

Weiterbildungsbiografien und -motivationen

Harry Friebe

Zusammenfassung

Übergänge im Lebenslauf sind mit dem Strukturwandel moderner Gesellschaften länger, differenzierter, vielfältiger und unbestimmter geworden; sie können diverse Suchprozesse mit „open end“ beinhalten und sie tragen für die betroffenen Übergangspassagiere vielfältige Chancen und Risiken: Was z. B. noch bis in die 1980er Jahre mit dem klassischen „2-Schwellen-Modell“ als normalbiografisches Verlaufsmuster „Schulabschluss – Berufsausbildung – Erwerbstätigkeit“ codiert wurde, wird immer mehr zu einem vielfältigen, schwierigen und ergebnisoffenen Multischwellenübergangsprozess für einen wachsenden Anteil von Schulabsolventen/innen.

Ausgangspunkt ist dabei ein institutionelles Passagesystem, das die Bildungspartizipation der Individuen in verschiedenen „closed shops“ mit exklusiven Zugangsbedingungen sozial formt: Das duale Berufsbildungssegment (dominant für männliche Jugendliche), das Schulberufssegment (dominant für weibliche Jugendliche) und das Hochschulsegment (Einlassticket in der Regel: Abitur).

Hier analysieren wir diese verlängerten Zwischen- oder Übergangsphasen in der Moderne vom Schulabschluss bis ins mittlere Erwachsenenalter im Focus der Bildungs-, Ausbildungs- und Weiterbildungsbiografie eines Samples der Hamburger Schulabschlusskohorte 1979 für den Zeitraum von 1980 bis 2007. Datenbasis sind Längsschnittbefunde des „Hamburger Biografie-Lebenslauf-Panels (HBLP)“. Der Beitrag verweist auf die Notwendigkeit eines ganzheitlichen Blicks auf Bildung, Berufsausbildung und Weiterbildung im biografischen Kontext. Der methodische Ansatz dieser Arbeit zielt auf eine Verbindung von Einzelfall-, Biografie – und Lebenslaufperspektive.

Wie gestalten die Sampleangehörigen ihre unvertretbare Bildungs- und Weiterbildungsbiografie im Rahmen der institutionellen Gelegenheitsstruktur des Bildungs- und Weiterbildungssystems? Welche Interessen, Motive, Präferenzen haben sie?

Mitte der 1980er Jahre hatte Mertens (1984) mit dem Schlagwort des „Qualifikationsparadoxons“ die individuelle Verantwortung der Berufsbildungs- und Weiterbildungsmobilität öffentlich thematisiert. Er diagnostizierte, dass die erste Berufsausbildung zwar eine notwendige, aber keine hinreichende Voraussetzung für eine dauer-

hafte Beschäftigung mehr sein werde. Mit dem Konzept des „lebenslangen Lernens“ ist die Individualisierung der beruflichen Bildung und Weiterbildung in den 90er Jahren dann zur Norm einer ständigen Bildungs- und Berufsbildungsmobilität (vgl. Friebe 2010) erhoben worden. Trotz der breiten Verständigung in Sonntagsreden über die Notwendigkeit individueller Mobilität gibt es erst erstaunlich wenig empirisches Wissen hinsichtlich der Prozesse und Strukturen von Ausbildungs- und Weiterbildungsverläufen junger Erwachsener. So liegen nur wenige Studien über Mehrfachausbildungen vor, und eine theoretische Erörterung wie eine berufsbildungspolitische Konzeptionalisierung des Phänomens steht noch aus.

Im Rahmen einer empirischen Studie im Kontext des Projekts „Ausbildungs- und Berufsverläufe der Geburtskohorten 1964 und 1971 in Westdeutschland“ am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin resümiert Jacob zum Ausmaß von Mehrfachausbildungen in Deutschland: „Selbst wenn man sich auf beruflich voll qualifizierende Ausbildungen innerhalb des öffentlichen Bildungssystems beschränkt, schwanken die Anteile derjenigen, die mehr als eine Ausbildung absolvieren, definitions- und altersabhängig zwischen rund 10 Prozent und 40 Prozent (Jacob 2004, S. 103). Und im Rahmen der „Adoleszenzstudie“ an der Universität Konstanz kommen Lauterbach und Weil zu dem Befund, dass „mehr als ein Viertel der Männer und fast 20 Prozent der Frauen mehrere Ausbildungen beginnen“ (Lauterbach/Weil 2009, S. 108). Ergänzend zu dieser geschlechtsspezifischen Verteilung notieren die Autoren schulabschlusspezifische Befunde: z. B. „...dass hauptsächlich die Männer, die die Schule mit der Hochschul- oder Fachhochschulreife beendeten, vor dem Berufseinstieg Mehrfachausbildungen beginnen. Nahezu die Hälfte von ihnen nimmt mehr als eine Ausbildung auf ... Im Vergleich dazu zeigt sich, dass fast alle Männer (90 Prozent), die die Schule ohne Schulabschluss verließen oder einen Hauptschulabschluss erwarben, nur eine Berufsausbildung für den Berufseinstieg aufnahmen“ (ebd., S. 110). Die Frage, ob diese Mehrfachausbildungen als Mehrfachübergänge eine „zweite Chance“ für Bildungsbenachteiligte signalisieren, wird sowohl seitens der Befunde der Studie von Jacob (ebd., 2004, 101) als auch auf der Basis von Befragungen des Hochschulinformationssystem (HIS 2002, S. 25) verneint. Die Bildungsressourcen des Elternhauses erscheinen ebenso wie der Schulabschluss als die zentralen Strukturgeber der Berufsbildungsmobilität.

Berufsbildungsmobilität ist auch als abschlussbezogene Weiterbildung für die Bewältigung von Übergängen im Bildungssystem kein Randphänomen (Käpplinger 2007, S. 40); Berufsbildungsmobilität ist unter bildungsbiografischer Perspektive ein zunehmend bedeutsames Thema¹. Das Ausmaß variiert erheblich mit der verwendeten Definition und mit dem Grad der (Un-)Durchlässigkeit (Frohweiser u. a. 2009, S.9 f.) zwischen den einzelnen Segmenten und der (Un-)Gleichwertigkeit (Baethge 2006, S.16) von beruflicher und allgemeiner Bildung – abgesehen von der geschlechts-, schulabschluss- und herkunftsspezifischen Verteilung.

Baethge schreibt in der Studie „Berufsbildung im Umbruch“: „Im Zentrum steht die Kategorie der Berufsmobilität, die für die individuellen Berufsverläufe wie für die Sicherung der Humanressourcen einer modernen Wirtschaft gleichermaßen von entscheidender Bedeutung ist. Institutionell bedeutet Bildungsmobilität, dass die Gren-

zen zwischen den unterschiedlichen Bildungsbereichen durchlässig sein müssen, individuell äußert sie sich darin, dass die Jugendlichen die Kompetenzen erwerben, die für die selbständige Organisation ihrer Bildungsbiografie in der Perspektive lebenslangen Lernens erforderlich sind“ (Baethge 2007, S. 7). Durchlässigkeit und Gleichwertigkeit sind zentrale Anforderungen an die bislang strukturkonservativen Berufsbildungsinstitutionen, um eine Erhöhung der individuellen Übergangsmobilität zu erreichen.

Auf der Grundlage von Längsschnittbefunden des Hamburger Biografie- und Lebenslauf-Panels (HBLP) rekonstruieren wir im Folgenden komplexe Prozesse der Bildungsmobilität im biografischen Kontext als Übergänge und Statuspassagen (Kohnitzka 2010, S.24). Hier geht es sowohl darum, das Singular „Berufsausbildung“ in den Plural „Bildungsprozesse im biografischen Kontext“ zu transformieren als auch darum, die voneinander abgegrenzten Segmente der beruflichen Bildung zueinander ins Verhältnis zu setzen. Gegenstand der Analyse in diesem Artikel ist ein Sample der Hamburger Schulabschlusskohorte aus dem Jahre 1979, das wir in bisher 20 Wellen von 1980 (1. Welle) bis 2007 (18. Welle) über (Weiter-)Bildung, Erwerbsarbeit und Familienbildung kontinuierlich forschend begleitet haben. Die Befunde der 19.(2009) und der 20. (2010/11) Welle liegen bisher nur als Rohdaten vor.

Im Rahmen einer Dreischrittfolge thematisieren wir die Bildungs- und Weiterbildungsverläufe des Samples von der 1. bis zur 18. Befragungswelle. Zunächst (1.) beschreiben wir das Untersuchungssample als »Modernitätssample« und dessen Übergangserfahrungen in den verschiedenen Berufsbildungssegmenten. Im darauffolgenden Kapitel (2.) richtet sich unser Augenmerk auf den Zusammenhang von Berufsbildungsübergängen und Weiterbildungsteilnahme. Abschließend (3.) geht es um Weiterbildungsmotive im Ausbildungs- und Berufsverlauf.

Schulabschlusssample 79: Übergänge und Verläufe der Bildungs- und Berufsbildungsmobilität

Unser Untersuchungssample, das wir seit etwa 30 Jahren mit Fragen zur Bildung und Weiterbildung im Kontext von beruflicher Qualifizierung, Familiengründung und Erwerbsarbeit forschend begleiten, ist ein theoretisch definiertes Sample. Wir bezeichnen das Sample als „Modernitätssample“ (vgl. Friebel u. a. 2000 und 2008b), weil die Lebensläufe und Biografien in komplexer Weise durch den gesellschaftlichen Strukturwandel in der „Moderne“ 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 Arbeitsmarktrestrictionen unter den Bedingungen von vermehrter Verdrängungskonkurrenz prägt die Schulabschlusskohorte 1979² als Modernitätssample.

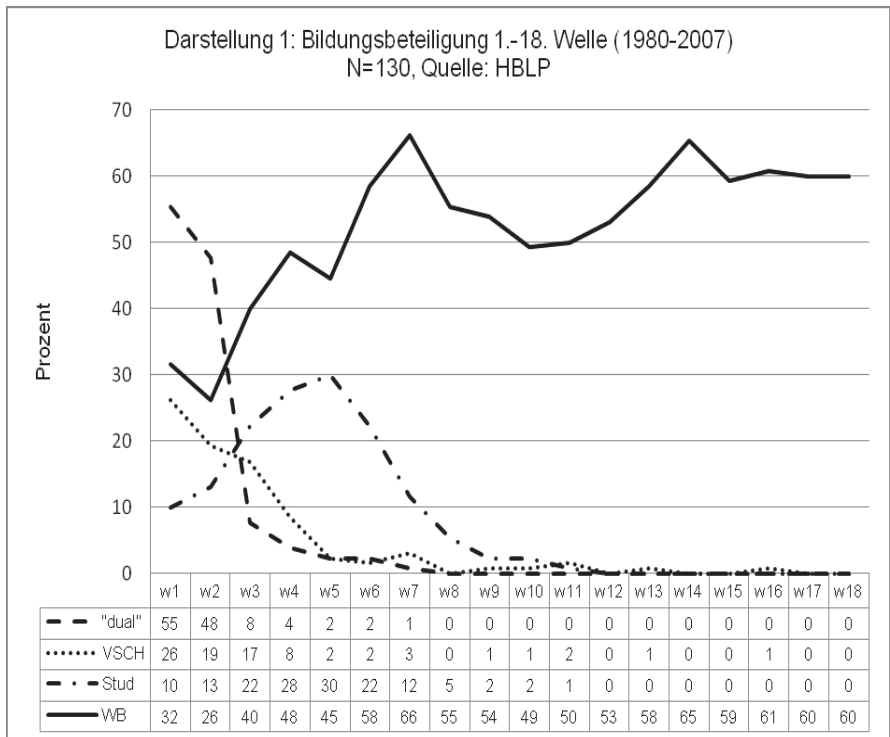
Wir fragen hier nach dem Verhältnis von Optionen und Restriktionen der individuellen Bildungs- und Weiterbildungsbeteiligung als Übergangsprozesse unter den Bedingungen der gesellschaftlich institutionalisierten Bildungssegmente als Gelegenheitsstruktur. Dabei berufen wir uns methodisch auf den Ursprung 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 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 ihre Ereignisse) des Lebenslaufs.

Unsere Sampleangehörigen³ hatten 1979 die allgemeinbildende Schule schon außerordentlich gut gebildet verlassen: Fast ein Viertel von ihnen mit dem Abitur. Das war bereits eine Verdoppelung der Abiturquote ihrer Eltern. Und im Bezug auf ihre eigenen Kinder haben sie die aktuelle Erwartung, dass ca. drei Viertel von ihnen 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 Universalticket (vgl. von Friedeburg 1992) für alle Fälle.

Auch die berufsbildende Mobilität⁴ des Samples ist ausgesprochen eindrucksvoll. Die von Bildungsoptionen und Arbeitsmarktrestriktionen wie Verdrängungskonkurrenz Betroffenen realisierten eine Kaskadenfolge beziehungsweise ein Patchwork berufsbildender Übergänge im Untersuchungszeitraum. Wir diskutieren hier die berufsbildenden Verläufe und die Mobilitätspfade in zwei Perspektiven: Darstellung 1 dokumentiert die Prozesse der beruflichen Qualifizierung im gesamten Untersuchungszeitraum. Anschließend verweisen wir auf strukturelle Zusammenhänge zwischen den erreichten höchsten berufsbildenden Abschlüssen und den Mobilitätspfaden.

Wir unterscheiden dabei zwischen drei verschiedenen Verläufen einer Berufsbildungsmobilität:

- Übergangsmuster A: „Nicht-akademische horizontale Mobilität“; d. h. die zusätzliche Berufsausbildung im dualen oder Schulberufssegment folgte einer ersten ebenfalls nicht-akademischen Berufsausbildung – überwiegend in einem anderen Berufsfeld.
- Übergangsmuster B: „Nicht-akademische vertikale Mobilität“, d. h. der ersten nicht-akademischen Berufsausbildung folgte eine Aufbauqualifizierung in meist mittlere Statuspositionen – z. B. Techniker- und Meisterposition bzw. Fachwirte.
- Übergangsmuster C: „Akademische vertikale Mobilität“, d. h. der ersten Berufsausbildung im dualen oder Schulberufssegment folgte ein Studium- überwiegend im Berufsfeld der Erstausbildung.



Die Verlaufsebene in der Darstellung 1 differenziert entsprechend der Berufsbildungssegmente und der Weiterbildungsteilnahme⁵. Hier erörtern wir überblickartig zunächst die berufsbildenden Partizipationsverläufe in biographischer Perspektive: Den Übergang in die Berufsbildung realisierten in der ersten Welle (1980) neun Zehntel (91 Prozent) der Kohorte⁶. Dabei dominierte mit 55 Prozent der Einstieg in die duale Berufsausbildung („dual“), 26 Prozent begannen ihre Berufsausbildung im Schulberufssegment (VSCH), 10 Prozent mit der Aufnahme eines Studiums (Stud).

In der 3. Welle (1983) hat sich die Partizipationshäufigkeit innerhalb der drei Segmente radikal gewandelt. Insgesamt befindet sich noch knapp die Hälfte (47 Prozent) der Kohorte in Maßnahmen der beruflichen Bildung. 22 Prozent im Studium und 17 Prozent im Schulberufssegment. Die Gruppe der Auszubildenden ist mit 8 Prozent zur Restgruppe geworden.

Bis zur 7. Welle (1991) reduziert sich der Anteil der in Berufsbildungen befindlichen auf 1/6 (16 Prozent) – es sind fast ausschließlich Studierende im ersten oder im zweiten Bildungsweg.

Die korrespondierenden Weiterbildungsteilnahmeverläufe (WB) im Untersuchungszeitraum lassen sich in drei Phasen unterscheiden: Ein nahezu kontinuierlicher Anstieg von der 1. (1980) bis zur 7. Welle (1991) als Ausdruck des Übergangs von der Phase der beruflichen Erstqualifizierung zur Phase zunehmender Weiterbildungsakti-

vitäten. Die intertemporale Reduzierung des Weiterbildungsverlaufs zwischen der 8. (1992) und der 13. Welle (2000) ist dagegen insbesondere Ausdruck des „Doing Gender“ (Kapitel 2.) der Erwerbstätigkeit und Weiterbildung im Kontext von Familiengründung. Ab der 14. Welle (2001) erfolgt dann ein Wiederanstieg des Teilnahmeniveaus etwa auf dem Stand der 7. Welle.

Im Folgenden zentrieren wir unsere Aufmerksamkeitsperspektive auf den Zusammenhang zwischen dem höchsten erworbenen Berufsabschluss⁷ einerseits und der Berufsbildungsmobilität als Übergangsmobilität andererseits: Ausschließlich eine Berufsausbildung erfolgreich abgeschlossen haben ca. zwei Fünftel (41 Prozent) des Samples. Die verbleibenden anderen drei Fünftel (59 Prozent) haben mehr als eine Berufsausbildung erfolgreich beendet, dabei am Häufigsten in der kumulativen Folge des Übergangsmusters C als „akademische vertikale Mobilität“ (27 Prozent). Dies ist zumeist der fachlich verbundene Aufbau von einer nicht-akademischen zu einer akademischen Berufsausbildung in einem vermittelten Praxis-Theorie-Verhältnis (Jacob 2004, S. 89, 95). Es handelt sich um einen „Königsweg“ konsekutiver Berufsausbildungsaufstiege: Die in der ersten Berufsausbildung erworbene praktische „Erfahrungsfachlichkeit“ (Praxis) wird in der Regel durch eine korrespondierende „Fachwissenschaftlichkeit“ (Theorie) erweitert (Kraus 2006, S.151). Wir haben hier in der akademischen vertikalen Mobilität sowohl Fälle des ersten als auch des zweiten Bildungsweges – in Fachhochschulen und Universitäten – integriert. Zwei exemplarische Übergänge:

- Mann (Abitur 79): 1. Ausbildung = Speditionskaufmann; 2. Ausbildung = Diplomkaufmann/Universität
- Frau (Realschulabschluss 79): 1. Ausbildung = Bauzeichnerin; 2. Ausbildung = Diplomarchitektin/Fachhochschule (2. Bildungsweg über Fachoberschule)

Es ist im Sample ein typisch männlicher Übergangspfad mehrfacher Berufsausbildungen im verbundenen Nacheinander von betrieblicher Berufsausbildung und Studium.

Am Zweithäufigsten ist die kumulative Folge des Übergangsmusters B als „Nicht-akademische vertikale Mobilität“ (18 Prozent). Hier ist die Gruppe der (Berufsbildungs-)Übergänge durch nicht-akademische Berufsausbildungen wie Techniker, Meister, Fachwirte nach der ersten Berufsausbildung im dualen beziehungsweise im Schulberufssegment repräsentiert:

- Frau (Hauptschulabschluss 79): 1. Ausbildung = Maschinenschlosserin; 2. Ausbildung = Maschinenbautechnikerin
- Mann (Realschulabschluss 79): 1. Ausbildung = Kfz-Schlosser; 2. Ausbildung = Techniker

Diese vertikale nicht-akademische Mobilität ist ein klassisches konsekutives Karrierisierungsmodell der deutschen Berufsbildung (Drexel 1996, S. 68)⁸. Es ist eine Aufbauqualifizierung im Prozessmuster Auszubildender/Geselle/Meister – hat aber auch Äquivalente in anderen Berufsfeldern bzw. Wirtschaftsbereichen. In diesem Pfad sind etwa gleich häufig Männer und Frauen repräsentiert.

Eher seltener ist die kumulative Folge des Übergangsmusters A als „Nicht-akademische horizontale Mobilität“ (14 Prozent). Diese horizontale Berufsbildungsmobilität – mit einem in der Regel berufsfachlich unverbundenen Nacheinander von einer ersten nicht-akademischen zu einer zweiten nicht-akademischen Berufsausbildung – ist in ihrer typischen Form Entwertungs-Qualifizierung: die ursprünglich erworbene, aber nicht in Berufsarbeit umgesetzte, Qualifikation wird durch eine neue berufliche Qualifizierung gleichsam entwertet:

- Frau (Hauptschulabschluss 79): 1. Ausbildung = Erzieherin; 2. Ausbildung = Einzelhandelskauffrau
- Mann (Realschulabschluss 79): 1. Ausbildung = Stahlbetonbauer; 2. Ausbildung = Justizbeamter im Vollzugsdienst

Das ist im Sample ein typisch weiblicher Risikopfad mehrfacher nicht-vertikaler Übergänge außerhalb des Institutionensegments Hochschule. Dieser Risikopfad ist zugleich ein Symptom der krisenhaften Entwicklung der Berufsbildung seit den 80er Jahren.

Alle drei Pfade signalisieren, dass sich die Arbeitswelt im Modernisierungsprozess in rasanter Bewegung befindet, dass Flexibilisierung und Globalisierung auch Strukturgeber für Übergänge als Berufsbildungsmobilität zwecks „lebenslanger Beschäftigbarkeit“ (Szydlik 2004, S. 13) geworden sind.

Weiterbildung im bildungsbiografischen Kontext

Weiterbildung ist ein typisch serielles Anschlussereignis des Berufsausbildungsabschlusses. Die abgeschlossene Ausbildung ist in den Prozessen der gesellschaftlichen Modernisierung (Solga 2009, S.33) nur noch ein Einstieg in die weiteren Passagen der Berufsbildungs- bzw. Erwerbsarbeitsbiografie. Welche Weiterbildungserfahrungen hat das Sample seit Schulabschluss 1979 gesammelt?

Wiederum mit einem Blick auf die Darstellung 1 sehen wir die aufsteigende Kontinuität der Teilnahmequoten bis zur 7. Welle (1991). Dem folgt dann ab der 8. (1992) bis hin zur 13. Welle (2000) ein Abwärtstrend im Muster des „doing gender“ für Frauen, die Mütter wurden (Friebel 1/2007, S. 42). Im Rahmen unserer parallel zu den standardisierten Fragebogenbefragungen durchgeführten problemzentrierten Interviews gaben die Mütter und Väter typische Spiegel ihrer persönlichen Lebenswelt in der Phase der Familiengründung zu Protokoll:

Mutter: „Als das erste Kind kam, da hab ich alle Weiterbildung erst mal aufs Eis gelegt ... für die Familie.“

Vater: „Als das erste Kind kam, da hab ich erst mal alles an Weiterbildung gemacht ... für die Familie.“

Frauen, die Mütter werden, nehmen signifikant seltener an Weiterbildung teil als Männer, die Väter werden. Die Geburt des 1. Kindes setzt bei den Müttern eine Ausgrenzungsspirale auf dem Arbeitsmarkt (Corneließen 2005, S. 215) und der Weiterbildung in Gang, die zudem inhaltlich und institutionell profiliert wird: Mütter nehmen seltener an betrieblich-beruflichen Weiterbildungsveranstaltungen teil, sie planen insgesamt seltener den Besuch von Weiterbildungsveranstaltungen. Es ist wohl ein Fremd- und Selbstausgrenzungsprozess! Mütter werden weniger durch Weiterbildung

gefördert und sie verlieren möglicherweise an Teilnahmemotivation. Aber gerade weil die Erwerbsarbeitsbiografien von Müttern ausgesprochen diskontinuierlich sind, wäre zum Erhalt ihrer beruflichen Qualifikation eine überdurchschnittlich hohe Beteiligung an Weiterbildung notwendig. Entsprechend folgert Corneließen auf der Grundlage einer repräsentativen Befragung (vgl. Engelbrech/Jungkunst 2001) von Berufsrückkehrerinnen: „92 % der Berufsrückkehrerinnen halten spezifische Weiterbildungsangebote während und nach der Elternzeit für hilfreich. Trotz der positiven Einschätzung von beruflicher Weiterbildung während und nach der Elternzeit haben zwei Drittel der Mütter an keiner Maßnahme teilgenommen“ (Corneließen 2005, S. 351).

Um diese geschlechtstypischen Befunde und auch weitere Analyseschritte zur Weiterbildungsteilnahme übersichtlich diskutieren zu können, haben wir hier die Verlaufskomplexität der Weiterbildungsteilnahme, wie sie in der Darstellung 1 bildhaft wiedergegeben wird, umgesetzt in einen einfachen Weiterbildungsteilnahmefrequenzindex. Dieser Index unterscheidet auf der Basis der 18 Wellen-Messpunkte im Untersuchungsverlauf nur grob in zwei Frequenzgruppen der Weiterbildungsteilnahme:

- Frequenzniveau „eher niedrig“ – Teilnahme bisher in bis zu 9 Wellen = 39 Prozent
- Frequenzniveau „eher hoch“ – Teilnahme bisher in mindestens 10 Wellen = 61 Prozent

Inwieweit der alltägliche Lebenszusammenhang die Häufigkeit der Weiterbildungsteilnahme generiert, können wir hier allgemein dokumentieren: Nur 40 Prozent der Frauen, die im Untersuchungszeitraum Mütter geworden sind, sind im Weiterbildungsfrequenzniveau „eher hoch“ repräsentiert, aber 69 Prozent der Männer, die im Untersuchungszeitraum Väter geworden sind. Schließlich: Weiterbildung ist dann „weiblich“ wenn Frau nicht Mutter geworden ist: 95 Prozent von ihnen sind im Niveau „eher hoch“ repräsentiert.

Die insgesamt zunehmende Bedeutung⁹ von Weiterbildung¹⁰ spiegelt sich auch in den Daten des Berichtssystems Weiterbildung – einer repräsentativen Untersuchung zur Weiterbildungsteilnahme in Deutschland – wieder: Im Jahr 2006 (43 Prozent) war die Teilnahme an Weiterbildung fast doppelt so hoch wie im Jahr 1979 (23 Prozent) – also im Jahr des Schulabschlusses unseres Samples.

Diese Erfolgsmeldung zur gestiegenen Weiterbildungsteilnahme im Allgemeinen wird relativiert durch die Erkenntnis, dass im Bereich Weiterbildung Selektions- und Segmentationsprozesse Strukturgeber der Teilnahme sind. Hierzu nur zwei Beispiele, die auf die Gleichartigkeit zwischen unseren Sample-Ergebnissen und repräsentativen Studien (vgl. Bundesministerium 2008) verweisen:

Selektionsprozesse: Zwischen dem Schulabschluss (1979) und der Weiterbildungsteilnahme existiert ein linearer positiver Zusammenhang: Jene mit dem Abitur repräsentieren sich zu 70 Prozent im Frequenz-Niveau „eher hoch“, jene mit Realschulabschluss zu 61 Prozent und jene ohne weiterführenden Schulabschluss nur zu 50 Prozent.

Segmentationsprozesse: Zwischen der Unternehmensgröße und der Weiterbildungsteilnahme existiert ein bedeutsamer positiver Zusammenhang: Jene, die in Unternehmen mit mehr als 100 Mitarbeitern arbeiten, befinden sich zu 73 Prozent im Fre-

quenz-Niveau „eher hoch“, jene in Unternehmen mit bis zu 100 Mitarbeitern nur zu 53 Prozent.

Diametral entgegengesetzt zu diesen Institutionalisierungen (Selektion/Segmentation) der Weiterbildungsteilnahme hörten wir von unseren Befragten im Rahmen der problemzentrierten Interviews regelmäßig Individualisierungsbotschaften. Wir stellten die Frage: „Wie kommt man zur Weiterbildung?“ und bekamen typischerweise zwei Antworten aus der Perspektive der Eigenlogik der Subjekte:

„Weil ich wahnsinnig gerne lerne ... Ich will der Sache auf den Grund gehen“ (Motivationsaspekt)

„Im Prinzip kommt das ja von mir heraus, ich muss ja die Entscheidung fällen ... in jedem Fall“ (Entscheidungsaspekt)

Die Interviewten dokumentieren damit ihren Anspruch, Akteure ihrer eigenen Weiterbildungsbioografie zu sein. Das Subjekt als „Planungsbüro“ der eigenen Biografie ist ja genau die Modernitätsfolie der Individualisierung (vgl. Beck 1986): leitende Normen scheinen in dieser Perspektive zu verblassen, klassische 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. Das Wortspiel zielt mit der doppelten Negation auch auf die Aussage: Ich kann leben, ohne zu lernen! 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 Norm des lebenslangen Lernens geraten kann.

Unsere Vorüberlegungen zum Verhältnis von Individualisierung und Institutionalisierung der Weiterbildungsteilnahme verweisen auf die ganze Komplexität der Fragestellung nach dem Zusammenhang zwischen den Übergangsmustern der Berufsbildungsmobilität und der Weiterbildungsteilnahme. Die Befunde präsentieren uns zwei lineare positive Zusammenhänge:

Zur höchsten beruflichen Qualifikation: Je privilegierter die höchste berufliche Qualifikation, desto höher ist auch der Anteil im Weiterbildungsteilnahmefrequenzindex „eher hoch“ (duale Berufsausbildung ohne weitere Berufsausbildung = 44 Prozent; Aufbauqualifikation im Sinne von Übergangsmodus B = 67 Prozent; Hochschulstudium mit und ohne zweite Berufsausbildung = 78 Prozent).

Zur Berufsbildungsmobilität: Je statushöher der Übergang¹¹ der berufsbildenden Mobilität, desto höher ist auch der Anteil im Weiterbildungsteilnahmefrequenzindex „eher hoch“ (Ohne weitere Berufsausbildung = 46 Prozent; Übergangsmodus B = 71 Prozent; Übergangsmodus C = 80 Prozent). Die Gruppe derer ohne Berufsbildungsmobilität, d. h. ohne Mehrfachausbildungen, repräsentiert mit 54 Prozent die höchsten Anteile in dem Niveau „eher niedrig“.

Teilweise sind die Befunde in dem Sinne zirkulär, als jene, die bestimmte Berufsbildungsaktivitäten unternommen bzw. Übergänge realisiert haben, ja auch häufiger

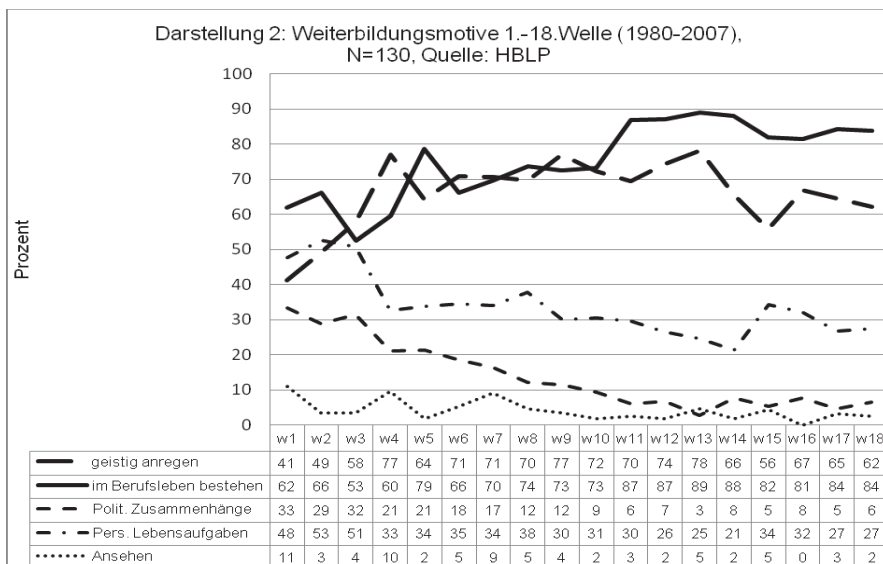
als Nutzer/innen in der Weiterbildung erscheinen. Teilweise sind die Befunde aber auch eine bedeutsame Basis für die Entwicklung von Hypothesen über Weiterbildung im bildungsbiografischen Kontext.

We Weiterbildungsmotivation: „Nur wer beruflich und geistig am Ball bleibt, kann Impulse ... setzen“¹²

Diese Kernaussage der NRW-Weiterbildungsoffensive im Aktionsplan von 2009 korrespondiert mit unserer kontinuierlichen Frage im Fragebogen¹³ zu den persönlichen Motiven der Weiterbildungsbeteiligung. Von der 1. (1980) bis zur 18. (2007) Erhebungswelle gaben wir die folgenden Antworten vor: Weiterbildung, um

- „sich geistig anzuregen“
- „angesehener zu sein“
- „im Berufsleben zu bestehen“
- „Einblicke in politische Zusammenhänge zu gewinnen“
- „persönliche Lebensaufgaben zu bewältigen“.

Zwar gibt es keinen „goldenen Schlüssel“ zur unmittelbaren Verbindung zwischen Motiv und Verhalten (Siebert 2006, S.68 f.; vgl. Martin 1987), aber wir vermuten – auch im Zusammenhang mit entsprechenden Überlegungen von Kolland und Pegah (2009) –, dass die Motivgruppen „geistig anregen“ und „im Berufsleben bestehen“ außergewöhnlich starke lebensweltliche Bezugspunkte sowohl bei der Zuwendung zu oder der Abwendung von Weiterbildung (vgl. hierzu auch Grotlischen 2010 und Schmidt-Lauff 2008) als auch über Interessenwandel bzw. Motivverschiebungen bieten.



Darstellung 2 symbolisiert ausgesprochen anschaulich, dass das Interessenspektrum an Weiterbildung von der 3. Welle (1984) bis einschließlich 10. Welle (1995) kontinuierlich von zwei Nennungen dominiert ist: Die eine Dimension kann dabei als personale Identität („geistig anregen“), die andere als berufliche Identität („Berufsleben bestehen“) gedeutet werden. Es ist möglich, diese Doppelperspektive als idealisiertes Identitätsleitbild zur Weiterbildungsteilnahme zu verstehen; man kann sie aber auch als Identitätsdiffusion begreifen: gewissermaßen als Versuch, die arbeitsmarktliche Zumutung zur Weiterbildung („Berufsleben bestehen“), durch eine ideelle Zuwendung zur Weiterbildung („geistig anregen“) zu kompensieren¹⁴. Auf jeden Fall haben wir es seit der 11. Welle (1997) mit einer Entkoppelung bzw. Spreizung zwischen beiden Motiven zu tun – wobei das Motiv „geistig anregen“ erheblich an Bedeutung eingebüßt hat.

Die Verläufe der anderen drei Motive repräsentieren einen stetigen Relevanzverlust: Das „sozial-differenzierende“ (vgl. Schulenberg u. a. 1979) Motiv „um angesehen zu sein“ war von Beginn an ohne große Bedeutung und reduzierte sich zudem im Untersuchungsverlauf. Auch „Einblicke in politische Zusammenhänge zu gewinnen – in der 1. Welle noch von 1/3 der Befragten genannt – und „persönliche Lebensaufgaben bewältigen“ – in der 1. Welle noch von fast der Hälfte (48 Prozent) als Weiterbildungsteilnahmemotiv hervorgehoben – wurden stetig reduziert.

Dieser Bedeutungswandel der Weiterbildungsmotive kann sowohl biografisch als auch als Periodeneffekt reflektiert werden. Angesichts des Nutzungs- und Funktionswandels der Weiterbildung in Deutschland seit den 1970er Jahren in Richtung einer immer stärkeren Fixierung auf berufliche und beruflich-betriebliche Thematiken und Lernorte (vgl. Friebel 2008b) erscheint der Verwertungsaspekt von Weiterbildungsteilnahme ein immer zentraleres Motiv zu werden.

Auszüge aus problem-zentrierten Interviews: Kernsätze	„Im Berufsleben bestehen“	„geistig anregen“
Mann, Hauptschulabschluss, duale Berufsausbildung im Handwerk. Keine weitere berufliche Ausbildung (kaum Weiterbildungsteilnahme im Untersuchungsverlauf)	„Notwendigkeit der Anpassung an technischen Wandel ... So computer-gesteuerte Maschinen ...“	„Dass (man) sich auch mal über andere Themen unterhalten kann, als über Arbeit ...“
Frau, Realschulabschluss, Ausbildung zur Bibliothekarin. Weitere akademische Berufsausbildung im dritten. Bildungsweg (regelmäßige Weiterbildungsteilnahme im Untersuchungsverlauf)	„Das sind die unabänderlichen ... oder die Anforderungen, tatsächlich eine Arbeit zu machen ... auszufüllen.“	„Dann verändert sich der Blick auf die Welt ... oder auf das eigene Leben. Nicht unbedingt, dass das beruflich eine Auswirkung hätte.“

Darstellung 3: Zentrale Weiterbildungsmotive – Kernsätze (Intensivinterviews)

Quelle: HBLP

In den parallel zu den Fragebogenbefragungen durchgeführten problemzentrierten Interviews erörterten wir mit den Interviewten ihre Bedeutungsassoziationen, ihre persönlichen Sinnrelevanzen zu den beiden Motiven „geistig anregen“ und „im Berufsleben bestehen“. Dabei entfaltete sich eine eigentümliche Koinzidenz von beruflicher und persönlicher Motivnennung. Wir demonstrieren diese insgesamt typische Repräsentanz der Motivnennung an Hand von zwei Personen des Samples mit entsprechenden Kernsätzen in Darstellung 3.

Wir nennen diese im Sample insgesamt typische Doppelmotivation deshalb „eigentümlich“, weil in dieser Orientierung sowohl eine quasi affirmative Hinnahme von Strukturgebern der Norm Weiterbildung („Im Berufsleben bestehen“) implizit ist, als auch ein tendenziell evasionistisches Heraustreten aus alltäglichen Zwängen zugunsten einer quasi innerlichen Zuwendung zur Weiterbildung („geistig anregen“) stattfindet. Es mutet an wie eine bemühte Versöhnungsabsicht zwischen gesellschaftlich geprägten Normalerwartungen und persönlich auf Autonomiespielräume zielende Bildungsbeteiligung (Kade/Seitter 1995, S.30; Nittel 1996, S.16). Beide in Darstellung 3 vorgestellten Personen des Samples unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Schul-, Berufsbildungs- und Weiterbildungspassagen erheblich – sie kommen dennoch zu einer ausgesprochen ähnlichen Motivwahl.

Die erhebungswellenspezifischen Zusammenhänge im Sample zwischen der Weiterbildungsteilnahme und den Weiterbildungsmotiven sind insgesamt eher diffus. Wenn wir allerdings die beiden zentralen Weiterbildungsmotive im Untersuchungsverlauf hinsichtlich möglicher biografischer Kontinuitäten mit dem Ziel einer realen Typenbildung analysieren, dann lassen sich gewisse Zusammenhänge herausarbeiten:

- Typ „geistig“ = Jene, die nahezu regelmäßig als Motiv „geistig anregen“¹⁵ angeben, sind überdurchschnittlich häufig Frauen, dabei insbesondere jene Frauen, die im Untersuchungszeitraum Mütter geworden sind. Überrepräsentierter Schulabschluss (1979) ist der Hauptschulabschluss.
- Typ „Berufsleben“ = Jene, die nahezu regelmäßig notierten „im Berufsleben bestehen“ sind überdurchschnittlich häufig Männer, dabei insbesondere jene Männer, die im Untersuchungszeitraum Väter geworden sind. Überrepräsentierte Schulabschlüsse (1979) sind Hauptschulabschluss und Abitur.
- Typ „Geistig“/„Berufsleben“ = Jene, die nahezu regelmäßig für die Motivkombination „geistig anregen“/„im Berufsleben bestehen“ plädierten: Sie weisen keine geschlechtstypische Verteilung auf. Schwach überrepräsentiert sind Frauen ohne Kinder und Väter. Überrepräsentierter Schulabschluss (1979) ist der Real-schulabschluss.

Im Falle der Sampleangehörigen mit der biografisch relativ kontinuierlichen Motivwahl „geistig anregen“ (ohne „Berufsleben bestehen“) ist die Weiterbildungsteilnahmefrequenz „eher niedrig“ und die Beschränkung auf nur eine Berufsausbildung deutlich überrepräsentiert. Als höchster Berufsbildungsabschluss wurde hier häufiger die duale Berufsausbildung registriert.

Bei den Sampleangehörigen mit der biografisch kontinuierlichen Motivwahl „Berufsleben bestehen“ (ohne „geistig anregen“) ist die Weiterbildungsteilnahmefre-

quenz erheblich polarisiert in eine Subgruppe mit „eher niedrig“ und eine andere Subgruppe mit „eher hoch“. Deutlich überrepräsentiert sind hier insgesamt jene mit dualer Berufsausbildung als einzige Ausbildung.

Sampleangehörige, die nahezu regelmäßig für die Motivkombination „geistig anregen“/„im Berufsleben bestehen“ plädierten, verfügen häufiger über die Übergangsmuster C („Akademische vertikale Mobilität“) und B („Nicht-akademische vertikale Mobilität“) und damit über eine überdurchschnittlich hohe Berufsbildungsmobilität. Sie verfügen dementsprechend auch häufiger über akademische Berufsausbildungen und berufsfachliche Aufbauqualifikationen. Ihre Repräsentanz im Weiterbildungsteilnahmefrequenzindex mit „eher hoch“ ist ebenfalls überdurchschnittlich.

Die motivbezogene biografische Typen- bzw. Clusterbildung generiert einige interessante Zusammenhänge, verweist aber zugleich auf eine insgesamt ziemlich diffuse empirische Gemengelage.

Schlussüberlegungen

Es existiert eine Gleichzeitigkeit und Widersprüchlichkeit von Individualisierung und Institutionalisierung der Bildungs- und Weiterbildungsbiografie. Die Passagiere sind gehalten, Verantwortung für ihre eigene Bildungsbiografie und die damit verbundenen Chancen und Risiken im Leben wie auf dem Arbeitsmarkt zu übernehmen, während die institutionalisierten Passagen weiterhin nur beschränkte Wahlmöglichkeiten zulassen und zudem in ihren einzelnen Teilsegmenten ausgeprägte institutionelle Abgrenzungen und Verselbständigungen aufweisen. Institutionelle Barrieren (vgl. Räßiger 2007) zwischen der Allgemeinbildung und der beruflichen Bildung sind verantwortlich für kumulative Prozesse der individuellen Aufschichtung von beruflicher Qualifizierung mit Open-End.

Die Frage, was eine gelungene Bildungs- und Weiterbildungsbiografie ausmacht (Individualisierung), ist nur im Kontext mit der Frage, wie sich ein durchlässiges und auf Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung begründetes Bildungssystem (Institutionalisierung) gestalten lässt, zu beantworten. Und schließlich: Fragen nach dem Verhältnis von Weiterbildungsinteresse und Weiterbildungsbeteiligung sind nur bedingt variablensoziologisch zu beantworten. Hier zielen wir im weiteren Forschungsverlauf unseres Längsschnittprojekts auf Brückentheorien zwischen der Logik des Subjekts und der Logik der Struktur einerseits und lebensweltlichen, biografischen Kontextualisierungen von Interesse und Beteiligung im sozialen Raum andererseits.

Anmerkungen

- 1 Brückner und Mayer (2005, S. 39) verweisen z. B. auf der Grundlage eines Geburtskohortenvergleichs (Geburtsjahrgänge 1920 bis 1971) darauf, dass sich der Anteil von Personen mit Mehrfachausbildungen innerhalb der vergangenen 50 Jahre mehr als verdoppelt hat (Männer von 9,3 Prozent auf 16,7 Prozent; Frauen von 5,9 Prozent auf 15,4 Prozent).
- 2 Die Stichprobe ist eine zufallsgenerierte Klumpenauswahl: In drei Stadtteilen Hamburgs wurden jeweils drei Schulen verschiedener Schulformen ausgewählt. Mittels Zufallszahlen

wurde das Sample aus den Klassenlisten der Schulabsolventen/innen „gezogen“. Die erste Befragungswelle wurde 1980 mit 252 Personen durchgeführt, die 18. im Jahr 2007 (Abstand von Welle zu Welle jeweils ca. 1 ½ Jahre). 130 Personen, die 1979 das allgemein bildende Schulwesen in Haupt- und Realschulen sowie Gymnasien in Hamburg abgeschlossen hatten, nahmen bis einschließlich 2007 an der Untersuchung teil. Die Untersuchung erfolgt mehrebenenanalytisch, d. h. sowohl mit (quantitativen) Fragebogenerhebungen als auch mit (qualitativen) Intensivinterviews. In der 6. Welle (1988) wurde die Stichprobe um eine bereits 1979 vorab gezogene Ergänzungsstichprobe von 123 Personen erweitert, um die „Panel-Sterblichkeit“ (vgl. Menard 2007) in unserer Längsschnitt-Studie 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.

- 3 Die Sampleangehörigen sind aktuell zwischen 45 und 50 Jahre alt; verheiratet sind ca. zwei Drittel; Eltern geworden sind fast drei Viertel.
- 4 Unsere „Zählweise“ zur Mehrfachausbildung als Mehrfachübergänge ist durch den erfolgreichen Abschluss zusätzlicher Ausbildungen nach dem Erwerb eines ersten berufsqualifizierenden Abschlusses definiert.
- 5 Die Kurve Weiterbildungsteilnahme (WB) repräsentiert berufliche und nichtberufliche Aktivitäten in der Weiterbildung. Die differenzierte Diskussion der Weiterbildungsteilnahme erfolgt hier im anschließenden Kapitel 2. Wir haben im Rahmen der quantitativen Fragebogenbefragung nur Prozesse organisierten Lernens (in der Lesart des Begriffs lebenslanges Lernen „formales Lernen“) erfasst. Mit Baethge et al. (2003) gehen wir zwar davon aus, dass sich die moderne Vielfalt der Weiterbildungsaktivitäten ausdifferenziert hat, die Bedeutung informeller Weiterbildung erheblich zugenommen hat, aber: die Umsetzung dieser Ausdifferenzierung in Messmethoden ist derart komplex, dass wir es eher als sozialstatistische Mutprobe verstehen würden, diese informelle Gesamtrahmung des lebenslangen Lernens „zu zählen“ (Rohs 2007, S.283). Stattdessen reflektieren wir methodisch und inhaltlich die Dimension des informellen Lernens im Rahmen unserer qualitativen Interviews (Friebel 2008, S. 30 ff).
- 6 Nicht in Berufsausbildungen sind in der 1. Welle vorrangig männliche Abiturienten, die ihre Bundeswehr- bzw. Zivildienstzeit ableisten und jene, die den Übergang zum Berufsgrundbildungsjahr („Übergangssystem“) realisieren oder gleich von der Schule in die Erwerbsarbeit ohne Berufsausbildung übergangen.
- 7 Angesichts der geringen Fallzahl des Samples müssen wir diese Aufmerksamkeitsperspektive auf ausgewählte Berufsbildungsabschlüsse beschränken, d. h. jene, die keine Berufsausbildung erworben haben (2 Prozent) und jene mit einer Schulberufsausbildung (3 Prozent) als höchsten Abschluss werden hier nicht explizit erörtert.
- 8 Drexel charakterisiert dieses „Deutsche Modell“ des nicht-akademischen Aufstiegstypus als „positiven Zirkel“ der Betriebsparteien Arbeitnehmer und Arbeitgeber, „in dem sich Weiterbildungsaktivitäten der Arbeitnehmer und betriebliche Personalpolitik wechselseitig verstärken: Die Betriebe honorieren die Weiterbildungsaktivitäten ihrer Arbeitnehmer durch relativ hohe Aufstiegschancen, ja, durch eine zunehmend striktere Bindung des Zugangs zu solchen Positionen an diese Fortbildungen. Und die Arbeitnehmer ergreifen vor dem Hintergrund solcher Personalpolitiken selbst die Initiative für diese Weiterbildungen, deren Zeitaufwand sie in der Regel voll und deren finanziellen Aufwand sie zumindest teilweise und – bei Fehlen anderer Finanzquellen – auch ganz übernehmen. Man kann hier also von einer ‘vorausseilenden’ Weiterbildung auf eigene Kosten, aber mit eingeschränktem Risiko sprechen“ (Drexel 1996, S. 70).
- 9 Ohne hier auf die Dimensionen des Struktur- und Nutzungswandels der Weiterbildung (vgl. hierzu Baethge u. a. 2003b, Friebel 2008a, Nittel 1996) innerhalb der letzten 30 Jahre näher eingehen zu können, erscheint es dennoch sinnvoll, darauf hinzuweisen, dass
 - die eingangs erwähnte Erosion des bisherigen Beruflichkeitmodells zu einer Bedeutungsverlagerung zu Gunsten der Weiterbildung geführt hat. Stichwort: „Lebenslanges Lernen“

- Weiterbildungsteilnahme zunehmend in die Verantwortung der Individuen verlagert wird. Stichwort: „Individualisierung und Subjektivierung“
 - Weiterbildungsaktivitäten der Unternehmen zunehmend an situative Bedarfe ausgerichtet werden. Stichwort: „Prozessorientierung“.
- 10 So hatte Becker (1991) bereits Anfang der 90er Jahre im Rahmen eines Geburtskohortenvergleichs auf den enormen Anstieg der Weiterbildungsbeteiligung hingewiesen: „Je jünger die Kohorte ist, umso größer ist über die Altersachse hinweg der absolute Anteil derjenigen, die sich weiterbilden“ (S. 357)
 - 11 Übergangsmodus A kann hier wegen zu geringer Fallzahlen nicht dokumentiert werden.
 - 12 NRW- Weiterbildungsoffensive 2009, S. 4
 - 13 Um Doppelnennung wurde gebeten.
 - 14 Beide Ziele können auch, wie Faulstich z. B. in Anlehnung an die Göttinger Weiterbildungsstudie (vgl. Strzelewicz/Raapke/Schulenberg 1966) notiert, eine eigenartige Mehrdeutigkeit des Bildungsbegriffs zwischen Innerlichkeitsideal („geistig anregen“) und Statuszuweisung („im Berufsleben bestehen“) repräsentieren (Faulstich 2003, S. 31).
 - 15 Die Operationalisierung „regelmäßig“ zur Bestimmung des jeweiligen Grundtypus sah vor, dass in mehr als drei Viertel aller Wellen dieses Motiv angekreuzt wurde. Zweitnennung war in der überwiegenden Anzahl der Fälle nicht „im Berufsleben bestehen“.

Literatur

- Baethge, M., Das berufliche Bildungswesen in Deutschland zu Beginn des 21. Jahrhunderts, in: Cortina, K. S. u. a. (Hg.), Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland, Reinbeck bei Hamburg 2003
- Baethge, M., Das deutsche Bildungs-Schisma, in : SOFI-Mitteilungen Nr. 34/2006, S. 13- 27
- Baethge, M./Solga, M./Wieck, M., Berufsbildung im Umbruch. Signale eines überfälligen Aufbruchs, Berlin 2007
- Beck, U., Risikogesellschaft, Frankfurt/Main 1986
- Becker, R., Berufliche Weiterbildung und Berufsverlauf, in: MittAB 2/1991, S. 351-364
- Beicht, U., Verbesserung der Ausbildungschancen oder sinnlose Warteschleife? in: BIBB-Report 11/2009
- Brückner, H./Mayer, K. U, Destandardization of the Life Course: What it might mean? And if it means anything, whether it actually took place, in: Advances in Life Course Research, Volume 9, p. 27-53, 2005
- Bundesministerium für Bildung und Forschung/TNS Infratest, Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland – Eckdaten zum BSB-AES 2007, München 2008
- Cornelißen, W., Gender-Datenreport, Bonn 2005
- DIW- Diskussionspapiere, Diskussionspapier Nr. 163, Funktion und Design einer Ergänzungsstichprobe für das sozialökonomische Panel SOEP, Berlin 1998
- Drexel, J., Die Beziehung zwischen Weiterbildung und Aufstieg, in: Europäische Berufsausbildung – Zeitschrift, Nr. 8/9, 1996, S. 67 bis 74
- Elder, G. H. jr., Children of the Great Depression, Social Change in Life Experience, Chicago 1974
- Faulstich, P., Begründungen lebensentfaltender Bildung, Oldenburg 2003
- Faulstich, P./Teichler, U./Bojanowski, A./Döring O., Bestand und Perspektiven der Weiterbildung – das Beispiel Hessen, Weinheim 1991
- Friebel, H. u. a., Bildungsbeteiligung: Chancen und Risiken, Opladen 2000
- Friebel, H., Bildung und Weiterbildung im Lebenszusammenhang: Doing Class und Doing Gender, in: Pädagogische Rundschau-Zeitschrift 1/2010
- Friebel, H., The children of the Educational Expansion Era in Germany: Education and further Training Participation in their Life-Course, in: British Journal of the Sociology of Education, Volume 29, Number 5/2008a

- Friebel, H., Die Kinder der Bildungsexpansion und das „lebenslange Lernen“, Augsburg 2008b
- Friebel, H., Familiengründung als Sollbruchstelle?, in: DIE-Zeitschrift, 1/2007, S. 42-46
- Friebel, H., Von der Schule in der Beruf, Opladen 1983
- Friedeburg, von, L., Bildungsreform in Deutschland, Frankfurt/M. 1992
- Grotlüschen, A., Erneuerung der Interessentheorie, Wiesbaden 2010
- Hillmert, S./Jacob, M., Qualifikationsprozesse zwischen Diskontinuität und Karriere: Die Struktur von Mehrfachausbildungen. In: Hillmert, S./Mayer, K.-U. (Hg.): Geboren 1964 und 1971. Neuere Untersuchungen zu Ausbildungs- und Berufschancen in Westdeutschland. Wiesbaden 2004, S.65-89
- Hochschul- Informations- System (HIS), HIS- Ergebnisspiegel, Hannover 2002
- Jacob, M., Mehrfachausbildungen in Deutschland, Wiesbaden 2004
- Kade, J./Seitter, W., Teilnahmemotive, in : Report 35, Teilnehmer/innen in der Erwachsenenbildung, 1995
- Käpplinger, B., Eisberg Weiterbildung, in: DIE- Magazin 1/2007
- Kolland, F./Pegah, A., Bildung und aktives Altern, Wien 2009 2007
- Konietzka, D., Diskontinuitäten zwischen Ausbildung und Berufseinstieg, in: Behringer, F., et al (Hg.), Diskontinuierliche Erwerbsbiografien, Hohengehren 2004, S.106-119
- Konietzka, D., Zeiten des Übergangs, Wiesbaden 2010
- Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, Bildung in Deutschland, Bielefeld 2006
- Kraus, K., Vom Beruf zur Employability? Wiesbaden 2006
- Lauterbach, W./Weil, M., Ausbildungswege in den Arbeitsmarkt. Lohnen sich Mehrfachausbildungen für den beruflichen Aufstieg? In: Fend, H./Berger, F./Grob, U. (Hg.), Lebensverläufe, Lebensbewältigung, Lebensglück. Ergebnisse der Life-Studie, Wiesbaden 2009, S. 101-122
- Martin, A.; Determinanten der individuellen Weiterbildungsentscheidung, in : Zeitschrift für Personalforschung 1/1987
- Menard, S. (ed.), Handbook of Longitudinal Research, Houston State University 2007
- Mertens, D., Das Qualifikationsparadox, in: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 4/1984, S. 439 – 455
- Nittel, D., Berufsbiografie und Weiterbildungsverhalten, in: Report 37, Biografieforschung und biografisches Lernen, 1996, S. 11-21
- NRW-Weiterbildungsoffensive, Aktionsplan 2009
- Räbiger, J., Integration beruflicher und hochschulischer Bildung- die dritte Dimension der Bologna- Reform, in: Schwarze, H. et. al. (Hg.), Arbeitsmarkt – und Sozialpolitikforschung im Wandel- Festschrift für Christoph Helberger, Hamburg 2007. S. 192-213
- Rohs, M., Zur Theorie formellen und informellen Lernens in der IT-Weiterbildung, Hamburg 2007
- Schmidt- Lauff, S., Zeit für Bildung im Erwachsenenalter, Münster 2008
- Schulenberg, W. u. a., Soziale Lage und Weiterbildung, Reinheim 1979
- Siebert 2006, Lernmotivation und Bildungsbeteiligung, Bielefeld 2006
- Solga, H., Bildungsarmut und Ausbildungslosigkeit in der Bildungs- und Wissensgesellschaft, in: R. Becker (Hg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie: Fragestellungen, Theorien und empirische Befunde, Wiesbaden 2009b, S. 395-432
- Solga, H., Wissensgesellschaft: Paradigmenwechsel in der beruflichen Bildung, in: W. Heidemann/Kuhnhenne, M. (Hg.), Zukunft der Berufsausbildung, 2009a, S. 21-38
- Solga, H., Wissensgesellschaft: Paradigmenwechsel in der beruflichen Bildung, Düsseldorf 2009c
- Strzelewicz, W./Raapke, H. D./Schulenberg, W., Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein, Stuttgart 1966
- Szydlik, M., Mehrfachausbildungen und ihre Folgen für die Erwerbstätigkeit, Wiesbaden 2004