

GRUNDLAGEN DER WEITER BILDUNG

Harry Friebel

Die Kinder der Bildungsexpansion und das „Lebenslange Lernen“



Harry Friebel

Die Kinder der Bildungsexpansion und das „Lebenslange Lernen“



Herausgegeben von
RA Jörg E. Feuchthofen
Prof. Dr. Michael Jagenlauf MA
Prof. Dr. Arnim Kaiser

Die Reihe Grundlagen der Weiterbildung bietet Raum für

- Theorien, die das berufliche Handeln anregen und vertiefen,
- praktische Grundlagen und Tools,
- Ausarbeitungen, die konkurrierende Theorien, Praxen, Modelle und Ansätze gedanklich und empirisch weiterführen.

Wichtiger Hinweis des Verlages: Der Verlag hat sich bemüht, die Copyright-Inhaber aller verwendeten Zitate, Texte, Bilder, Abbildungen und Illustrationen zu ermitteln. Leider gelang dies nicht in allen Fällen. Sollten wir jemanden übergangen haben, so bitten wir die Copyright-Inhaber, sich mit uns in Verbindung zu setzen.

Inhalt und Form des vorliegenden Bandes liegen in der Verantwortung der Autoren.

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek

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

Printed in Germany

ISBN 978-3-940 562-13-5

Verlag: ZIEL – Zentrum für interdisziplinäres erfahrungsorientiertes Lernen GmbH
Zeuggasse 7–9, 86150 Augsburg, www.ziel-verlag.de
1. Auflage 2008

Grafik und
Layoutgestaltung: Petra Hammerschmidt, **alex media GbR**
Zeuggasse 7–9, 86150 Augsburg

Titelbild: Shutterstock

Druck und
buchbinderische
Verarbeitung: Kessler Druck + Medien
Michael-Schäffer-Straße 1
86399 Bobingen

© Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlags reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	6
1. Forschungsprojekt und Untersuchungssample	9
1.1 Forschungsprojekt: Hamburger Biografie- und Lebenslaufpanel	14
1.2 Bildung und Weiterbildung zwischen Verlaufskurve und Selbstvergewisserung: Die Kinder der Bildungsexpansion im Bildungssystem	20
1.2.1 Das Untersuchungssample: Die komplementären Aspekte von Subjektautonomie und Gelegenheitsstruktur	25
1.2.2 Weiterbildung: Von der Markt-Fiktion zur Karriere des Begriffs „Lebenslanges Lernen“	30
1.3 Weiterbildung im biografischen Kontext	44
2. Familiäre Herkunft und Schulkarriere des Samples	47
2.1 Familiäre Herkunft	49
2.2 Schullaufbahnen	52

3. Lebenslauf, Biografie und Karrieren nach Schulabschlüssen 1979	61
3.1 Wunschträume: Eine „Möglichkeits“-Studie über Individualisierungschancen und -risiken	63
3.2 Berufliche Qualifikation und Erwerbstätigkeit	69
3.2.1 Muster beruflicher Qualifikation	72
3.2.2 Erwerbsarbeit	74
3.2.3 Träume	76
3.3 Prozesse der Familienbildung	78
3.3.1 Familiengründung	80
3.3.2 Hausarbeitsteilung	82
3.3.2.1 Die alltägliche Rekonstruktion der Zweigeschlechtlichkeit	83
3.3.2.2 Hausarbeitsverteilung in der Partnerschaft	87
3.3.2.3	
Wibke Boysen	
Exkurs: Familiengründungsprozesse	90
3.3.3 Bildungsaspiration für die Kinder	104
3.3.4 Träume	106
3.4 Soziale Mobilität und nachhaltiger Aufstieg?	107
4. Weiterbildung im Lebenszusammenhang	109
4.1 Weiterbildungsteilnahme und Weiterbildungsplanung	114
4.2 Struktur- und Nutzungswandel der Weiterbildungsteilnahme	119
4.3 Weiterbildung, berufliche Qualifikation und Erwerbsarbeit	121
4.4 Elternschaft und Weiterbildung	127
4.4.1 Inhaltliche Präferenzen und institutionelle Gelegenheiten der Weiterbildungsteilnahme	130
4.4.2 Elternschaft, Weiterbildung und Alter des jüngsten Kindes	132
4.5 Sind evasionistische Träume weiterbildungsfördernd?	135
4.6 „Lebenslanges Lernen“	136
4.6.1 „Was halten Sie vom Lebenslangen Lernen? Was ist für Sie Lebenslanges Lernen?“	138
4.6.2 Die Dreiteilung des Lernens	140
4.6.3 Informelles Lernen als Lernen en passant?	143
4.6.4 Lebenslanges Lernen: Ein Begriff und zwei Kulturen?	145

5. Schlussfolgerungen	147
5.1 Doing gender	152
5.2 Bildungsexpansion, Bildungsherkunft und Wandel der Bildungschancen	162
5.3 Biografizität	167
5.4 Sind die Kinder der Bildungsexpansion eine gesellschaftliche Innovationskohorte?	170
Literatur- und Quellenverzeichnis	173
Projektgruppe (Weiter-) Bildung im Lebenszusammenhang: Mitarbeiter/-in	185

Vorwort

Vermutlich sind wir Zeitzeugen eines gravierenden Wandels des Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft und mit Sicherheit erleben wir aktuell eine fundamentale Umdeutung des Verhältnisses von Handlung und Struktur: Dem Subjekt wird als Akteur in der Gestaltung seines Lebenslaufs eine immer größere Selbststeuerungsmöglichkeit und -verantwortung zugewiesen. Zugleich aber wirken gesellschaftliche Lebenslaufregime unmittelbarer strukturierend, steuernd. Es gibt und es gilt beides: die Emanzipation des Lebenslaufs und die prägende Sozialstruktur; Selbststeuerungs- und Gestaltungsmöglichkeiten der Person und strukturelle Steuerung. Es ist nicht Aufgabe dieser Publikation, dem tiefgreifenden sozialstrukturellen Wandel einen Namen zu geben. Es ist Ziel dieser Arbeit, die diesem Wandel immameute Transformation des Bildungssystems in der BRD im Zusammenhang mit der Transformation der individuellen Bildungspraxen im Lebenslauf, insbesondere bezogen auf die Weiterbildung und anhand der Bildungsbiografien eines Samples der Hamburger Schulabsolventen von 1979, als typischen Modernisierungsprozess einer Gesellschaft, die häufig das Label „Wissensgesellschaft“ erhielt, empirisch gehaltvoll zu diskutieren.

Ohne uns also am Wettstreit um diese Namensgebung für den gesellschaftlichen Modernisierungsprozess beteiligen zu wollen, ist es doch von zentraler Bedeutung, die neuen Aspekte von Bildungsprozessen methodisch und theoretisch zu reflektieren. Wir meinen, dass es eine neue Gleichzeitigkeit und Widersprüchlichkeit von strukturkonservativen, institutionellen – also überindividuellen – Gestaltungsprinzipien der Bildungsinstitutionen und zunehmenden individuellen Optionen der Bildungsbeteiligung gibt, die die Bildungssoziologie und die Erziehungswissenschaft herausfordert, ihre eigenen Fachdiskurse zu reflektieren und weiterzuentwickeln.

Diese Gleichzeitigkeit und Widersprüchlichkeit verlangt eine Perspektivverschränkung im Bildungs- als Lebenslauf bezüglich institutioneller Bildungsstrukturen und individueller Bildungspraxis. Strukturen und Praxis gehen ein Verhältnis von Hintergrund und Figur ein, indem sich institutionelle Kanalisierung und individuelle Gestaltung von Bildungsbiografien gleichzeitig und durchaus auch widersprüchlich realisieren. Die Bildungsbiografien werden in dieser Arbeit zum zentralen Focus der Analyse. Diese Bildungsbiografien müssen dann doppelt gelesen, entziffert, decodiert werden: sowohl in der Logik der Struktur als auch in der Logik des Subjekts. Die Bewegung der Biografeträger/-innen im sozialen Raum konstruiert und konstruiert, gestaltet und lenkt Bildungsbiografien.

Das heißt: Dies geschieht über strukturelle Regelungen als „Institutionalisierung“ und über biografische Eigenleistungen als „Individualisierung“. Es ist Ziel dieser Forschungsarbeit, die Kinder der Bildungsexpansion im Kontext des zeitdiagnostischen Hintergrundkonsenses zum Lebenslangen Lernen auf das Verhältnis zwischen den jeweils unvertretbaren Lebenszusammenhängen jedes/jeder Einzelnen und der versämtlichen Gelegenheitsstruktur der Gesellschaft als Lebenswelt zu befragen. Es ist damit Ziel dieser Arbeit, einen Beitrag zur Bildungstheorie im Modernisierungsprozess zu leisten.

1. Forschungsprojekt und Untersuchungssample

1.1	Forschungsprojekt: Hamburger Biografie- und Lebenslaufpanel	14
1.2	Bildung und Weiterbildung zwischen Verlaufskurve und Selbstvergewisserung: Die Kinder der Bildungsexpansion im Bildungssystem	20
1.2.1	Das Untersuchungssample: Die komplementären Aspekte von Subjektautonomie und Gelegenheitsstruktur	25
1.2.2	Weiterbildung: Von der Markt-Fiktion zur Karriere des Begriffs „Lebenslanges Lernen“	30
1.3	Weiterbildung im biografischen Kontext	44

1. Forschungsprojekt und Untersuchungssample

Die Diskussion um die „Wissensgesellschaft“ (vgl. Bittlingmayer/Bauer 2006; vgl. de Haan/Poltermann 2002) ist gleichsam eine Zuspitzung der Idee von der „Bildungsgesellschaft“ (kritisch hierzu Friebel u.a. 2000). Beide Modernitätstkonstrukte zielen auf eine Bewusstwerdung der Gesellschaft von der barrierefreien Zugänglichkeit ihrer eigenen Institutionen, in denen es keine strukturellen und konfliktbedingten Privilegien und Benachteiligungen jenseits der Akkumulation des Wissens gibt: „Wissen ist demnach Produktivkraft“ (Bauer 2002, S. 223), Motor gesellschaftlicher Entwicklung und tendenziell abgekoppelt von sozialer Vererbung. In der Bildungs- und Wissensgesellschaft soll(te) allein Bildungsbeteiligung und Leistung soziale Ungleichheiten legitimieren. In der Lesart dieser bildungs- und wissenszentrierten Gesellschaftsbilder werden Karrieren im Kopf entschieden, Erfolg und Versagen werden zu abhängigen Variablen mentaler Vorentscheidungen erklärt.

Die Transformationsprozesse in der Sozialstruktur – der damit einhergehende umfassende kulturelle und soziale Wandel – werden als Beleg für die Unangemessenheit schicht- und klassentheoretischer Erklärungsmodelle („vertikales Schema“), für die Angemessenheit neuer alltagsästhetischer Paradigmen („horizontales Schema“) der subjektiven Erfahrung und wissenschaftlichen Analyse vorgeschlagen. Im Windschatten der „Individualisierungsthese“ (vgl. U. Beck 1986) wird mit einer schier inflationären Begriffspolitik wie „Selbstverantwortung“, „Selbstorganisation“, „Selbststeuerung“ am grünen Tisch entschieden, dass Bildung und Lernen im Focus von „Selbstaneignung“ zu sehen sei. Diese Denkweise erklärt uns, dass menschliches Handeln grundsätzlich als rationale individuelle Ressourcenentscheidung unter Knappeitsbedingungen zu interpretieren sei. „Der Homo oeconomicus als Menschenmodell optimiert mit unbarmherziger Rationalität und unfehlbarer Präzision seinen Gewinn. Die neoklassische Ökonomie setzt auf Eigennutz und instrumentelle Rationalität der kalkulierenden Individuen. Soziale Einbindungen und Gelegenheitsstrukturen werden hierbei vernachlässigt. Die Soziologie führt dies fort in „rational choice“ – Modellen“ (Faulstich 2003 c, S. 239). Dieser Verweis auf den selbstreferentiellen Homo oeconomicus ist gar nicht neu, aber er unterdrückt die Erkenntnis: „Keine Person kann ihre Identität für *sich alleine* behaupten.“ (Habermas 1991, S. 16)

Selbstlernprozesse sind immer nur im Kontext von entgegenkommenden starken Lerngelegenheiten möglich und wirklich. Es gibt Anlass zur Vermutung, dass die aktuelle bildungspolitische Propagierung des Lebenslangen Lernens im Konzept des

selbstgesteuerten Lernens mehr als Argument für die Einsparung öffentlicher Gelder dient, als dass sie zur Emanzipation des Bildungs- und Lebenslaufs von prägenden Sozialstrukturen führt.

Wir machen uns ein Bild über die (Weiter-) Bildungsbiografien der Kinder der Bildungsexpansion, indem wir nach Chancen und Risiken der Bildungsbeteiligung und -beteiligung fragen, indem wir Prozesse der Individualisierung und der Institutionalisierung reflektieren.

Unsere Forschungsarbeit bewegt sich durchgehend auf vier Ebenen:

- Zuerst haben wir es mit Bildungs- und Weiterbildungsbioografien des Samples der Hamburger Schulabschlusskohorte 1979 zu tun.
- Die zweite Ebene markiert unseren methodischen Ansatz: Weil der Strukturwandel der Weiterbildung ein Verstehen *und* Erklären von Weiterbildungsbioografien nur erlaubt, wenn wir die Ebene der formalen Lebensläufe *und* die Ebene der common-sense-Strukturen des Alltagslebens kennen lernen, wurde die Studie mehrebenenanalytisch durchgeführt: Sowohl mit (quantitativen) Fragebogenbefragungen als auch mit (qualitativen) Intensivinterviews (vgl. Friebel u.a. 2000). Uns ging es dabei um eine Vermittlung von quantitativen und qualitativen Daten (vgl. Heinz 1991), um angesichts der verschiedenen Modernisierungs- und Wandlungsschübe unseren Forschungsgegenstand von allen Seiten aus gleichzeitig betrachten zu können. Ziel dieser Mehrebenenperspektivität ist die Identifizierung von Struktur- *und* Prozessdimensionen, die mit den alten Blaupausen der Sozialforschung nicht (mehr) gesehen werden können. Es ist die Macht der Methode, wenn verschiedene Gegenstandsbeziehungen zu verschiedenen Befunden und vielleicht nur zu vermeintlich widersprüchlichen Ergebnissen führen. Und es ist deshalb eine Aufgabe der Sozialforschung, diese verschiedenen Befunde durch verschiedene Methoden zu generieren und sie zu einer reflektierten aufeinander bezogenen Interpretation¹ zugänglich zu machen.

1 Mit „Macht der Methode“ meinen wir die Erkenntnis, dass der Untersuchungsgegenstand (auch) von den zu seiner Untersuchung eingesetzten Methoden konstruiert wird. Die früher noch negative Lesart dieses Phänomens („Verfälschung“) führte zu strengen Anforderungen an „objektive“ Messverfahren. In der neueren Methodendiskussion wurde nun dieser Defizit-Ansatz in ein konstruktives Kompetenz-Modell der sozialwissenschaftlichen Forschung gewendet: Wenn wir als Beobachter sozialer Phänomene immer zugleich auch Co-Produzenten dieser sozialen Phänomene sind, dann sind wir aufgerufen, eine Kombination unterschiedlicher Messverfahren zu entwickeln, den Gegenstand von allen Seiten aus zu betrachten. Ein Verfahren, komplexe Erlebniswelten empirisch durch Mehrebenenanalysen zu erfassen, wird Triangulation genannt. „Triangulation beinhaltet die Einnahme unterschiedlicher Perspektiven auf einen untersuchten Gegenstand oder allgemeiner: bei der Beantwortung von Forschungsfragen. Diese Perspektiven können in unterschiedlichen Methoden, die angewandt werden, und/oder unterschiedlichen gewählten theoretischen Zugängen konkretisiert werden, wobei beides wiederum miteinander im Zusammenhang steht bzw. verknüpft werden sollte. Weiterhin bezieht sie sich auf die Kombination unterschiedlicher Datensorten jeweils vor dem Hintergrund der auf die Daten jeweils eingenommenen theoretischen Perspektiven.“ (Flick 2004, S. 12)

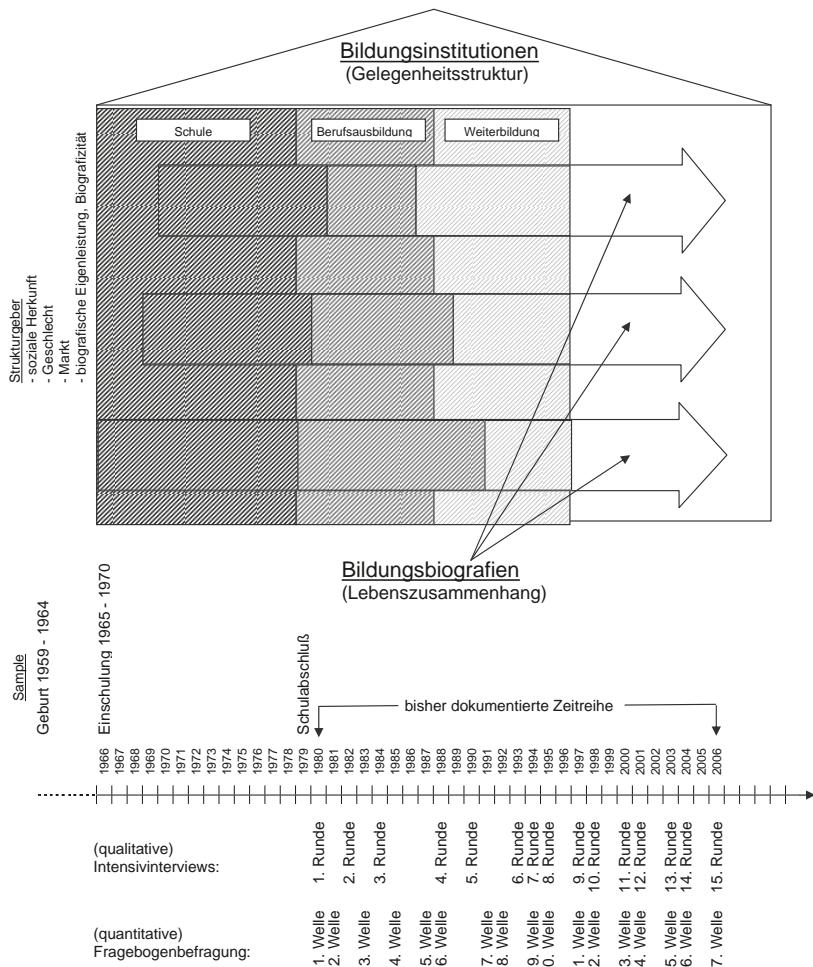
- In einer dritten Arbeitsebene sind wir mit den Institutionen und Prozessen des Bildungs- und Weiterbildungssystems beschäftigt. Hier können bildungsstrukturelle Veränderungen in erheblicher Weise auf Bildungsbiografien einwirken. Insofern ist es zwingend notwendig, Bildungsgelegenheiten und Bildungsbeteiligungen in ihrem Wechselwirkungsverhältnis zueinander zu sehen.
- Schließlich haben wir das Sonderwissen unserer Profession im Kopf. Theorien, Annahmen, Hypothesen über den Gegenstand unserer Forschung.

Diese vier Ebenen müssen gerade angesichts der gesellschaftlichen Modernisierungsprozesse immer wieder neu reflektiert und wechselseitig aufeinander bezogen werden. Hilfreich ist dabei sowohl die theoretische Leithypothese von J. W. Erdmann über die Dimensionen der gesellschaftlichen Transformations-Problematik: „Vom Wandel der Paradigmen zu einem Paradigma des Wandels“ (Erdmann 1998, S. 10), als auch die methodische Anregung von Paul Feyerabend mit dem Leitsatz, dass es kein allgemeingültiges „Verfahren“ im Prozess der Forschung gibt, dass es im Prozess der Forschung wirklich um die verschiedensten Suchbewegungen geht. Feyerabend prägte dafür das Schlagwort: „Anything goes“ (Feyerabend 1982, S. 31).

Lebenslauf und Biografie sind die zentralen Perspektiven, um die (Weiter-) Bildungsverläufe und -Karrieren der Schulabschlusskohorte von 1979 in Kontext von Familien- und Erwerbsarbeit einerseits und gesellschaftlichen Periodeneffekten andererseits zu analysieren. Dabei bemühen wir uns methodisch um eine Perspektive von Lebenslauf – als strukturierter Lebensverlauf – und Biografie – als subjektive Verarbeitung – im Sinne eines Zusammenhangs zwischen der sozialstrukturellen (Logik der Struktur) und der individuellen (Logik des Subjekts) Signatur (Fuchs 2003, S. 46). Frei nach dem Spruch „Das Leben bildet“, ist weder das Subjekt unbestimmt in seiner biografischen Arbeit, noch kann die Struktur voraussetzungslos über die Lebensläufe verfügen (vgl. Alheit/Dausien 1996). Lebenslauf und Biografie bilden eine unhintergehbar gebundene Einheit.

1.1 Forschungsprojekt: Hamburger Biografie- und Lebenslaufpanel²

Darstellung 1: Biografische Schnittflächen zwischen Bildungsbeteiligung und Bildungsinstitutionen, Forschungsprojekt HBLP



2 In den 80er-Jahren wurde das Projekt als Hamburger Jugendstudie (vgl. Friebel 1983) eingeführt. Nun, da die Laufzeit des Projekts mehr als ein Vierteljahrhundert beträgt und somit auch die Sampleangehörigen in die Jahre gekommen sind, lautet die Titelage des Forschungsvorhabens: Hamburger Biografie- und Lebenslaufpanel (HBLP).

Unsere prospektive Längsschnittsuntersuchung zielt auf einen empirisch gehaltvollen Theoriebeitrag über das Wechselwirkungsverhältnis zwischen Handlung und Sozialstruktur der Bildungs- und Weiterbildungsbeteiligung im Modernisierungsprozess. Forschungsgegenstand ist ein Sample der Hamburger Schulabschlusskohorte von 1979. Dessen Bildungspraxis und -erwartungen haben wir von 1980 bis 2006 in bisher 17 quantitativen Erhebungswellen³ (Fragebogenbefragung) und 15 qualitativen Intensivinterviewrunden⁴ (problemzentrierte Interviews) ermittelt. Unser mehrdimensionanalytischer Ansatz zielt auf eine Integration von quantitativen und qualitativen Befunden (vgl. Kelle 2001).

Darstellung 1 stilisiert die Dimensionen unseres Untersuchungsansatzes, die Bildungsbiografien im Kontext der Bildungsinstitutionen zu sehen, um den Modernisierungsprozess zum Verhältnis von Person und Sozialstruktur angemessen reflektieren zu können. 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 Prägekraft ein, neue institutionelle Lebenslaufregime greifen unmittelbar 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 Chancen und Zwänge zur Biografie als biografische (Erfolgs-) Planung. Parallel hierzu schwindet das Vertrauen in die alten tradierten Passage-Leitplanken, weil sich biografische Einstiegs-, Verweil- und Ausstiegsparameter im Prozess der Moderne unter der Hand verändern. Die Biografie wird offener – chancen- und risikoreicher –, verflüssigt sich einmal, um ein anderes Mal dann unvermittelt und scheinbar regellos wieder im neuen oder alten Muster zu erstarren⁵.

3 Der Zeitabschnitt zwischen den Erhebungswellen betrug in der Regel eineinhalb Jahre.

4 In den 80er-Jahren wurden weniger qualitative Intensivinterviewrunden durchgeführt als quantitative Erhebungswellen; seit den 90er-Jahren findet immer gleichzeitig eine Fragebogenbefragung und eine Intensivinterviewrunde statt.

5 So führt die tendenzielle Öffnung der Universitäten für Bewerber/-innen ohne Abitur zur Chance einer breiteren Akademisierung, die jedoch nicht verlässlich zum adäquaten Arbeitsplatz führt. Die Wirkungsweise der sozialen Herkunft zeigt sich u.a. über das Kriterium des Passungsverhältnisses der Persönlichkeit mit der Institution (vgl. Hartmann 2006, Beck 1986).

Wir haben unser Untersuchungssample forschend begleitet und dabei „synchron“ (Kell 1997, S. 13) Befunde zur Bildungsbeteiligung im Kontext von Erwerbsarbeits- und Familienbildungskarrieren ermittelt. Hier wollen wir das Verhältnis von Individualisierungs- und Institutionalisierungsebenen als Zusammenhang von Selbstorganisation und struktureller Steuerung der Bildungs- und Weiterbildungsbioografien erörtern. Primäre Strukturgeber dieser Bildungsbiografien sind dabei soziale Herkunft, Geschlecht, Arbeitsmarktentwicklung und biografische Eigenleistungen.

Unser Untersuchungssample ist ein theoretisch definiertes Sample: Das Sample der Hamburger Schulabschlusskohorte von 1979 ist ein ausgesprochen bildungsgewohnter Personenkreis. Wir bezeichnen diese Untersuchungsgruppe als „Modernitätssample“ (vgl. Friebel u.a. 2000), weil ihre Lebensläufe und Biografien in komplexer Weise durch den gesellschaftlichen Strukturwandel geprägt wurden. Die Befragten

- waren in den 70er-Jahren „Kinder“ der Bildungsexpansion: sie hatten also mehr Bildungschancen;
- waren zu Beginn der 80er-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 Arbeitsmarktresistriktionen unter den Bedingungen vermehrter Verdrängungskonkurrenz prägt das Sample als Modernitätssample⁶. 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. Der ursprüngliche Stichprobenumfang⁷ lag in der ersten Welle (1980) bei 252 Personen. In der sechsten Welle (1988) wurde die Stichprobe um eine bereits 1979 von uns vorab gezogene Ergänzungsstichprobe⁸ von 123 Personen erweitert, um die „Panel-Sterblichkeit“ (vgl. Venkatesch/Vitalan 1991; Menard 2007; Urban 2004) in unserer Längsschnitt-Studien teilweise zu kompensieren (vgl. DIW 1998).

6 K. Hurrelmann hatte schon in den Achtzigerjahren im Rahmen seines Forschungsprojekts mit dem Schwerpunkt „Pädagogische Jugendforschung“ die Angehörigen der Geburtsjahrgänge 1962 bis 1964 als „Kinder der Bildungsexpansion“ getitelt und hatte dabei in ähnlicher Weise wie wir auf die damalige Verkettung bzw. Rahmenkonstellation dieser geburtenstarken Jahrgänge mit mehr Bildungschancen einerseits und mehr Arbeitsmarktrisiken andererseits verwiesen (vgl. Hurrelmann 1983 b).

7 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/-absolventinnen generiert.

8 Für das Ergänzungssample wurden einige zentrale Verlaufsdaten bezogen auf den Zeitpunkt von der 1. bis zur 5. Welle retrospektiv ermittelt. Wenn wir im Folgenden aufgrund der größeren Datentiefe für das Ursprungssample manchmal zwischen beiden Samplegruppen differenzieren, dann bezeichnen wir das Ursprungssample als Altsample, das Ergänzungssample als Neusample.

Inwieweit selbstselektive Stichprobenausfälle die Struktur des Samples im Zeitraum von 1980 bis 2006 veränderten, dokumentiert Tabelle 1.

*Tabelle 1: Schulabschlüsse in Hamburg (1979) und im Untersuchungssample,
1. Welle und 17. Welle (%-Angaben)*

Abschlussotyp	Hamburger Entlassschüler/-innen 1979	Untersuchungssample	
		1. Befragungswelle 1979/80	17. Befragungswelle 2006
ohne Schulabschluss	9	8	4
Hauptschulabschluss	36	38	21
Realabschluss	36	35	53
Abitur	19	19	22
Summe:	100	100	100
Quelle:	Statistisches Landesamt, Hamburg 1981	Gesamtsample 1. Welle	Gesamtsample 17. Welle

Diese Tabelle gibt – möglicherweise – einen Einblick in die Individualisierung des Versagens als Verstummen, wenn wir die relativen Schulabschlussverteilungen des Samples zwischen der 1. und der 17. Welle – und in Relation zur schulabschlussspezifischen Verteilung der Hamburger Schulabsolventen 1979 – vergleichen: 1980, also in der 1. Erhebungswelle, war die Schulabschlussverteilung unseres Samples noch ein fast getreues Abbild der Grundgesamtheit aller Hamburger Schulabsolventen 1979. Im Untersuchungsverlauf „meldeten“ sich zunehmend die Sampleangehörigen ab, die schon von den Startchancen des Lebenslaufs (Schulabschluss) her keine besonders günstige Berufs- und Weiterbildungsperspektive (vgl. Schützenmeister 2000) zu haben schienen. Das heißt, die Anteile jener ohne Schulabschluss und mit Hauptschulabschluss halbierten sich annähernd im Untersuchungsverlauf, während jene mit Realschulabschluss sowie jene mit Abitur anteilmäßig erheblich zunahmen. Ein solcher „Erfolgs-Bias“ (Birkelbach 1998, S. 15), also die quantitative Verzerrung der Sampledaten zugunsten derer, die über weiterführende Schulabschlüsse verfügen, ist ein grundsätzlich bekanntes Phänomen in Längsschnittstudien. Die Kooperationsbereitschaft von Teilnehmern für erneute Befragungen steigt mit der biografischen „Nähe“ der Befragten zum Thema der Befragung – Misserfolge im Bildungsverlauf führen zu einer abnehmenden Teilnahmebereitschaft an Bildungsverlaufstudien.⁹

9 Die Probleme von Längsschnittstudien werden manchmal als „Swiss Cheese“-Probleme (vgl. Ferland/Simard/Laniel 2000) bezeichnet. Dahinter verbergen sich die Probleme der Datenanalyse bei unvollständigen Datenreihen. Wir werden hierzu verschiedentlich im Text hinweisen.

Verblüffend ist aber, dass die Panel-Sterblichkeit nach Regeln der Schulabschlüsse nicht die geschlechtsspezifische Verteilung des Samples insgesamt tangiert hat: Wir hatten von der 1. bis zur 17. Welle eine annähernd gleichverteilte Geschlechterrelation.

Unsere Lebenslaufbegleitende prospektive Forschung hat den Vorteil einer authentischen Erhebung von Prozessdaten. Diese prozessgenerierten Befunde betrachten wir als Voraussetzung der Lebenslauf- und Biografieforschung.

Nur in diesem methodischen Rahmen kann die Sozialforschung „Suchbewegungen“ des Subjekts (Alheit/Dausien 2002, S. 580) und biografische „Revidierungsprozesse“ (Felden 2004, S. 16) identifizieren. Unser Projekt ist eine quantitativ-qualitative Längsschnittstudie, da wir davon ausgehen, dass rein variablensoziologische Querschnittsanalysen weder dem Prozesscharakter von Lebensläufen und Bildungsbioografien gerecht werden können, noch das Wechselverhältnis von individuellen und institutionellen Akteuren fassen können. Unsere Forschungsbefunde sind nicht repräsentativ im statistisch-wahrscheinlichkeitstheoretischen Sinne, sie repräsentieren ein typisches Sample mit der trilateralen Verkettung im gesellschaftlichen Modernisierungsprozess.

Die hier vorgestellte empirische Studie steht in der Tradition der Lebenslaufforschung. Wir fragen nach typischen Sequenzen und Passagen des deutschen Lebenslaufregimes auf die Kinder der Bildungsexpansion im Modernisierungsprozess (vgl. Friebel 5/2008). Es geht pointiert um das Verhältnis von Optionen und Restriktionen der individuellen Bildungsbeteiligung innerhalb der Bedingungen des gesellschaftlich institutionalisierten Bildungssystems. Dabei berufen wir uns auf den Ursprung der Life-Course-Theory in Elders berühmter Studie „Children of the Great Depression“ (vgl. Elder Jr. 1974) in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Elder entwickelte dort eine Theorie mit grundlegenden Prinzipien zur 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 sowohl eingebettet als auch berührt durch die historische Zeit und ihre Ereignisse) des Lebenslaufs. Die Lebenslauf-Theorie entwickelte sich weiter in den 60er-Jahren aufgrund der Notwendigkeit, individuelle Entwicklungen, die in der gesamten Lebensspanne entstehen, zu verstehen. Elder war ein Pionier auf diesem Gebiet, das soziale Muster im Lebenslauf untersucht, das aufzeigt, wie Lebensläufe sich verändern im Kontext sich wandelnder institutioneller Rahmenbedingungen.

Das Forschungsziel unserer Längsschnittstudie¹⁰ zielt in ähnlicher Weise auf die Frage nach der individuellen Koordination von Lebensbereichen (Bildung, Erwerbsarbeit und Familie) *und* der gesellschaftlichen Steuerung und Organisation von Bildungs- und Lebensverläufen. Das Verhältnis zwischen den Akteuren und den Institutionen der Hamburger Schulabschlusskohorte 79 ist durch krisenhafte Modernisierungsprozesse starken Belastungen unterworfen. Diese Moderne löst einen Handlungsdruck aus, der – wie das Giddens ausdrückt – zur reflexiven Regulierung und Steuerung einerseits und selbstorganisierten wie selbstverantwortlichen Lebensläufen andererseits veranlasst (vgl. Giddens 2001).

Die in Deutschland noch vergleichsweise junge, aber bereits ausgesprochen vielfältige Lebenslaufforschung ist besonders durch den Forschungszusammenhang „*Stationenpassagen und Risikolagen im Lebenslauf/Status Passages and the Life Course*“ an der Universität Bremen (vgl. Heinz 1991) geprägt worden.

Noch eine methodische Ergänzung zu unserem Untersuchungssample: Die Gesamtheit der hier zur Diskussion stehenden 138 Sampleangehörigen der 17. Befragung nennen wir Gesamtsample. Von ihnen liegen Verlaufsdaten zu zentralen biografischen Erfahrungen vor. Zusätzlich wurden mit einem Subsample von 22 bis 30 Angehörigen des Gesamtsamples problemzentrierte Intensivinterviews durchgeführt: wir nennen dieses Subsample Intensivsample. Die Auswahl dieses Intensivsamples richtete sich nach problembezogenen und theoretischen Überlegungen (vgl. Glaser/Strauss 1967 und Strauss/Corbin 1990) – insbesondere zu bedeutsamen Lebenszusammenhängen und -passagen im Untersuchungszeitraum. Die Dokumentation der Ergebnisse ist hier deskriptiv-statistisch angelegt und auf eine Phänografie der Bildungsbeteiligung und -benachteiligung des Samples gerichtet.

Unsere Forschungsmethode ist der empirisch gehaltvollen Klärung einer Doppelfrage verpflichtet: Wie wird Bildung gemacht und was macht Bildung? Das strukturierte Bildungssystem selektiert durch Bildung, Bildung prägt uns und wir werden zugleich unverwechselbare, unvertretbare Einzelne. Und die lebensweltliche Nähe zu Bildung in der Biografie führt zu weiteren Prozessen der Bildungspartizipation – die lebensweltliche Distanz zur Bildung generiert dagegen weitere Bildungsdistanz.

¹⁰ Unser Längsschnittansatz (Longitudinal Panel Design), der dieselben Personen in jeder Erhebungswelle befragt, ist wie es Menard formuliert „the only true Longitudinal design“ (Menard 2007, p. 6), weil er auch intraindividuelle Verlaufs- und Wandlungsanalysen ermöglicht.

1.2 Bildung und Weiterbildung zwischen Verlaufskurve und Selbstvergewisserung: Die Kinder der Bildungsexpansion im Bildungssystem

Es ist eine ausgesprochen bildungsgewohnte Personengruppe, die wir bisher in mehr als 25 Jahren mit Fragen zur Bildung und Weiterbildung im Kontext von beruflicher Qualifizierung, Familiengründung und Erwerbsarbeit forschend begleiteten. Dieses Sample der Hamburger Schulabschlusskohorte 1979 beschrieben wir eingangs hinsichtlich des biografischen Dilemmas zwischen vermehrten Bildungsoptionen und vermehrten Arbeitsmarktrestriktionen. Zudem verwiesen wir darauf, dass dieses Sample als Repräsentanten eines Baby-Booms Ende der 50er- bis Anfang der 60er-Jahre im Lebenslauf eine massive Verdrängungskonkurrenz erfuhr und weiter erfährt.

Unser Sample hatte 1979 die allgemeinbildende Schule schon außerordentlich gut gebildet verlassen: fast ein Viertel von ihnen mit dem Abitur (23%). Das war eine Verdoppelung der Abiturquote ihrer Eltern (11%). Und in Bezug auf ihre Kinder selbst haben die Sampleangehörigen die aktuelle Erwartung, dass ca. drei Viertel (80%) die Schule mit dem Abitur verlassen werden – ein außerordentlich ambitioniertes familiäres Bildungsprojekt! Im Verlauf dieser 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 43 und 48 Jahre alt; verheiratet sind ca. zwei Drittel (66%) – Eltern geworden sind fast drei Viertel (72%). Welche Bedeutung hat und hatte Bildung und Weiterbildung für dieses Modernitätssample, welchen Sinn verbinden diese Personen mit dem „Lebenslangen Lernen“ und welche Erfahrungen haben sie in den Institutionen der Bildung und Weiterbildung gemacht?

Wenn wir uns ein Bild von den Lebensläufen, den Karrieren und den Biografien des Samples machen wollen, dann impliziert das, dass wir uns notwendigerweise auch ein Bild über die Kontexte und die Periodeneffekte dieser Entwicklung machen müssen: z.B. Sputnik-Schock (1957) und PISA-Schock (2000).

So war die beschriebene intergenerationale Steigerung der Bildungspartizipation nicht voraussetzungslos: Sie war vielmehr auch das Ergebnis der größten sozialwissenschaftlichen Begabungs-, „Erfindung“ nach dem Sputnik-Schock (vgl. Dickson 2001), also der politisch-gesellschaftlichen Reaktion in den USA und in Westeuropa auf den Start des ersten Erdsatelliten Sputnik 1957 durch die damalige Sowjetunion.

3. Lebenslauf, Biografie und Karrieren nach Schulabschlüssen 1979

3.1 Wunschträume: Eine „Möglichkeits“-Studie über Individualisierungschancen und -risiken	63
3.2 Berufliche Qualifikation und Erwerbstätigkeit	69
3.2.1 Muster beruflicher Qualifikation	72
3.2.2 Erwerbsarbeit	74
3.2.3 Träume	76
3.3 Prozesse der Familienbildung	78
3.3.1 Familiengründung	80
3.3.2 Hausarbeitsteilung	82
3.3.2.1 Die alltägliche Rekonstruktion der Zweigeschlechtlichkeit	83
3.3.2.2 Hausarbeitsverteilung in der Partnerschaft	87
3.3.2.3	
Wibke Boysen	
Exkurs: Familiengründungsprozesse	90
3.3.3 Bildungsaspiration für die Kinder	104
3.3.4 Träume	106
3.4 Soziale Mobilität und nachhaltiger Aufstieg?	107

3. Lebenslauf, Biografie und Karrieren nach Schulabschlüssen 1979

Übergangspassagen nach dem Schulabschluss haben wir schon in Bezug auf nachträglich erworbene Schulabschlussniveaus erörtert. Im Folgenden werden wir die Lebenszusammenhänge im Kontext von Familiengründung und Verberuflichungskarrieren vorstellen. Dabei konzentrieren wir uns insbesondere auf Lebenslaufereignisse und -daten. Die realen Ereignisse, Passagen, Sequenzen im Lebenslauf und in den Lebensbereichen Erwerbsarbeit und Familie von 1980 bis 2006 kontrastieren wir mit persönlichen Wunschträumen innerhalb dieses Untersuchungszeitraums. Damit spannen wir den sozialwissenschaftlichen Reflexionsbogen des Samples zwischen einer „Wirklichkeits“- und einer „Möglichkeits“-Studie.

3.1 Wunschträume: Eine „Möglichkeits“-Studie über Individualisierungschancen und -risiken

Der Möglichkeit nach ist Jugend als Lebensphase eine „zweite Chance“ (Meulemann 1995, S. 51), die eigene Lebensgeschichte in die eigenen Hände zu nehmen. Jugend ist dabei ein lebensgeschichtlich einmaliger Lern- und Bildungsprozess mit zumindest drei „Bewegungselementen“, die in der Kindheit (noch) nicht zur Verfügung standen, die im erwachsenen Leben nicht (mehr) zugestanden werden:

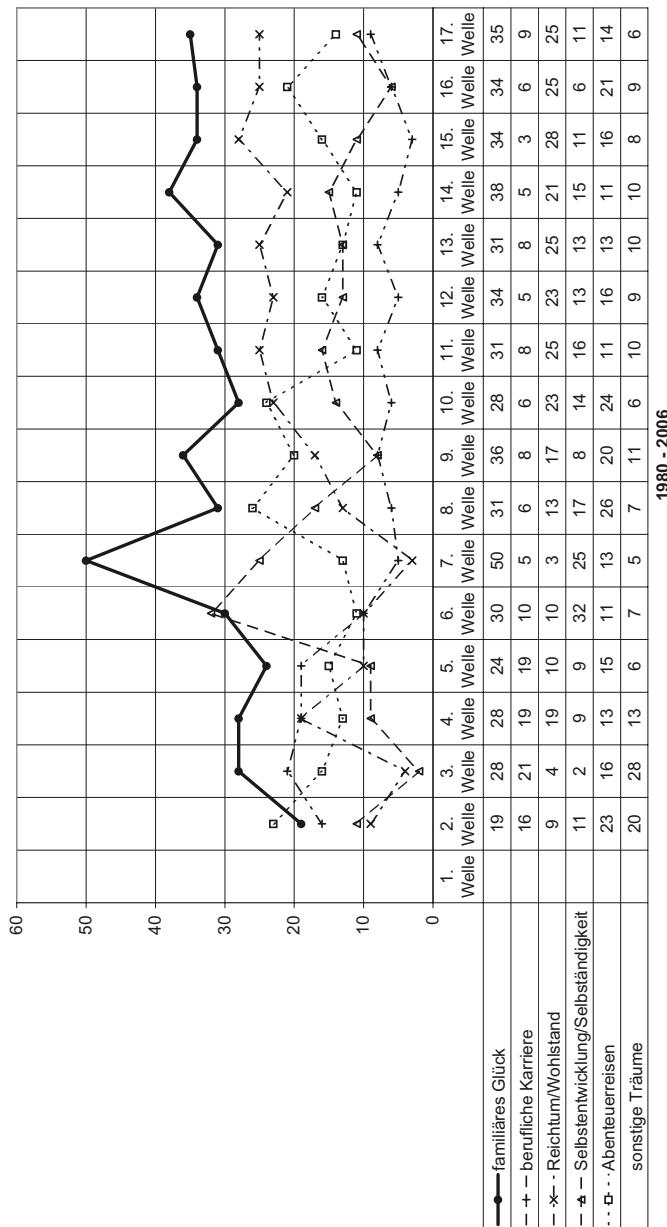
- Jugend als eminent kritischer Erfahrungsprozess mit verschiedenen Wendepunkten, Schwellen, massiver Verhaltensunsicherheit und Identitätsdiffusion,
- Jugend als Prozess der radikalen Entfaltung körperlicher, psychisch-sozialer und kognitiv-moralischer Kompetenzen mit manifesten Omnipotenzgefühlen,
- Jugend als sozial-räumlich relativ offener Handlungskontext; das heißt, nicht mehr unbedingt angepasst an die Autoritätsschemata in der Herkunftsfamilie, noch nicht unbedingt angepasst an die Disziplinierungen in der Erwerbsarbeitswelt.

Jugend ist eine Chance des biografischen Wandels von der Akzeptanz zur Selbstbestimmung. Jugendlicher Evasionismus ist dabei eine biografische Erscheinungsform der Suche Jugendlicher nach der Chance des eigenen „Selbst“ (Meulemann 1995, S. 592). Der Selbstentwurf der Jugendlichen bedeutet, wie Rosenmayr in den 80er-Jahren in Anspielung auf Sartres Freiheitsbegriff schrieb: „Ein Werden auf Möglichkeit hin.“ (Rosenmayr 1985, S. 292). Wir fragten nach diesen Momenten der Selbstvergewisserung unseres Samples, wir fragten nach der biografischen Perspektivität dieser Jugend. An der Schwelle von der Schule in die Berufsausbildung waren sie zwischen 15 und 20 Jahre alt. Heute, da sie zwischen 43 und 48 Jahre alt sind, da sie sich im Berufsleben und im Privatleben sowie in ihren Erwerbs- und Familienbildungskarrieren bereits im mittleren Erwachsenenalter befinden, ist die Selbstbestimmung gewissermaßen „alter(n)s“-spezifisch durch Verantwortungsübernahme und Selbstständigkeit (Meulemann 1995, S. 574) eingebunden worden. Wir fragten, inwieweit der Prozess des Erwachsenwerdens dieser Jugend in den Wunschträumen des Samples rekonstruierbar wird, inwieweit durch Familiengründung und Erwerbsarbeit ein Abschied von der Jugend, ein Eintritt ins Erwachsenenleben durch die Übergänge wie dem Berufsstart und der Geburt des ersten Kindes erfolgte.

Die Wunschtraumanalyse nennen wir hier Möglichkeitsanalyse insofern, weil wir durch die Thematisierung der „inneren“ Realität der Sampleangehörigen die Spannungslage zur „äußeren“ Realität der objektiven Passagen, Übergänge und Sequenzen im Lebenslauf identifizieren wollen. Inwieweit ist der Übergang von der Jugend zur erwachsenen Persönlichkeit ein Emanzipations- *und* Integrationsprozess zugleich? Dieser öffnenden Frage geschuldet ist die Möglichkeitsstudie auch eine Jugend-, „Verbleib“-Studie. Mit anderen Worten: Wir fragen nach (Rest-) Spuren einer gewissen „Mindestopposition“ (Müller 1978, S. 109) gegenüber der gesellschaftlichen Institutionalisierung und Standardisierung im Prozess von Verberuflichungs- und Familiarisierungskarrieren. Diagramm 2 öffnet uns eine Lesart der Traumwelten des Samples von 1981³⁷ (2. Welle) bis 2006 (17. Welle) innerhalb von fünf Themen:

37 Es handelt sich hier um eine in der 1. Welle (1980) gestellte zunächst teil-öffentliche Frage. Das heißt, die Antwortkategorien waren ursprünglich nur als assoziierende Möglichkeiten vorgestellt, konnten von den Befragten beliebig ergänzt, erweitert werden. Die Gesamtstruktur der Antworten clusterten wir dann in der 2. Welle (1981) in fünf Gruppen: Familiäres Glück (alles was im Kontext von Lebens-Liebes-Partnerschaft mit Perspektive Familiengründung zu tun hat); berufliche Karriere (alles was mit beruflichem Erfolg, Aufstiegs- und Entwicklungswünschen assoziiert wurde); Reichtum/Wohlstand (von exklusiven Kaufwünschen bis hin zum Lottogewinn); Selbstständigkeit/Selbstentwicklung (persönliche Ideale, Identitätsziele, Selbst); Abenteuerreisen (ausgedehnte Abenteuerreisen, ungebundenes Umherziehen). „Sonstige“ Träume repräsentierten eine unendliche Vielfalt von Nennungen, die nicht diesen fünf Gruppen zugeordnet werden konnten. Diese fünf Gruppen und zusätzlich die Möglichkeit „sonstiger“ Nennungen wurden ab der 2. Welle vorgegeben. Die Fragestellung blieb bis zur 17. Welle identisch.

Diagramm 2: Persönliche Wunschräume, Angaben in % von allen positiven Antworten



Quelle: 2. bis 5. Welle = Altsample, ab 6. Welle = Gesamtsample

- Die uneingeschränkt bedeutendste Traum-Option ist „familiäres Glück“. Es ist der Traum von erfüllter Partner- und möglicherweise anschließender Elternschaft als Erweiterung des „Selbst“. Dieser Traum hat einen Gipfel in der 7. Welle (1991) – einem Zeitpunkt, wo auch die Anteile von Elternschaft im Sample ihre höchsten Zuwachsrraten hatten.
- „Berufliche Karriere“ als Wunschtraum hatte nur in der ersten Phase der beruflichen Qualifikation bis zur 5. Welle (1987) erhebliche Bedeutung, danach fällt dieser berufsbiografische Wunsch auf das niedrigste Niveau aller Träume zurück.
- „Abenteuerreisen“ ist eine Traumfigur³⁸, die wohl autonome Entwicklungs- und Erprobungserfahrungen in einer fremden Welt sucht. Sie ist beim Übergang von der Schule in die Berufsausbildung offensichtlich hoch attraktiv, verliert zwischen der 5. (1987) und der 7. Welle (1991) tendenziell an Bedeutung – und fährt in der Folge wie eine Sinuskurve auf und ab.
- Umgekehrt zu Abenteuerreisen signalisiert die Traumfigur „Selbstentwicklung/Selbstständigkeit“ die eher „innere“ Seite auf der Suche nach dem Selbst. Sie erfährt ihren Höhepunkt in der 6. Welle (1988), biografisch gesehen zwischen dem Einstieg in die Berufstätigkeit und der Familiengründung der Mehrheit des Samples. Danach fällt sie kontinuierlich ab und liegt dann ständig leicht oberhalb des Niveaus von beruflichen Karrierträumen.
- Der Traum von „Reichtum/Wohlstand“ hat einen ersten Höhepunkt schon in der 4. Welle (1985), erfährt anschließend fast Bedeutungslosigkeit, um dann aber ab der 8. Welle (1992) wieder nahezu stetig zuzulegen. Es ist seit der 11. Welle (1997) – also seit 10 Jahren – offensichtlich die einzige „träumbare“ Alternative zum „familiären Glück“.

Also: Beim Übergang von der Schule in die Erwerbsarbeitswelt dominieren Abenteuerträume einerseits sowie Träume vom familiären Glück und beruflicher Karriere andererseits. In der 6. Welle (1988) berühren sich gleichsam die Träume vom „Selbst“ und von der Familie auf einem neuen Höhepunkt – bis der Traum vom familiären Glück in der 7. Welle (1991) unerreichbare Höhen gewinnt. Fortan ist eine Gemengelage von kontinuierlich erstrangigen familiären Glücksträumen, von stetig steigenden Quoten der Träume von Reichtum/Wohlstand und von beachtlichen Restgrößen evasionsistischer (Selbstentwicklung und Abenteuerreisen) Träume existent.

38 Wir finden hier eine interessante Parallele zu den Ergebnissen der Shell-Studie „Jugend 81“. Dort wurden die Jugendlichen danach gefragt, an welchen Orten sie gerne leben möchten, wovon sie träumen: „Die meisten der von den Jugendlichen spontan genannten Traumorte sind außerhalb der europäischen Industriezivilisation angesiedelt“ (Fischer u.a. 1981, S. 76).

Um die komplexen Verlaufs- und Gestaltungsebenen analytisch für unsere Möglichkeitsstudien zu „begreifen“, müssen wir zu einer zweiten Stilisierung der Datensätze ansetzen: ein analytisches Konstrukt mit theoretischer Perspektive. In Anlehnung an Müller, der Ende der 70er-Jahre an einer Untersuchung zum Zusammenhang zwischen gesellschaftlichem Bewusstsein und Bildungsinteressen (vgl. Müller 1978) eine ähnliche Fragestellung entwickelte wie wir, gruppieren wir die diskutierten Traumwelten in drei Cluster. Die Träume „familiäres Glück“ und „berufliche Karriere“ – so thematisch verschiedenartig sie auch sind – versammeln wir in einem „Konventionell“-Cluster, zumal beide psychische Dispositionen der Subjekte zur herkömmlichen sozialbiografischen Passung in Richtung Erwachsenenpersönlichkeit haben: Individuelle Wunschträume und Institutionalisierungen in Familien- und Erwerbsarbeitskarrieren „passen“ hier. Grundsätzlich anders verhält es sich mit den Träumen „Abenteuerreisen“ und „Selbstentwicklung/Selbstständigkeit“; sie verhalten sich als Identifizierungsträume der Subjekte sperrig zu den Integrationsangeboten und -erwartungen der Gesellschaft. Beide Träume nennen wir „evasionistisch“, sie signalisieren eine gewisse Widerständigkeit gegen ein Sich-Abfinden mit den normativen Vorgaben der Standardisierung des Lebenslaufs: eine, wie Müller notierte, „Mindestopposition“ (Müller 1978, S. 109) der Traumwelten gegenüber der institutionellen Verengung und Standardisierung der biografischen Spielräume. Müller verweist zudem darauf, dass diese klassischen evasionistischen Perspektiven „mit einem überdurchschnittlich höheren Bildungsinteresse in allen Bereichen“ (ebenda, S. 107) verbunden sind als konventionelle Träume. Die Traumwelt „Reichtum/Wohlstand“ ordnen wir einem „Eskapismus“-Cluster zu, es signalisiert tendenziell eine Grundfigur subjektiver Entwicklungsblockierung, signalisiert eine Zurücknahme der Hoffnung auf autobiografische Gestaltungsarbeit. In Anlehnung an Müller beschreiben wir die Prozessfigur der biografischen Perspektivität des evasionistischen Clusters als „Flucht nach vorn“ und die des eskapistischen Clusters als „Wegtreten zur Seite“.

Tabelle 5: Traumcluster im Untersuchungsverlauf 1981–2006 (%-Angaben)

Traumcluster	Befragungswellen 1981–2006															
	2. Welle	3. Welle	4. Welle	5. Welle	6. Welle	7. Welle	8. Welle	9. Welle	10. Welle	11. Welle	12. Welle	13. Welle	14. Welle	15. Welle	16. Welle	17. Welle
konventionelle Träume (familiäres Glück/berufliche Karriere)	35	49	47	43	40	55	37	44	34	39	39	40	43	37	40	44
evasionistische Träume (Selbständigkeit/ Abenteuerreisen)	34	18	22	24	43	38	43	28	38	27	29	26	26	27	27	25
eskapistische Träume (Reichtum/ Wohlstand)	9	4	19	10	10	3	13	17	23	25	23	25	21	28	25	25

Quelle: 2.–5. Welle Altsample, ab 6. Welle Gesamtsample

Tabelle 5 zeigt nun den stilisierten Zusammenhang: Konventionelle Träume sind fast immer erstrangig; nur innerhalb von drei Wellen (6., 8. und 10.) werden sie von evasionistischen Träumen leicht überflügelt; ab der 11. Welle sind evasionistische und eskapistische Träume etwa niveaugleich. Dass selbst Träume nicht voraussetzungslos sind, sondern kontextuiert im Lebenszusammenhang auftreten, werden wir später – auch im Zusammenhang mit (Weiter-) Bildungspraxis – zur Kenntnis nehmen.

3.2 Berufliche Qualifikation und Erwerbstätigkeit

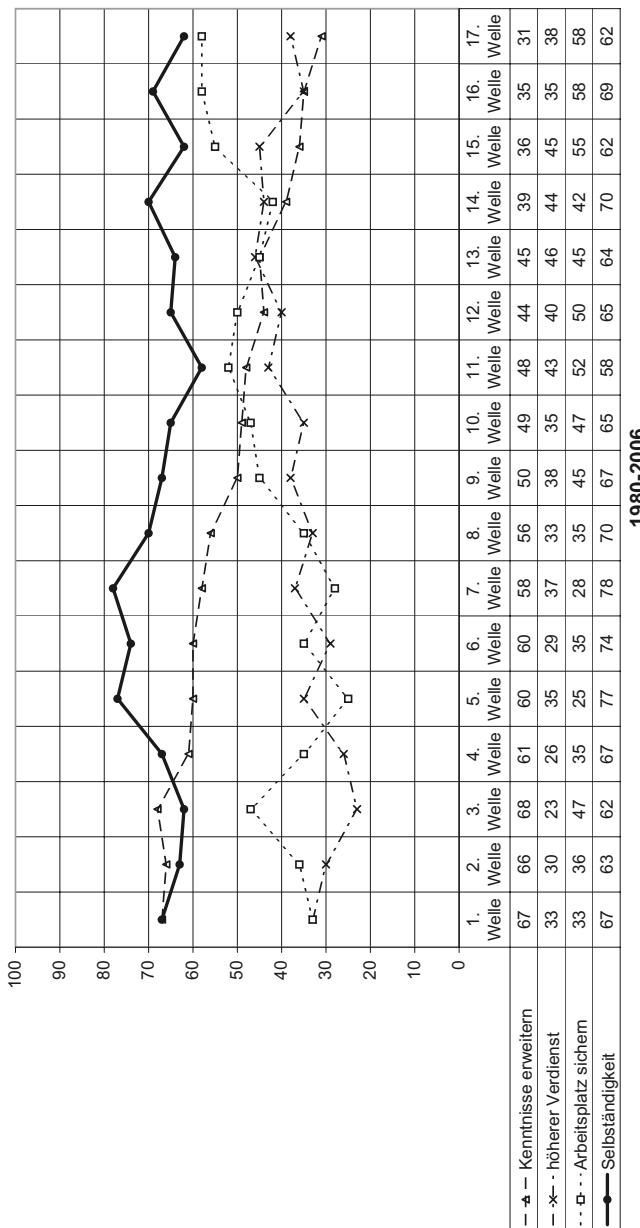
Den Übergang von der Schule in den Beruf fassen wir als dritte sozio-kulturelle Geburt. In dieser Sichtweise ist der Lebens- als Bildungsprozess im Mikrokosmos der Familie die erste Geburt. Die Familie ist Sozialisationsagentur per Geburt. Die zweite Phase der Personenwahrnehmung und Identitätsentfaltung findet in der Schule statt – eine Sozialisationsagentur, die die interessierte und erkennende Tätigkeit schon als individuelle Leistung etikettiert. Es ist bereits eine ganz andere Person-Raum-Sozialstruktur-Kontextuierung als die der Familie. Die dritte sozio-kulturelle Geburt, also der Übergang in die Erwerbsarbeitsgesellschaft, hat wiederum gänzlich andere Zeichen – und Zeichnungssysteme. Der berufliche Bildungsprozess ist ein doppelter: Er dient der Herstellung von Arbeitsvermögen und der Entwicklung des „Ichs“ im Zusammenhang (vgl. Kühn 2004). Berufliche Bildungsprozesse sind Verarbeitungs- und Bewältigungsprozesse von verschiedenen und teils widersprüchlichen Anforderungen (gesellschaftliche Arbeit) und Aspirationen (persönliche Entwicklung). Gesellschaftliche Zuschreibung und persönlicher Sinnentwurf werden in diesem beruflichen Bildungsprozess kaum noch direkt gesteuert durch die Familie, kaum noch mediatisiert durch den schulischen Erfahrungsraum, sind typischerweise in privatvertragliche Arbeitsverhältnisse (betriebliche Ausbildung) eingebunden. Das lernende Subjekt erscheint hier erstmals als eigenständiger Vertragspartner. Wir diskutieren einleitend diesen Prozess berufsqualifizierender und beruflicher Orientierung aus einer generellen Perspektive von Zielen. Das heißt, bevor wir uns unmittelbar der Deskription bzw. Phänografie der Passagen, Stationen und Wendepunkte des Samples im Berufsbildungsprozess wie der Erwerbsarbeit zuwenden, fragen wir nach den Zielen der beruflichen Entwicklung aus der Sicht des Samples.

Kontinuierlich von der 1. bis zur 17. Befragungswelle fragten wir ganz allgemein nach Zielen beruflicher Entwicklung, um einen Einblick in den Wandel arbeitsweltbezogener und berufsbiografischer Perspektivität zu gewinnen. Diagramm 3 demonstriert eine ziemlich stetige Verteilung der vier von uns vorgegebenen Zielebenen:

- „Kenntnisse erweitern“;
- „höherer Verdienst“;
- „Arbeitsplatzsicherheit“ und
- „Selbstständigkeit“

im Zeitverlauf. Dennoch identifizieren wir bemerkenswerte Zusammenhänge im Kontext mit biografischen Phasen und mit sozialen Determinanten.

Diagramm 3: „Biografische Perspektivität“: Berufliche Ziele im Untersuchungsverlauf
Angaben in % von allen positiven Antworten



Quelle: 1.-5. Welle = Altsample, ab 6. Welle = Gesamtsample

Fast über den gesamten Untersuchungszeitraum hinweg dominieren arbeitsinhaltliche Ziele. An der ersten Schwelle – das heißt beim Übergang von der Schule in die berufliche Bildung – rangiert die Erwartung, „Kenntnisse erweitern“ gleichauf mit dem Anspruch „Selbstständigkeit“ am Arbeitsplatz – letztere überholt die grundsätzliche Wissensorientierung zu einem Zeitpunkt, nachdem etwa die Hälfte aller ihren ersten Berufsstart (4. Welle = 1985) bereits realisiert haben. „Selbstständigkeit“ am Arbeitsplatz bleibt dann kontinuierlich erstrangig, wenngleich – ab der 8. Welle (1992) – auf einem leicht sinkenden Erwartungsniveau. Fast parallel dazu verliert auch die Erwartung „Kenntnisse erweitern“ kontinuierlich an Attraktivität. So wie die arbeitsinhaltlichen Ziele etwa ab Mitte des Untersuchungszeitraums fast parallel etwas von ihrer ursprünglichen Bedeutung einbüßen, so gewinnen komplementär ökonomische Sicherheits- und Verdienst-Motive an Bedeutung. Mit dem Ergebnis, dass in den letzten drei Erhebungswellen das Ziel „Arbeitsplatzsicherheit“ zum zweithäufigsten wird. Dieses Ziel erfährt in der letzten Befragungswelle also eine ähnlich hohe Wertigkeit wie in der 3. Welle (1982), als sich etwa ein Drittel aller Befragten nach Ende der Berufsausbildung in der zweiten³⁹ Schwelle des Übergangs – von der Ausbildung in die Erwerbstätigkeit – befand. „Arbeitsplatzsicherheit“ wird offensichtlich aus einer Verschränkung von berufsbiografischen Passagen und Arbeitsmarktentwicklung reklamiert, ist damit auch doppelt kritisch:

- zum einen hinsichtlich dieser zweiten Schwelle berufsbiografischer Entwicklung,
- zum anderen hinsichtlich der ökonomischen Strukturkrise und des Anstiegs der Arbeitslosenquote (nicht zuletzt im Kontext mit dem Streben nach der ökonomischen Sicherung der Familie).

Dagegen markiert das Ziel „Verdienst“ einen fast stetigen leichten Anstieg an Attraktivität.

Im Bezug auf soziodemografische Indikatoren variieren die Ziele „Selbstständigkeit“ und „Arbeitsplatzsicherheit“ erheblich, aber „Kenntnisse“ und „Verdienst“ fast überhaupt nicht. Die Varianzen lesen sich in den Schemata sozialer Differenzierungen – nicht aber geschlechtsspezifisch: Je höher die Bildungsniveaus der Herkunfts-familien und je höher die 1979 erworbenen Schulabschlüsse, desto häufiger wird die Option „Selbstständigkeit“ gewählt, je niedriger die familiären Bildungsniveaus und die Schulabschlüsse 1979, desto häufiger wird „Arbeitsplatzsicherheit“ genannt. Ein Beispiel aus den Daten der 17. Welle:

³⁹ Die erste Schwelle der biografischen Passage von der Schule in den Beruf beschreiben wir als Übergang von der allgemeinbildenden Schule in die Berufsausbildung. Die zweite Schwelle ist dann der Übergang von der Berufsausbildung in die Erwerbstätigkeit (vgl. Friebel u.a. 2000).

- 71 % derer mit „hohen“ elterlichen Bildungsressourcen und 68 % aller mit Abitur zielen auf „Selbstständigkeit“ am Arbeitsplatz, aber nur jeweils 56 % derer mit „niedrigen“ Bildungsressourcen und derer ohne weiteren Schulabschluss.
- 59 % aller mit „niedrigen“ elterlichen Bildungsressourcen und 65 % aller ohne weiterführenden Schulabschluss favorisieren als Ziel „Arbeitsplatzsicherheit“, aber nur 41 % aller mit „hohen“ Bildungsressourcen und nur 54 % aller mit Abitur.

3.2.1 Muster beruflicher Qualifikation

Die Strukturen und Institutionen der beruflichen Bildung haben alle erreicht und fast alle haben – mit unterschiedlicher zeitlicher Erstreckung sowie qualifizierender Güte – Berufsbildungspfade erfolgreich abgeschlossen.

Tabelle 6: Höchster Berufsbildungsabschluss und ausgewählte soziodemografische Variablen (%-Angaben)

Höchster Berufsbildungsabschluss	Summe	Geschlecht		Schulabschluss 1979			elterliche Bildungsressourcen		
		männlich	weiblich	ohne weiterf. Abschluss	Realschulabschluss	Abitur	niedrig	mittel	hoch
Keinen	2	1	3	3	3	0	3	0	6
Vollzeitschulische Ausbildung (VSCH)	5	2	8	12	4	0	6	2	6
Betriebliche Berufsausbildung (DUAL)	40	31	48	62	41	13	51	37	12
Nichthochschulische Berufsausbildung mit Aufbauqualifikation* (AUFB)	16	14	18	20	15	13	13	18	17
Hochschulische Berufsausbildung (HOCH)	36	51	23	3	36	74	25	43	59
Sonstiges	1	1	0	0	1	0	2	0	0
Summe	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Quelle: Gesamtsample

* Vollzeitschulische oder betriebliche Berufsausbildung mit anschließender zusätzlicher Fach- bzw. Aufbauqualifikation (z.B. Fachwirtin oder Techniker)

4. Weiterbildung im Lebenszusammenhang

4.1	Weiterbildungsteilnahme und Weiterbildungsplanung	114
4.2	Struktur- und Nutzungswandel der Weiterbildungsteilnahme	119
4.3	Weiterbildung, berufliche Qualifikation und Erwerbsarbeit	121
4.4	Elternschaft und Weiterbildung	127
4.4.1	Inhaltliche Präferenzen und institutionelle Gelegenheiten der Weiterbildungsteilnahme	130
4.4.2	Elternschaft, Weiterbildung und Alter des jüngsten Kindes	132
4.5	Sind evasionistische Träume weiterbildungsfördernd?	135
4.6	„Lebenslanges Lernen“	136
4.6.1	„Was halten Sie vom Lebenslangen Lernen? Was ist für Sie Lebenslanges Lernen?“	138
4.6.2	Die Dreiteilung des Lernens	140
4.6.3	Informelles Lernen als Lernen en passant?	143
4.6.4	Lebenslanges Lernen: Ein Begriff und zwei Kulturen?	145

4. Weiterbildung im Lebenszusammenhang

Fassen wir die Weiterbildungsziele – neben den familiären und den beruflichen Zielen – als Dimensionen von biografischer Perspektivität, dann ist seit der 11. Welle (1997) „im Berufsleben bestehen“ zum erstrangigem Ziel geworden.

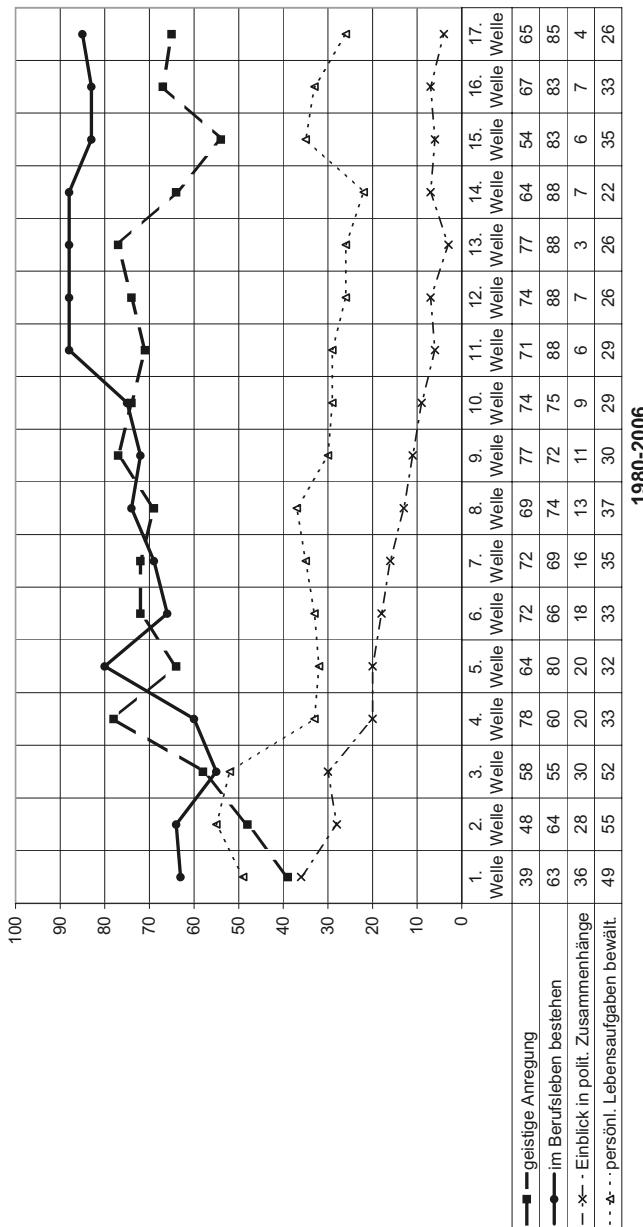
Diagramm 6 (siehe nächste Seite) symbolisiert sehr anschaulich, dass von der 3. Welle (1984) bis einschließlich der 10. Welle (1995) das Erwartungsprofil an Weiterbildung kontinuierlich ein primär doppeltes war. Die eine Dimension kann dabei als personale Identität („geistig anregen“), die andere als berufliche Identität („im Berufsleben bestehen“) gelten. Man kann diese doppelte Besetzung als integriertes Identitätsleitbild zum Weiterbildungsprozess interpretieren, sie aber auch als Identitätsdiffusion begreifen: gewissermaßen als Versuch, die arbeitsmarktlche Zumutung zur Weiterbildung („im Berufsleben bestehen“) durch ideelle Zuwendung zur Weiterbildung („geistig anregen“) zu kompensieren⁷². Auf jeden Fall haben wir es seit der 11. Welle mit einer Entkoppelung beider Ziele zu tun – wobei das Ziel „geistig anregen“ erheblich an Bedeutung eingebüßt hat. Die Verlaufstendenzen der beiden anderen Ziele sind prinzipiell synchron: „Einblicke in politische Zusammenhänge gewinnen“ und „persönliche Lebensaufgaben bewältigen“ wurden im Untersuchungsverlauf zudem stetig reduziert.

Insgesamt können wir die vier Verlaufskurven in ihrer zunehmenden Scherenöffnung beschreiben. Weiterbildung, um „im Berufsleben bestehen“ zu können, gewinnt immer mehr an Bedeutung, die anderen Ziele verlieren dagegen fast kontinuierlich an Gewicht.

Die sozial-selektiven Präferenzen der Ziele variieren im Untersuchungsverlauf und verteilen sich auch innerhalb der Untersuchungswellen eher uneinheitlich. Es gibt nur eine gewisse Tendenz: Sampleangehörige mit Hochschulausbildung und Männer präferieren eher „Berufsleben bestehen“, während jene ohne Hochschulstudium und die Frauen eher für „geistig anregend“ votierten. Außerdem tendieren Väter eher für die Kategorie „Berufsleben bestehen“ (93 % versus 85 % Durchschnitt in der 17. Welle); Mütter dominieren eher die Kategorie „geistig anregen“ (80 % versus 65 % Durchschnitt in der 17. Welle).

⁷² Beide Ziele können auch, wie Faulstich in Anlehnung an die Göttinger Weiterbildungsstudie (vgl. Strzelewicz/Raapke/Schulenberg 1966) notiert, eine eigenartige Mehrdeutigkeit des Bildungsbegriffes zwischen Innerlichkeitsideal (geistig anregen) und Statuszuweisung (im Berufsleben bestehen) repräsentieren (Faulstich 2003, S. 31).

Diagramm 6: „Biografische Perspektivität“, Weiterbildungsziel im Untersuchungsverlauf (%-Angaben)



Quelle: 1., 5. Welle = Altsample, ab 6. Welle = Gesamtsample

Interesse, Spaß, Freiwilligkeit sind die entscheidenden Indikatoren der Weiterbildungsteilnahme-Bereitschaft in der Logik des Subjekts (Friebel 2/2001, S. 66 f.):

- „Learning by doing oder durch äußere Anreize. Das ist in Ordnung. Ich praktiziere es laufend“.
- „Dass ich ewig am Lernen bin. Täglich was lernen und souveräner werden ist gut ... nicht dazulernen müssen ist für mich ein Gräuel“.
- „Weil ich eben so wissbegierig bin“.

Weiterbildung erscheint primär als grenzenloser Selbstaneignungsprozess, erst sekundär als institutionelle Zumutung. Ganz vereinzelt kommen Altersnormen des Lernens und/oder personale Unsicherheiten zur Sprache:

- „Studieren bis 35 oder 40 ... das ist natürlich schon ‘ne Sache, die würd’ ich negativ sehen“.
- „Irgendwann muss auch mal mit dem Lernen Schluss sein ... das ist sehr anstrengend“.

Schließlich 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 dieses Wortspiel mit der doppelten Negation eigentlich auf die Aussage: Ich kann leben, ohne zu lernen!

Diese Aussage 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 bildungökonomischen Instrumentalisierung des Lebenslangen Lernens geraten kann.

Wir wissen aus vielen Weiterbildungs-Teilnahmestudien, dass die Umsetzung der Teilnahmebereitschaft in tatsächliches Verhalten sozial selektiv wirkt (Bundesministerium 2005, S. 25 ff.). Wer nimmt aus unserem Sample wie häufig an Weiterbildung teil? Wer plant Weiterbildungsaktivitäten? Wie erfahren unsere Samplemitglieder Lernen, Bildung und Weiterbildung?

Im Rahmen einer mehrstufigen Argumentationsfolge fragen wir nach Weiterbildungspraxis im Lebenszusammenhang. Manche Frage im Kontext des theoretischen Ansatzes Lebenszusammenhang können wir wegen des kleinen Samples nur unvollständig nachgehen. Dessen ungeachtet ist aber die nachfolgende Analyse in Form der mehrstufigen Konstruktion geeignet, bisher in der Weiterbildungsforschung unberücksichtigte und/oder unerklärt gebliebene Zusammenhänge für eine Theorie der (Weiter-) Bildungsbeteiligung im Modernisierungsprozess zu erschließen.

Wir beginnen die Argumentationsfolge in diesem zentralen Kapitel mit einer phänografischen Diskussion der Weiterbildungsteilnahme und -planung im Zeitverlauf durch entsprechende Kurvendiskussionen. In weiteren Schritten richten wir unsere Aufmerksamkeit auf den Zusammenhang von Weiterbildungspraxis und beruflicher Qualifikation wie Erwerbsarbeit einerseits und Familienbildung andererseits. Hierfür generieren wir auch einen Weiterbildungsteilnahme-Frequenzindex, um Strukturgeber der Bildungsbeteiligung und -benachteiligung diskutieren zu können. Abschließend erörtern wir das Alltagsbewusstsein unseres Samples im Kontext der modernen bildungspolitischen Leitfigur „Lebenslanges Lernen“.

4.1 Weiterbildungsteilnahme und Weiterbildungsplanung

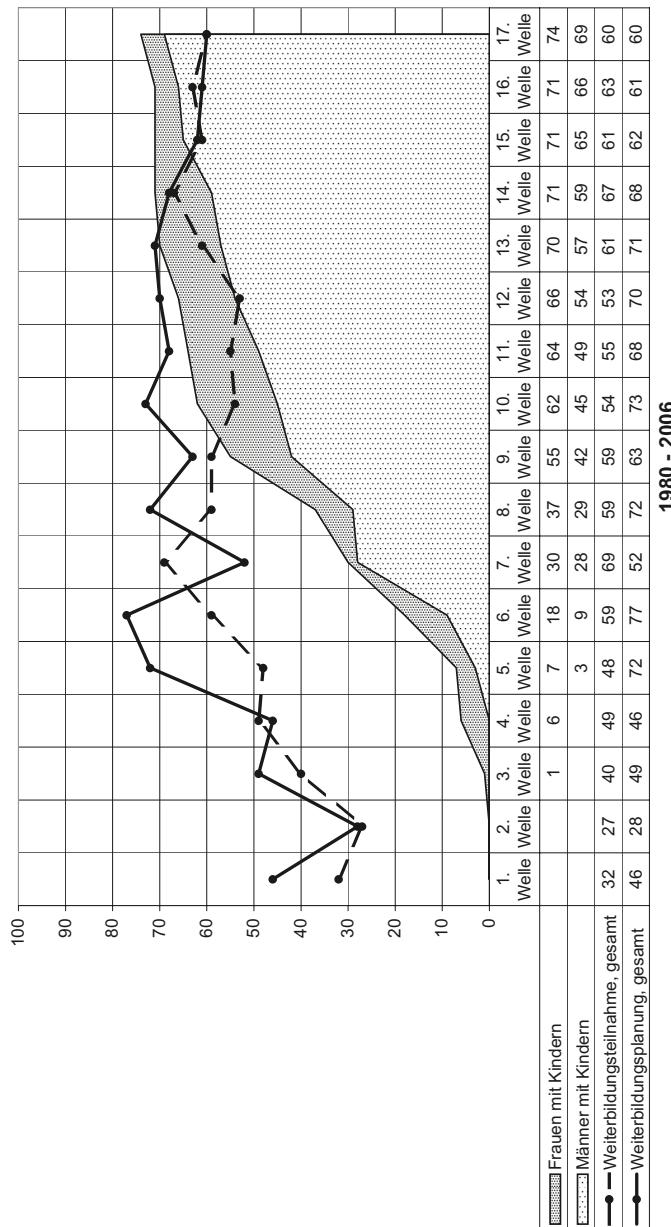
Weiterbildungsteilnahme und -planung im Lebenszusammenhang haben wir im Diagramm 7 – als erweiterte Kurvenvariante von Diagramm 1 – gezeichnet. Die Verläufe zur Teilnahme an Prozessen organisierten Lernens⁷³ und zur weitergehenden Teilnahmeplanung haben wir hier mit Kontextinformationen zur Familiensituation des Samples im Untersuchungsprozess hinterlegt. Wir können damit zeigen, wie sich wellenspezifisch die Anteile von Vätern und Müttern im Sample entwickeln.

Von der 8. bis zur 13. Welle notiert das Sample stetig ein Mehr an Planungsperspektiven. Grundsätzlich aber ist der Kurvenverlauf von Teilnahme und Planung konvergent. Zudem bestehen regelmäßig signifikante intrapersonale Zusammenhänge zwischen Teilnahme und Planung⁷⁴.

⁷³ Die hier dokumentierten Teilnahmeerfahrungen und Planungsabsichten erstrecken sich auf den Besuch (Teilnahme) bzw. den beabsichtigten (Planung) Besuch von Seminaren, Kursen etc. im Sinne von formalen Lernprozessen. Informale und nicht-formale Weiterbildung (vgl. Friebel 2007a und Arnold et. al. 2000) werden hier aus methodischen Gründen ausgeklammert, weil sich unseres Erachtens diese Begriffe in der empirischen Weiterbildungsforschung kaum standardisiert operationalisieren lassen (Alheit/Dausien 2002, S. 1ff.). Hier besteht (noch) ein großes Forschungsdefizit (Wilkens 2005, S. 516f.).

⁷⁴ Ein Beispiel aus der 17. Welle: Drei Fünftel (60%) haben an Weiterbildung teilgenommen, ebenfalls etwa drei Fünftel (59%) planen für die Zukunft der nächsten anderthalb Jahre eine Weiterbildungsteilnahme. Zur Planung motiviert fühlen sich nur ca. ein Viertel (27%) derer, die innerhalb der letzten anderthalb Jahre nicht an Weiterbildung teilgenommen haben, hingegen ca. drei Viertel (79%) derer, die vorher an Weiterbildung teilgenommen haben. Wir haben in allen wellenspezifischen bivariaten Analysen signifikante Befunde hinsichtlich überzufälliger Zusammenhänge zwischen Weiterbildungsteilnahme und -planung.

Diagramm 7: Weiterbildungsteilnahme und Weiterbildungsplanung (%-Angaben)



Quelle: 1.-5. Welle = Altsample, ab 6. Welle = Gesamtsample

Bezogen auf die Weiterbildungsteilnahmeentwicklung im Untersuchungsverlauf – d.h. in allen Erhebungswellen – lassen sich drei markante Muster⁷⁵ beschreiben:

- Schulabschlussverteilung: Die Befragten mit dem Entlassschulabschluss Abitur haben am häufigsten (10 mal +) eine überdurchschnittliche Teilnahmepraxis; die ohne weiterführenden Schulabschluss '79 am häufigsten unterdurchschnittliche (13 mal –) Teilnahmeerfahrung. Jene mit Realschulabschluss liegen fast kontinuierlich zwischen den Erfahrungswerten der beiden Gruppen.
- Berufliche Qualifikationen: Am häufigsten überdurchschnittliche (11 mal +) Teilnahmewerte haben die Befragten mit Hochschulausbildung (HOCH). Hierbei zeigt sich eine besondere Kumulation dieser überdurchschnittlichen Teilnahmehäufigkeit insbesondere ab der 8. Welle (1992). Niemals verzeichnen jene mit der betrieblichen Berufsausbildung (DUAL) als höchsten berufsbildenden Abschluss überdurchschnittliche Teilnahmewerte. Sie haben nahezu in allen Wellen (14 mal –) unterdurchschnittliche Weiterbildungsaktivitäten mitgeteilt. Befragte mit Aufbauqualifikationen (AUFB) als höchsten Berufsabschluss haben insbesondere bis zur 7. Welle (1991) überdurchschnittliche (6 mal +) wellenspezifische Teilnahmeerfahrungen.
- Familienstatus: Wie bereits in Bezug auf Diagramm 1 ausgeführt, hat das Ereignis Elternschaft für die Mütter die Funktion einer Sollbruchstelle. Von der 7. Welle (1991) bis hin zur 15. Welle (2003) haben die Mütter signifikant unterdurchschnittliche (10 mal –) Erfahrungswerte. Kontinuierlich höhere Teilnahmequoten als Mütter haben in diesem Zeitraum die Väter. Von der 9. (1994) bis zur 11. (1997) Welle dominieren sie die Topliste der überdurchschnittlichen (3 mal +) Werte. Regelrecht überflügelt werden sie aber von den Frauen ohne Kinder, In einer ersten Phase – 3. (1983) bis 7. (1991) Welle – der Untersuchung und seit der 12. Welle (1998) dominiert diese Gruppe mit überdurchschnittlich häufiger (11 mal +) Teilnahmepraxis. Die Männer ohne Kinder mäandern fast regelmäßig um die wellenspezifischen Durchschnittswerte der Weiterbildungsteilnahme.

⁷⁵ Diese Muster sind einfache deskriptiv-statistische Maße auf der Grundlage serieller bivariater Zusammenhangsanalysen innerhalb der 17 Wellen: Wir kumulieren die Häufigkeit überdurchschnittlicher wellenspezifischer Ausprägungen und erhalten so eine absolute Zahl überzufälliger Ereignisse. Die Werte in Klammern geben die Wellenfrequenz dieser überzufälligen Ergebnisse an; die Plus- und Minuszeichen dahinter informieren, ob das positive (+) oder negative (-) Zusammenhänge sind.

Tabelle 12: Weiterbildungsteilnahmefrequenz und ausgewählte soziodemografische Faktoren des Lebenslaufs (%-Angaben)

soziodemografische Faktoren		Weiterbildungsteilnahmefrequenz	
Variable	Ausprägung	„eher niedrig“	„eher hoch“
Geschlecht	männlich	38	62
	weiblich	46	54
Schulabschluss	ohne weiterf. Abschluss	56	44
	Realschulabschluss	41	59
	Abitur	29	71
Bildungsniveau der Herkunftsfamily	„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	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 Vollzeitschule als höchsten berufsbildenden Abschluss bleiben diese Kategorien hier ausgespart!

Um etwas mehr Übersichtlichkeit bemüht, haben wir diese dynamische und prozesuale Komplexität der Verlaufskurven einer Frequenzmusteranalyse geopfert. Das Weiterbildungsteilnahme-Frequenzmuster unterscheidet auf der Basis der siebzehn Messpunkte im Untersuchungsverlauf nur in zwei Frequenzgruppen⁷⁶. Tabelle 12 vermittelt eine Kartografie der Frequenzmuster in Abhängigkeit von ausgewählten soziodemografischen Variablen und biografischen Sequenzen:

⁷⁶ Weiterbildungsteilnahme-Häufigkeit innerhalb der 17 Befragungswellen: Frequenzniveau „eher niedrig“ = Teilnahme in bis zu 8 Wellen/Frequenzniveau „eher hoch“= Teilnahme in mindestens 9 Wellen.

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 maximale Nutzungs frequenz. Jeweils leicht überdurchschnittlich sind die Nutzungs frequenzen in der Weiterbildung bei den Männern mit und ohne Kinder. Die markanten Befunde der Verlaufsmusterkurve wiederholen sich grundsätzlich in dieser Frequenzmusteranalyse – aber die Ergebnisse zum Zusammenhang mit der sozialen Herkunft bleiben noch erklären bedürftig.

Unsere mikrostrukturellen Datensätze verweisen auf Indikatoren für eine gewisse soziale Mobilität durch Bildung. Dabei registrieren wir in Bezug auf die oben bereits vorgestellten Überlegungen zum Zusammenhang zwischen der Bildungsexpansion auf institutioneller Ebene und den Bildungsaufstiegen auf individueller biografischer Ebene bemerkenswerte Ergebnisse. Wenn in den Herkunfts familien mit niedrigen und mittleren Bildungsressourcen für die Sampleangehörigen erfolgreich ein jeweils höherer Schulabschluss (1979) gefördert wurde, dann haben diese Kinder (unsre Sampleangehörigen) überdurchschnittlich häufig sowohl akademische Berufsausbildungen absolviert als auch überdurchschnittlich häufig an Weiterbildungsveranstaltungen teilgenommen. Hierzu zwei konkrete Beispiele:

- Befragte mit „niedrigen“ Bildungsressourcen in ihren Herkunfts familien, die auch ohne weiterführende Abschlüsse 1979 die Schule verlassen hatten, sind nur zu 39 % in der Kategorie „eher hoch“ der Weiterbildungsteilnahme-Frequenz repräsentiert. Dagegen sind 63 % in der Kategorie „eher hoch“ jene derselben Herkunftsgruppe, die aber einen Schulbildungsaufstieg bis 1979 realisiert hatten.
- Befragte mit „mittleren“ Bildungsressourcen in ihren Herkunfts familien, die die Schule auch mit einem Realschulabschluss 1979 absolviert hatten, sind nur zu 54 % in der Kategorie „eher hoch“ des Frequenzmusters vertreten. Dagegen sind aber 75 % derjenigen, die bis 1979 einen Schulbildungsaufstieg realisiert hatten, in dieser Kategorie repräsentiert.

Die hier bereits verschiedentlich dokumentierte intergenerationale Prägung als soziale Vererbung der „Weiter“-Bildungskarrieren (Wittpoth 1997, S. 81; Alheit 1993, S. 94; vgl. auch Friebel 1996 a) – auch im Sinne des von Mayer/Blossfeld beschriebenen „endogenen Kausalzusammenhangs“ (vgl. Mayer/Blossfeld 1990) – ist zwar ausgesprochen wahrscheinlich, aber nicht zwingend. Hinter den versämtlichen Ergebnissen zum Verhältnis zwischen den Bildungsherkünften und den Weiterbildungsaktivitäten der Sampleangehörigen (siehe hier Tabelle 12) verbergen sich auch gegenläufige Mobilitätsströme – diese lassen sich nur entdecken, wenn wir auf der Grundlage differenzierter Datensätze arbeiten (s. hierzu Kap. 5.2).

4.2 Struktur- und Nutzungswandel der Weiterbildungsteilnahme

Komplementär zum eingangs in Kapitel 1 erörterten Strukturwandel der Weiterbildung lässt sich im Rahmen der Längsschnittstudie ein inhaltlicher und instituioneller Nutzungswandel der Weiterbildungsteilnahme des Samples in Prozessen organisierten Lernens registrieren. Bereits in Bezug auf die im Diagramm 6 vorgestellten Dimensionen weiterbildungsbiografischer Perspektivität hatten wir ja festgestellt, dass das Weiterbildungsziel „im Berufsleben bestehen“ eine immer größere Priorität zu gewinnen scheint. Die anderen Ziele verlieren dagegen im Zeitverlauf an Bedeutung.

Der Strukturwandel als Nutzungswandel verändert in signifikanter Weise die inhaltlichen und institutionellen Aspekte der Weiterbildungsteilnahme beim Sample. Neben dem allgemein diskutierten Prozess der Entgrenzung der klassischen Weiterbildung als „Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens“ (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 197) zugunsten des modernisierten „Lebenslangen Lernens“ als quasi individueller Selbstaneignungsprozess können wir auf der Grundlage unserer prozessgenerierten Längsschnittdaten darauf verweisen, dass die Weiterbildungsteilnahme unseres Samples zunehmend im biografischen Prozess beruflich fokussiert wird und häufiger primär in Arbeitgeberhand stattfindet:

Hatten in der 1. Welle (1980) nur ca. ein Siebtel (14 %) ausschließlich an Veranstaltungen in Arbeitgeberhand teilgenommen und nur etwa ein Drittel (31 %) ausschließlich berufliche Weiterbildungsveranstaltungen besucht, so lag in der 17. Welle (2006) die Quote derer, die nur an in der Regie vom Arbeitgeber laufenden Veranstaltungen teilgenommen haben, bereits bei ca. einem Drittel (35 %) und die Quote derer, die nur an beruflicher Weiterbildung teilgenommen haben bei zwei Dritteln (66 %).

Wenn also in der offiziellen Lesart das „Lebenslange Lernen“ nun dauernd, in allen Lebenslagen und auf allen Lernmilieus zunehmend als „Selbst“-Aneignungsprozess erscheinen mag, so haben wir – gewissermaßen in umgekehrter Perspektive – den Befund, dass nichtberufliche Weiterbildungsthemen und nicht in Arbeitgeberhand befindliche Weiterbildungsveranstaltungen im biografischen Prozess der Sampleangehörigen kontinuierlich reduziert werden. Insofern stehen unsere Lebenslaufbefunde zur sukzessiven Beschränkung der inhaltlichen und institutionellen Weiterbildungspraxis und – ziele merkwürdig unberührt von der These des „Lebenslangen Lernens“ als moderner Paradigmenwechsel der Weiterbildung.⁷⁷

77 Vgl. hierzu auch Wilkens 2005.

Wir gehen der Frage nach der Bedeutung des „Lebenslangen Lernens“ für unser Sample später (vgl. Kapitel 4.6) in systematischer Weise auf der Grundlage von ausgewählten (qualitativen) Interviewbefunden weiter nach. Hier greifen wir dieser Analyse mit vergleichenden quantitativen Daten vorweg.

Mit der in der europäischen Bildungsdiskussion eingeführten Unterscheidung zwischen formalen, nicht-formalen und informellen Lernprozessen sollen Zusammenhänge und Unterschiede verschiedener Lernformen erörtert werden. In welchem Verhältnis stehen Seminarlernen als formales Lernen, arbeitsplatz-unmittelbares als nicht-formales Lernen und Selbstlernen/selbstorganisiertes Lernen als informelles Lernen? Im Berichtssystem Weiterbildung IX (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2005) werden die Lernformen „arbeitsplatzunmittelbares Lernen“ und „Selbstlernen“ in besonderer Weise gewürdigt. 61 % aller Erwerbstätigen haben 2003 an informeller betrieblicher „Weiterbildung am Arbeitsplatz“ teilgenommen (ebenda, S. 54). Die Frage nach der Teilnahme an „Selbstlern“-Prozessen (außerhalb der Arbeitszeit) beantworteten 2003 35 % positiv. Ebenfalls 2003 (15. Welle) hatten wir im Rahmen unserer Längsschnittstudie mit der Fragebogenbefragung die Teilnahmequoten beim nicht-formalen „Arbeitsplatzlernen“ und beim informellen „Selbstlernen“ neben der Teilnahme an formalen Seminarlernprozessen ermittelt. Hier notierten 51 % der Befragten an nicht-formalen „Arbeitsplatzlernprozessen“ und 47 % an informellen „Selbstlernprozessen“ partizipiert zu haben. Trotz der Heterogenität dieser Lernmuster schließt sich gleichsam der Kreis der Nutzer/-innen. Die ohnehin Bildungsprivilegierten nehmen überdurchschnittlich häufig an allen drei Lernformen teil. So ist im Berichtssystem Weiterbildung zu lesen: „Personen, die sich an kursbezogener Weiterbildung und insbesondere an beruflicher Weiterbildung beteiligen, lernen häufig zusätzlich auf informellem Wege“ (ebenda, S. 221). Bezogen auf die Befunde unserer 15. Welle können wir ergänzend ausführen, dass die Befragten, die im Weiterbildungsfrequenzmuster „eher hoch“ repräsentiert sind, auch überdurchschnittlich häufig sowohl an nicht-formalen Prozessen des Arbeitslernens als auch an informellen Selbstlernprozessen beteiligt waren.

4.3 Weiterbildung, berufliche Qualifikation und Erwerbsarbeit

Es gehört in den Bereich beliebter neoliberaler Etikettierungen, nicht nur einen „Weiterbildungsmarkt“, sondern auch ein „aktives Handlungsmodell“ des versämtlichen Teilnehmers zu unterstellen. Gerade im Rahmen hegemonialer Diskurse zum Lebenslangen Lernen ist die Ideologie eines vollkommenen Weiterbildungsmarktes und die Fiktion unbegrenzt entscheidungsfähiger Subjekte konstitutiv⁷⁸. Diese Position hält sich gewissermaßen immun gegenüber allen möglichen empirischen Befunden über institutionelle, das heißt überindividuelle, Lenkungen der Weiterbildungsteilnahme. Dass allein schon solch einfache institutionelle Rahmungen wie die Unternehmensgröße und die Dauer der Unternehmenszugehörigkeit⁷⁹ (Wilkens 2005, S. 511 und vgl. Eckert/Schmidt 2007) die Weiterbildungsteilnahme des Subjekts „regulieren“, ist zwar eine Binsenweisheit in der empirischen Weiterbildungsforschung, aber ignoriert wird sie von Marktapolegisten und Subjektfetischisten dennoch. Deshalb stellen wir diese Muster der Institutionalisierung von Weiterbildungsteilnahme im Kontext der Erwerbsarbeit dieser Analyse von Privilegien und Benachteiligungen voran:

Betriebs- und Unternehmensgröße: 45 % der befragten Erwerbspersonen arbeiten in Unternehmen mit bis zu hundert Mitarbeitern/Mitarbeiterinnen („eher klein“), 55 % in Unternehmen mit mehr als hundert Beschäftigten („eher groß“). Aber:

- Die Sampleangehörigen in den „eher kleinen“ Unternehmen befinden sich zu 57 % in der Kategorie „eher niedrig“, nur zu 43 % in der Kategorie „eher hoch“ der Weiterbildungsteilnahme-Frequenz.
- Die Sampleangehörigen in den „eher großen“ Unternehmen befinden sich zu 26 % in der Kategorie „eher niedrig“ und zu eindrucksvollen 74 % in der Kategorie „eher hoch“ der Weiterbildungsteilnahme-Frequenz.

Betriebs- und Unternehmenszugehörigkeit: 22 % der Befragten sind bis zu drei Jahre im Unternehmen („eher kurz“), 21 % über drei Jahre bis zehn Jahre („mittel“) und 57 % über zehn Jahre („eher lang“) beschäftigt. Aber:

- Die Sampleangehörigen im Segment der „eher kurzen“ Unternehmenszugehörigkeit sind zu 56 % in der Kategorie „eher niedrig“, aber zu nur 44 % in der Kategorie „eher hoch“ der Weiterbildungsteilnahme-Frequenz repräsentiert.
- Die Sampleangehörigen im „mittleren“ Segment verteilen sich mit 44 % in der Kategorie „eher niedrig“ und mit 56 % in der Kategorie „eher hoch“.
- Die Sampleangehörigen im Segment der „eher langen“ Unternehmenszugehörigkeit sind zu 33 % in der Kategorie „eher niedrig“, dagegen zu 67 % in der Kategorie „eher hoch“ der Weiterbildungsteilnahme-Frequenz repräsentiert.

78 „Handeln wird hier grundsätzlich als rationale individuelle Ressourcenentscheidung in Knapheitssituationen betrachtet“ (Faulstich 2004, S. 239).

79 Wir beziehen uns hier auf bereits unter Kapitel 3.2.2 vorgestellte Ergebnisse zur Erwerbsarbeitssituation des Samples.

5. Schlussfolgerungen

5.1	Doing gender	152
5.2	Bildungsexpansion, Bildungsherkunft und Wandel der Bildungschancen	162
5.3	Biografizität	167
5.4	Sind die Kinder der Bildungsexpansion eine gesellschaftliche Innovationskohorte?	170

5. Schlussfolgerungen

Die Eigenlogik der sozialen Differenzierung setzt sich quasi graduierend in den Bildungs- und Weiterbildungsbiografien fest und die prozessuale Benachteiligung hat unter dem Aspekt der Männermarktmacht Kontinuität in dem Lebens- als Bildungsprozess der Frauen. Dagegen behauptet sich die Eigenlogik der Subjekte nahezu herkunfts- und geschlechtsunspezifisch als außerordentlich ausgeprägtes Selbstwirksamkeitsgefühl zur biografischen Eigenleistung.

Wir wiederholen hier nicht die Ergebnisse unserer Studie; in zugespitzter und perspektivischer Weise gehen wir vielmehr mit diesen Ergebnissen um.

Zunächst: „Chancengleichheit durch Bildung“ ist – wie wir aufzeigen konnten – eine Überspitzung der Effekte der Bildungsexpansion. Mit unseren Befunden haben wir Einblicke gewinnen können, wie Bildung und Weiterbildung soziale Ungleichheit und Geschlechterhierarchisierung in der Regel reproduzieren⁹⁶ ⁹⁷. Diese Regeneration vertikaler Differenzierung durch Bildungsbeteiligung und -benachteiligung lässt sich nur in einer Längsschnittuntersuchung – in Form einer Lebenswegbeschreibung – unmittelbar aufzeigen. Zum Beispiel beenden junge Frauen heute allgemeinbildende Schulen häufiger mit weiterführenden Schulabschlusszertifikaten als junge Männer. Das steht jedoch überhaupt nicht im Widerspruch zu unseren Ergebnissen,

96 Die vorliegenden Analysen bestätigen die besondere Bedeutung der sozialen Herkunft für die Bildungs-, Ausbildungs- und Berufsverläufe der Kohorte. Die soziale Vererbung bzw. Statusvererbung als Reproduktionsprozess ist in einem Längsschnitt besonders nachdrücklich zu dokumentieren. Birkelbach und Bolder kommen angesichts ihrer Längsschnittstudie über den Bildungs- und Berufsweg einer ehemaligen Schülerkohorte der 70er Jahre (Ausgangspunkt Viertklässler des Schuljahres 1970/71 = 1. Erhebungswelle; 1977 = 2. Erhebungswelle; Zielgruppe durchschnittlich 16 Jahre alt; 1981 = 3. Erhebungswelle; Zielgruppe durchschnittlich 20 Jahre alt; 2002 = 4. Erhebungswelle; Zielgruppe durchschnittlich 41 Jahre alt) zu weitgehend ähnlichen Befunden hinsichtlich der sozialen Vererbung: „Insgesamt sind Status- und Kompetenzreproduktion von der Eltern- und Großelterneneration auf die Kohorte und von ihr auf die nachfolgende Generation.... gesellschaftliche Realität. Zu stark sind die Zusammenhänge, um die These von der Statusvererbung abweisen zu können“ (Birkelbach/Bolder 2005, S. 79). Und die Autoren kommen bezogen auf ihre Befunde über diese mit unserem Sample vergleichbare Kohortenerfahrung hinsichtlich Bildungsoptionen, Arbeitsmarktrestriktionen und Verdrängungskonkurrenz zu dem Fazit: „Dies ist, bei aller vorgängigen Forschserfahrungen geschuldeten Skepsis gegenüber Vorstellungen von einer mobilen, wenigstens intergenerativ durchlässigen Gesellschaft, das uns vielleicht am meisten überraschende Ergebnis ...“ (ebenda).

97 Ebenso erkennen wir interessante Abweichungen: So können Bildungsaspirationen in eher bildungsfernen Familien im Zusammenhang mit schulischem Erfolg zu einem nachhaltigen Einfluss auf Bildungsbeteiligung im Lebenslauf auch in der Form von Weiterbildungsbe teiligung führen (s. 5.2).

wie junge Frauen im Verhältnis zu jungen Männern geschlechtstypisch im Bildungssystem und in Anschlussereignisse kanalisiert werden. Und ein statistisches Zahlenwerk zum Beispiel über die Repräsentanz von Arbeiterkindern an Gymnasien sagt ja nur, dass mehr oder weniger von ihnen dort gesehen wurden, wie aber Eltern im Einvernehmen mit Lehrkräften ihre milieuspezifische Willkürfreiheit praktizieren, erfahren wir nur mit Verlaufsdaten im Sinne einer prozessualen Bildungsberichterstattung.

Insgesamt haben wir eine gute empirische Basis für die Diskussion der beiden klassischen Strukturgeber von Bildung – das heißt soziale Herkunft und Geschlecht – erarbeitet. Dabei ist nicht nur beeindruckend, wie von den Eltern des Samples die Bildungsressourcen sozial differenzierend und geschlechterpolarisierend weitergegeben wurden, sondern auch, wie das Sample selbst einerseits Bildungsmobilität in einem noch schnelleren Takt praktiziert und andererseits wie das traditionelle Bild geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung in der Familie fortgeschrieben wird. Die Muster der Familienkonfigurationen sind wiederum als Bildungsprozess bühnenreifer Anschauungsprozess für die Kinder des Samples. Es liegt möglicherweise eine eigentümliche Verhängung von moderner Bildungsmobilität und traditioneller Familiendynamik vor.

Andererseits signalisieren uns die Befragten dieses ausgeprägte Selbstwirksamkeitsgefühl hinsichtlich ihrer biografischen Eigenleistungen. Diese Befunde liefern uns empirische Hinweise für die These zur Individualisierung in der Moderne. Die Subjekte sehen sich in der Perspektive großer Selbststeuerungsmöglichkeiten, wenngleich unsere Ergebnisse auch auf eine beachtliche strukturelle Steuerung ihrer Lebensläufe hindeuten. Die Eigenlogik der Sozialstruktur und die Eigenlogik der Subjekte verhalten sich nicht zueinander komplementär, aber sie stehen in einem Wechselverhältnis.

Hinsichtlich eines Repräsentativitätskriteriums als Gütekriterium sind unsere Befunde zwar kaum belastbar. Wir notierten es schon eingangs: Unsere mehrebenen-analytische Längsschnittstudie ist nicht repräsentativ, unser Sample repräsentiert typische Zusammenhänge und Verlaufsmuster. Die Ergebnisse können aber Hypothesen generieren, sie können nicht – im klassischen Sinne – Hypothesen überprüfen. Die Erfahrungen der Samples sind nicht hinreichend für quantitative Generalisierungen geschaffen. Die Längsschnittergebnisse deuten aber auf typische Prozess- und Struktursequenzen im Lebenslauf und in der Biografie.

Mit den Mitteln essayistischer Verkürzung gehen wir im Folgenden auf grundsätzliche Fragestellungen zu den strukturgebenden und prozessvermittelnden Einflüssen der Bildungs- und Weiterbildungsbeteiligung der Samples im Sinne von „doing difference“⁹⁸ ein – d.h., wir verweisen auf Möglichkeiten und Notwendigkeiten auch konstruktivistischer Reflexionen bezogen auf Achsen differenter Anschauungsweisen über unseren Forschungsgegenstand. Getreu dem Motto, dass wir nicht nicht konstruieren können, verweisen wir ein weiteres Mal auf das „doing gender“, das „doing class“ und das „doing biography“.

Die Geschlechterdifferenz als „doing gender“⁹⁹ und ihre immanente Hierarchie räumen wir unter 5.1 mit Ausführungen zur Problematik der Vereinbarkeit von Erwerbsarbeit und Familienarbeit bei Müttern.

Die Diskurse um „doing class“¹⁰⁰ haben in der Bundesrepublik Deutschland seit U. Beck unter dem Slogan „Jenseits von Stand und Klasse“ Aufsehen erregt und in beachtlicher Weise Bibliotheken gefüllt. Wir rekonstruieren hier dennoch einmal den Blick auf diese Strukturen in Kapitel 5.2.

Gewissermaßen komplementär zur Leugnung der (Weiter-) Existenz von Klassenlagen bekam die Biografieforschung in der Soziologie Konjunktur. Wir fragen hier nach dem „doing biography“¹⁰¹ (5.3).

Abschließend gehen wir der Eingangsfrage nach, inwieweit das von uns als Modernitätssample bezeichnete Untersuchungssample gleichsam eine gesellschaftliche Innovationskohorte abbildet (Kapitel 5.4).

98 Vgl. zum Begriff „doing difference“ West/Fenstermaker 1/1987.

99 Zum Begriff „doing gender“ verweisen wir hier ausdrücklich auf das grundlegende Werk von West und Zimmermann (West/Zimmermann 1987).

100 Vgl. hierzu insbesondere Meuser 1999.

101 Die Sinnkonstruktion von Biografie bringt ein „doing biography“ (Vgl. Dausien/Kelle 2005).

5.1 Doing gender

Frauen erwerben im Modernisierungsprozess qualitativ immer hochwertigere Bildungsbiografien, aber ihre Berufsbiografien sind in Folge auch des doing gender der Elternschaft diskontinuierlich und fragil (vgl. Reichert 2007; Rühling 2007). Sozialstaatliche Rahmenbedingungen, steuerpolitische Grundsätze und normative kulturelle Leitbilder lenken die Mütter in die für sie oftmals prekäre Arbeitsteilung. Erhebliche finanzielle Anreize und kulturelle Botschaften fördern das Hausfrauenmodell als gesellschaftliche Institution in Deutschland. Tatsächlich bestätigen immer noch (2000) 77 % aller Männer und 66 % aller Frauen in Westdeutschland¹⁰² die Aussage: „Ein Kleinkind wird sicherlich darunter leiden, wenn seine Mutter berufstätig ist“¹⁰³. 1982, also als das Sample noch in der Jugendphase war, bestätigten das sogar noch 88 % der Männer und 87 % der Frauen. Diese Daten verweisen auf ein erhebliches Modernisierungsdefizit in Deutschland bezogen auf die Vereinbarkeit von Erwerbs- und Familienarbeit für die Frau, die Mutter geworden ist. Mutter sein ist eine Sollbruchstelle (vgl. Friebel 1/2007) in der Biografie. Der (1979 eingeführte) „Mutterurlaub“ (vgl. Bird 2001) ist eine eigene Institution geworden, hat sich als neue Sequenz im weiblichen Lebenslauf etabliert¹⁰⁴. Sie impliziert Regeln und Normen zur Engführung der Muttererwerbstätigkeit im Rahmen männlicher Marktmacht. Die Schwierigkeit, Familien- und Erwerbsarbeit im eigenen Leben zu integrieren, dokumentieren wir mit drei Beispielen aus den Ergebnissen unserer qualitativen Interviews mit Müttern Anfang der 90er-Jahre. Indem wir die Mütter des Samples über ihre Erfahrungen zur Balancierung von Familien- und Erwerbsarbeit sprechen lassen, transformieren wir die Zeichen von Diagramm 1 in Prosa.

102 2000 in Ostdeutschland: 43 % der Männer und 39 % der Frauen. 1991 in Ostdeutschland: 59 % der Männer und 57 % der Frauen.

103 Datenbasis: Allbus 1982, 1991, 1996 und 2000 (vgl. Büchel, F./C.K. Spieß 2002, S. 539 und vgl. ISI 2007).

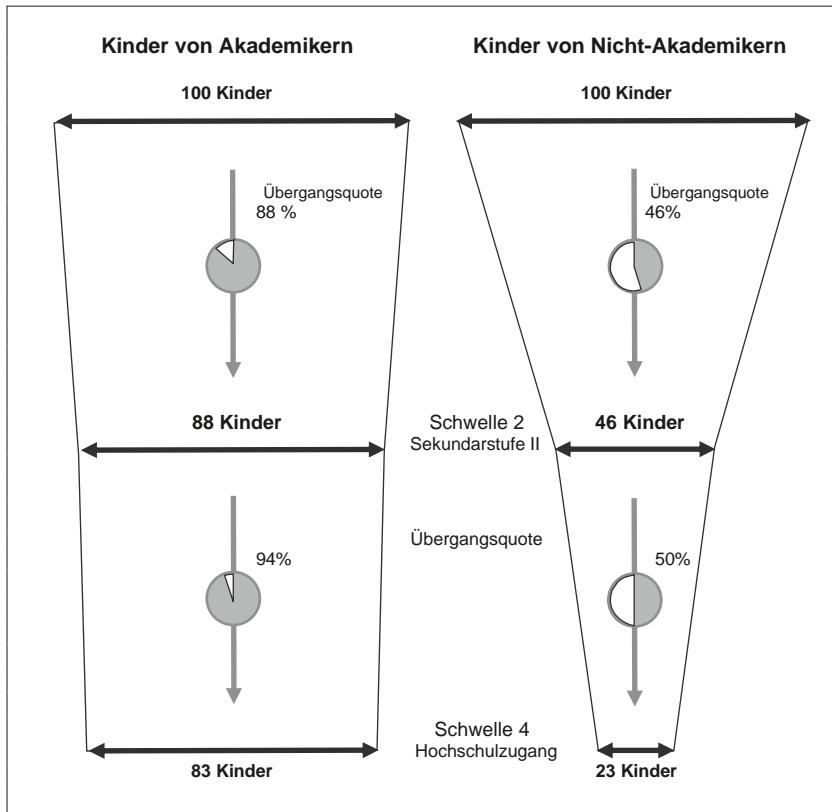
104 Man kann die „Novellierungen“ in Form des „Erziehungsurlaubs“ (1986) und des „Elterngeldes“ (2007) als modernisierte Spielarten dieser sozialen Institution reflektieren (vgl. Lamnek, 2003).

Erstes Beispiel: Marie B.. verheiratet, zwei Kinder, berufliche Qualifikation: höheres Lehramt; aktuelle Tätigkeit: Hausfrau.

Die Interviewerin fragt nach dem Prozess der Familiengründung.

Marie B.: „Ich muss sagen, dass ich eigentlich nie vorgehabt hatte zu heiraten und Kinder zu kriegen, so zu Beginn des Studiums und nach der Schule und das war eigentlich nie ein Traum von mir oder ein Ziel, sondern das hat sich dann eben mit dem Partner, den ich dann kennen gelernt hab, so ergeben, das war so denn das, was man große Liebe nennt oder dafür hält, und denn hab ich gedacht, na ja, warum nicht, also ne ganze Weile auch innerhalb der Partnerschaft war mir eigentlich trotzdem so mein eigener Beruf erst mal, das war mir sehr wichtig. Also wir kannten uns schon während des Studiums und ich wollte halt auf jeden Fall mein Studium beenden und das Referendariat und denn auch arbeiten in meinem Beruf, das, also mich nicht so ganz selbst aufgeben, ne, und wenn man denn Kinder hat oder ein Kind hat, denn sieht das ja schon etwas anders aus und da hab ich denn auch unbedingt arbeiten wollen, ich muss ganz ehrlich sagen, dass mich das so zuerst gar nicht so furchtbar glücklich gemacht hat, da plötzlich 'n Kind zu haben, obwohl ichs mir gewünscht hatte, es war also 'n Wunschkind, aber dann das Leben ändert sich irgendwie doch ganz schön, finde ich, so von heut auf morgen, denn man ist ja doch so ans Haus gefesselt und kann eben nicht mehr so alles machen, spontan auch wenig unternehmen eigentlich, und das hat, also mir ist die Decke auf den Kopf gefallen, sagen wir mal so, und ich war ganz froh, als ich dann, als er fünfeinhalb Monate war, das erste Kind, als ich dann Arbeit fand, diese Teilzeit-Arbeit in meinem, im Schulbereich, und hab dann da auch, und war also so ganz zufrieden mit, muss ich sagen, und ich muss auch sagen, ich konnte mir zu dem Zeitpunkt nicht vorstellen, dass ich eines Tages, selbst wenn ich 'n zweites Kind habe, mal nicht mehr arbeiten würde, ich hab immer gedacht, das kann ich ganz gut vereinbaren, nun ist der Lehrerberuf auch gut geeignet dafür, weil man mittags im Hause ist äh und dann erst mal Zeit fürs Kind hat, so war das jedenfalls da beim ersten. Obwohl ich auch so Phasen hatte in der Schule, wo es wirklich dann sehr eng wurde zeitlich, ne, weil man kam, oder ich kam zumindest immer erst zum Arbeiten, wenn das Kind im Bett war, und denn ging das eben oft von abends um 8 bis nachts um 1 oder 2 und morgens um 8 steht man denn wieder auf, ne, und das geht denn, wenn das so ne längere Phase ist, doch ganz schön an die Substanz, und bei mir kam schon hinzu, dass das eben meine erste Stelle war und dass ich eben so auf gar nichts zurückgreifen konnte, auf irgendwelche Ordner, auf irgendwelche Unterrichtseinheiten, Vorbereitungen, ich musste das ja alles erst mal selber machen. Und die Zeit, bis man da Kol-

Darstellung 2: Schematische Darstellung sozialer Selektion/Bildungsbeteiligung von Kindern nach akademischen Abschluss des Vaters („Bildungstrichter“) – (%-Angaben)



Quellen: StBA, Sonderauswertungen Mikrozensus 2001 und 2005, HIS-Studienanfänger-Befragung 2005
(eigene Berechnungen)
aus: BMBW 2007, S. 8

In Kapitel 3.2 hatten wir darauf verwiesen, dass die Studierquote im Sample in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft differiert. Diese intergenerationale Prägung als soziale Vererbung der Bildungskarrieren ist zwar außerordentlich signifikant, aber nicht determiniert! Unsere mikrostrukturellen Verlaufsdaten verweisen auch auf Indikatoren für eine gewisse soziale Mobilität durch Bildung:

Wenn in den Herkunftsfamilien mit niedriger und mittlerer Bildungsressource die Eltern der Sampleangehörigen diesen Kindern einen jeweils höheren Schulabschluss ('79) gefördert haben, dann haben diese Kinder – also unsere bildungsaufgestiegenen Sampleangehörigen – überdurchschnittlich häufig akademische Berufsausbildungen erfolgreich absolviert. Befunde aus zwei systematischen Paarvergleichen können das anschaulich dokumentieren.

- Ein Viertel (25 %) aller Sampleangehörigen aus Herkunftsfamilien mit niedrigen Bildungsressourcen hat ein Hochschulstudium (HOCH) erfolgreich abgeschlossen (vgl. Kapitel 3.2). Sofern diese Befragten 1979 einen Schulabschlussaufstieg gegenüber ihren Eltern realisiert hatten, lag ihre Studierquote bei fast zwei Fünftel (37 %).
- Gut zwei Fünftel (45 %) aller Sampleangehörigen aus Herkunftsfamilien mit mittleren Bildungsressourcen haben ein Hochschulstudium (HOCH) erfolgreich abgeschlossen (vgl. Kapitel 3.2). Sofern diese Befragten 1979 einen Schulaufstieg gegenüber ihren Eltern realisiert hatten, lag ihre Studierquote gar bei drei Viertel (75 %).

Diese Befunde sind auf der Grundlage des kleinen Samples zwar nicht geeignet, weitreichende Generalisierungen zur Funktion der Bildungsexpansion aufzustellen oder gar entsprechende Hypothesen zu überprüfen, aber sie bieten Raum für die Generierung von Hypothesen hinsichtlich des Periodeneffekts Bildungsexpansion innerhalb der späten 70er- und frühen 80er-Jahre. Es sind bildungspolitisch hoch attraktive Thematiken, wenn wir hier alternative Bildungsverläufe gegenüber den klassischen Sackgassen des strukturkonservativen Bildungssystems zur Kenntnis nehmen. Es ist hier die Frage zu stellen, ob Herkunftsunterschiede im Bildungserfolg durch eine Erhöhung der institutionellen Vielfalt – wie in den 80er-Jahren geschehen – trotz Strukturkontinuität des gegliederten Schulsystems auf der Grundlage eines Strukturwandels des Schul- und Hochschulbesuchs verringert werden können. Inwieweit mehr Bildungsoptionen und mehr Arbeitsmarktrestriktionen auch zu aufstiegsfördernden (Dauer-) Aufenthalten in der Bildungspraxis führen können, kann hier jedoch nicht abschließend beantwortet werden. Vermutlich spielte der Statuswettbewerb der Eltern des Samples im Bemühen um eine Schulabschluss-Distinktion – Abitur als universelle Wahloption – bezogen auf die Schulkarrieren ihrer Kinder eine entscheidende Rolle. Auf jeden Fall weisen die Daten zur Studierquote bildungsaufgestiegener Sampleangehörigen aus Familien mit niedrigen und mittleren Bildungsressourcen auf die Möglichkeit der Öffnung von Hochschulen für sogenannte „non-traditional adult students“ (vgl. Alheit 2005; Alheit 2006).

Diese Studierenden des zweiten oder dritten Bildungsweges haben zumeist ungewöhnliche Bildungsübergänge im Lebenslauf.

5.3 Biografizität

Überlegungen zur Individualisierung und Biografizität von Lebensläufen stehen in einem Wechselverhältnis zur Reflexion über Institutionalisierung und Standardisierung. „Wenn wir Biografien besser verstehen wollen, dann geht es darum, den subjektiv gemeinten Sinn von Wahlhandlungen bezogen auf Gelegenheitsstrukturen und Ressourcen zu rekonstruieren“ (Heinz 2000, S. 183). Es ist dabei grundsätzlich notwendig, diese Überlegungen explizit historisch anzulegen und zu begründen, um nicht ahistorischen Versämlichungen und Pauschalierungen zu erliegen (vgl. Atkinson 3/2007).

Angesichts der strukturellen Manifestationen von Geschlecht und sozialer Herkunft in den Lebensläufen der Sampleangehörigen wäre es ausgesprochen naiv, die gesellschaftliche Moderne als Ablösung der Lebensläufe von ihren institutionellen Bezügen zu feiern. Aber es wäre ebenfalls ausgesprochen töricht, das veränderte Verhältnis von Struktur und Handeln im Modernisierungsprozess einfach zu leugnen. Die gesellschaftliche Generierung moderner Biografiemuster und Lebenslaufsregime führt zu Chancen und Risiken der alltäglichen Lebensführung, in denen das Subjekt unterschiedlich eingreifen kann.

Die Entfaltung individueller Potentiale und die wachsende Vielfalt von Optionen stellen das Subjekt vor neue Herausforderungen. Es besteht dabei anscheinend ein ständig zunehmender gesellschaftlicher Konsens, was unsere individuelle Entscheidungsmöglichkeit und -notwendigkeit kulturell rahmt. Biografizität wird zur Schlüsselkompetenz in der Moderne. Biografizität ist „die Kompetenz, neue – zunächst irritierende – Erfahrungen in die biografische Selbst-Konstruktion zu integrieren (vgl. Alheit/Dausien 2000). Biografizität bezieht sich auf eine eigenständige Lebensplanung und ist auf die Entfaltung individueller Potentiale gerichtet. Das Leben ist ein ständiger Übergang geworden, es bedarf einer ständigen Neuinterpretation und -integration.

Angelegt war diese Moderne spätestens mit der sozialwissenschaftlichen Erfindung des aktiven Begabungsbegriffs in den 60er-Jahren, schließlich allerspätestens mit der Bildungsexpansion. Das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft schrieb es 1981 in die Aufklärungsbroschüre „Arbeiterkinder im Bildungssystem“: „...es ist nicht ‚Schicksal‘, sondern Folge unzureichender Förderungsmöglichkeiten...“ (BMBW 1981, S. 4), wenn keine Chancengleichheit existiere. Und der damalige Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, Björn Engholm, ergänzte: „Sicher stimmt es, dass Chancengleichheit nicht durch Reformen im Bildungswesen erreicht werden kann. Bildungspolitische Maßnahmen können nur zum Erfolg führen, wenn zugleich auch die Lebens- und Arbeitsverhältnisse von Arbeiterfamilien insgesamt verbessert werden und wenn es gelingt, den bisher Benachteiligten den Wert von Bildung und

GRUNDLAGEN DER WEITER BILDUNG

Harry Friebel

Die Kinder der Bildungsexpansion und das „Lebenslange Lernen“

Drei Jahrzehnte Bildungsentwicklung im Spannungsfeld zwischen gesellschaftlich determinierter Bildungsstruktur und individuellen Bildungschancen

In seinem neuen Buch begleitet Harry Friebel die Generation der „Baby-Boomer“ durch deren Bildungsbiografie. Auf die „Bildungsexpansion der 70er und 80er Jahre“ in der BRD folgten in jüngster Zeit PISA-Schock und Bildungsdebatte.

Friebel stützt seine Ergebnisse auf eine groß angelegte Längsschnittstudie des Hamburger Biografie- und Lebenslaufpanel (HBLP), das Schulabsolventen von 1979 nunmehr fast 30 Jahre begleitet – auf ihre Bildungsbiografie hin befragt, deren Herkunft, Karriereerfolg, Familienbildung erfasst und die Vermittlung von Bildung in die nächste Generation untersucht.

Friebels Auswertung des umfangreichen empirischen Materials wirft einen erhellenden Blick auf Strukturwandel und Individualisierung der Bildungsbeteiligung, auf Chancen und Risiken innerhalb der institutionellen Bedingungen des Bildungssystems.

Und es gibt und es gilt beides: die Emanzipation des Lebenslaufs und die prägende Sozialstruktur; Selbststeuerungs- und Gestaltungsmöglichkeiten der Personen und strukturelle Steuerung durch die Gelegenheiten des Systems.

ISBN 978-3-940562-13-5



9 783940 562135

www.ziel-verlag.de