (vgl. Menard 2007) in unserer Längsschnitt-Studien teilweise zu kompensieren (vgl. DIW 1998). Für das Ergänzungssample wurden einige zentrale Verlaufsdaten bezogen auf den Zeitpunkt von der 1. bis zur 5. Welle retrospektiv ermittelt.
- 2 Die in Deutschland noch vergleichsweise junge, aber bereit ausgesprochen vielfältige Lebenslaufforschung ist besonders durch den Forschungszusammenhang „Statuspassagen und Risikologien im Lebenslauf/ Status Passages and the Life Course“ an der Universität Bremen geprägt worden (vgl. hierzu auch Heinz 1991)

Literatur

- Alheit, P., Ambivalenz von Bildung in modernen Gesellschaften, in: Meier, A./Rabe-Kleberg, U. (Hg.), Weiterbildung, Lebenslauf, sozialer Wandel, Neuwied 1993
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBW), Berichtssystem Weiterbildung VIII (BSW), München 2004
- DIW-Diskussionspapiere, Diskussionspapier Nr. 163, Funktion und Design einer Ergänzungstichprobe für das sozioökonomische Panel, SOEP, Berlin 1998
- Drexel, I., Die Beziehung zwischen Weiterbildung und Aufstieg, in: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung, Nr. 8/9, S.67-74

- Elder, Glen H. Jr., *Children of the Great Depression: Social Change in Life Experience*, Chicago 1974
- Forneck, H. J., *Selbstgesteuertes Lernen und Modernisierungsimperative in der Erwachsenen- und Weiterbildung*, Gießen 2002
- Faulstich, P., *Zukunftsperspektive aus der Weiterbildungsmisere*, Bundesverband der Träger beruflicher Bildung, Hamburg 2003
- Friebel, H., *The children of the educational expansion era in Germany: education and further training participation in the life-course*, in : *British Journal of Sociology of Education*, Volume 29, Number 5 /2008a
- Friebel, H., *Die Kinder der Bildungsexpansion und das „Lebenslange Lernen“*, Augsburg 2008b
- Friebel, H., *Weiterbildungsmarkt*, in : Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E.(Hg.), *Wörterbuch Erwachsenenpädagogik*, Bad Heilbrunn 2001
- Friebel, H., *Gleichzeitigkeit und Widersprüchlichkeit*, in *GdWZ*, 2/2001, S.61-66
- Friebel, H. u. a., *Bildungsbeteiligung: Chancen und Risiken*, Opladen 2000
- Friebel, H. u. a., *Weiterbildungsmarkt und Lebenszusammenhang*, Bad Heilbrunn 1993
- Friedeburg, L. von, *Bildungsreform in Deutschland*, Frankfurt/M.1992
- Giddens, A., *Sociology*, Cambridge 2001
- Habermas, J., *Erläuterungen zur Diskursethik*, Frankfurt/M.1991
- Heinz, W. R. (ed.), *Theoretical Advances in Life Course Research*, Weinheim 1991
- Menard, S. (Ed.), *Handbook of Longitudinal Research*, Academic Press, Houston State University 2007
- Schmidt-Lauff, S., *Zeit für Bildung im Erwachsenenalter*, Münster 2008
- Witzel, A., *Auswertung problemzentrierter Interviews*, in: Strobl, R./Böttger, A. (Hg.), *Wahre Geschichten?*, Baden- Baden 1995