

Forum

HARRY FRIEBEL

Von der Berufsausbildung zur Bildungsbiografie

KURZFASSUNG: Der Beitrag befasst sich mit dem Wandel des Übergangsprozesses von der allgemein bildenden Schule in die Erwerbsarbeit im Rahmen von Prozessen der gesellschaftlichen Modernisierung. Dabei wird unter anderem der Frage nachgegangen, inwieweit sich das klassische „2-Schwellen-Modell“ zum „Multischwellen-Modell“ mit open-end gewandelt hat. Der Beitrag verweist auf die Notwendigkeit eines ganzheitlichen Blicks auf Berufsbildung als Bildungsbiografie.

Wir analysieren das Verhältnis von Optionen und Restriktionen der individuellen Bildungs- und Weiterbildungsmobilität unter den Bedingungen der gesellschaftlich institutionalisierten unterschiedlichen Bildungssegmente als Gelegenheitsstruktur. Dabei berufen wir uns methodisch auf den Ursprung der Life-Course Theory in Elder's berühmter Studie „Children of the Great Depression“ in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts.

Datenbasis sind Längsschnittbefunde des „Hamburger Biografie- und Lebenslauf-Panel(HBLP)“ von 1980 bis 2007 über Prozesse der Berufsbildungsmobilität eines Samples der Hamburger Schulabschlusskohorte 1979. Wie gestalten die Personen ihre Bildungsstrategien? Was erleben sie an Berufsbildungsmobilität innerhalb der institutionellen Gelegenheitsstruktur?

Abstract: This article addresses the change in the transitional process from secondary school general education to gainful employment within the framework of societal modernisation processes. In doing so, we will examine the question of the extent to which the classic “two-threshold model” has been replaced by the open-ended “multi-threshold model”. This article points to the necessity of taking a comprehensive view of vocational education as educational biography.

We analyse the relation between the options for and restrictions upon individual educational mobility under the conditions imposed by the various socially institutionalised educational segments, which comprise a structure of opportunity. In so doing, we rely on the methodology used in the origin of life course theory, Elder's famous study “Children of the Great Depression” from the first half of the 20th century.

The data base for our study consists of the longitudinal findings of the “Hamburg Biography and Life Course Panel” (HBLP) from 1980 to 2007, concerning the processes of vocational education mobility for a sample of the Hamburg graduating class of 1979. How do these people design their educational strategies? What do they experience in terms of vocational education mobility within the institutional structure of opportunity?

Übergänge zwischen der Schule und der Arbeitswelt sind mit dem Strukturwandel moderner Gesellschaften unübersichtlicher und langwieriger geworden, sie können vielfältige Suchprozesse mit „open-end“ beinhalten und sie tragen für die betroffenen Übergangspassagiere vielfältige Chancen und Risiken:

- Da ist ein tendenzielles Ende der Beruflichkeit zu reflektieren. Das idealistische Alleinstellungsmerkmal „Berufung“ wird zunehmend problematisch. Und die Prägekraft des erlernten Berufs für die anschließende Erwerbsbiografie hat erheblich abgenommen.
- Da ist eine zunehmende Notwendigkeit, außer- und überfachliche Kompetenzen zu erwerben: Soziale Kompetenz, Kommunikationskompetenz, Verantwortungsübernahme, Entwicklung von Selbstlernkompetenz.
- Da ist zudem eine Entwicklung im Fluss, die den Prozess des Übergangs verlängert, fragmentiert, entgrenzt. Der Übergang wird zunehmend kontingent. Da sind Warteschleifen, Sackgassen, Ungewissheiten und auch Entwertungen zu erwarten.

Was bis in die 80er Jahre noch mit dem klassischen „2-Schwellen-Modell“¹ als normalbiografisches Verlaufsmuster „Schulabschluss – Berufsausbildung – Erwerbstätigkeit“ (vgl. DIETRICH u.a. 2009) codiert wurde, wird immer mehr zum schwierigen und ergebnisoffenen Multischwellenprozess für einen wachsenden Anteil von Schulabsolventen/-innen.

Ausgangspunkt ist dabei ein Bildungs-„System“, dass in drei verschiedene „closed-shops“ mit exklusiven Zugangsbedingungen aufgespalten ist: Das duale Berufsbildungssegment (dominant für männliche Jugendliche), das Schulberufssegment (dominant für weibliche Jugendliche) und das Hochschulsegment (Einlassticket in der Regel: Abitur). Diese Aufspaltung ist – historisch gesehen – das Ergebnis einer jahrhundertealten bildungspolitischen Klientelstrategie zur sozialen Vererbung von Bildungstiteln und Bildungsprivilegien. Dieses „System“ ist zudem eine Art sechszehnfacher Flickenteppich in den sechzehn Bundesländern – auf der Grundlage des Kulturföderalismus.

Hinzu kommt noch ein viertes Segment: das Additiv zum dualen und zum schulberuflichen Segment als so genanntes Übergangssystem (vgl. BEICHT 2009), dass als „Not- Helfer“ die abnehmende Integrationskraft der Berufsausbildung kompensieren soll, aber immer häufiger zur „Notlösung“ (insbesondere für Jugendliche ohne Schulabschluss und mit Hauptschulabschluss) wird. Die beruflichen Bildungsangebote dieses „Übergangs“-Segments liegen unterhalb einer qualifizierten Berufsausbildung, sollen die individuellen Chancen zur späteren Aufnahme einer Ausbildung oder Beschäftigung von Jugendlichen erhöhen. Es umfasst Bildungsgänge, „die unterhalb einer qualifizierten Berufsausbildung liegen bzw. zu keinem anerkannten Ausbildungsabschluss führen, sondern auf eine Verbesserung der individuellen Kompetenzen von Jugendlichen zur Aufnahme einer Ausbildung oder Beschäftigung zielen und zum Teil das Nachholen eines allgemeinbildenden Schulabschlusses ermöglichen“ (KONSORTIUM 2006, S. 79). Ende der 70er (1979) Jahre lag die Anzahl der Neuzugänge von Jugendlichen in diesem „Übergangs“-Segment² in der BRD noch bei ca. 67.000 (BERUFSBILDUNGSBERICHT 1981, S. 18), im Jahr 2006 gab es ca. 503.000 Neuzugänge (SOLGA 2009a, S. 24). D.h. inzwischen werden etwa 40% aller jugendlichen Wettbewerber um eine Ausbildungsstelle für den nicht-akademischen Berufsbildungsbereich in Notlösungen und Warteschleifen verschoben (AUTORENGRUPPE 2008, S. 96) – das ist für viele Jugendlichen verlorene biografische Zeit! Diese (in der Regel) unfreiwillige Teilnahme an den Bildungsgängen des „Übergangssystems“ unterstellt Jugendlichen zudem persönliche Defizite (vgl. ULRICH 2004), obwohl sie aufgrund der objektiven Mangelsituation bei der Ausbildungsplatzsuche leer ausgingen. Ein nicht unerheblicher Teil – schätzungsweise 20% bis 30% (BEICHT 2009, S. 14) – der Teilnehmer an diesen Bildungsgängen bleibt auf Dauer ohne Berufsausbildung.

Ein Indikator für die abnehmende Integrationsleistung der Berufsbildung ist zudem die Tatsache, dass „heute mehr als 1,3 Millionen Erwachsene bzw. 15% der 20–29 jährigen ohne abgeschlossene Berufsausbildung“ (SOLGA, 2009b, S. 395) sind.

Was von FRIEDBURG Ende der 80er Jahre bezogen auf die allgemeine Schulbildung als Gegensatz zwischen einer konservativen Strukturkontinuität des gegliederten Schulsystems einerseits und einem Strukturwandel des Schulbesuchs andererseits beklagte, kann heute unmittelbar auf den Gegensatz zwischen einer Strukturkontinuität der Berufsbildungsinstitutionen und einem Strukturwandel der individuellen Berufsbildungsaktivitäten übertragen werden: Während sich die klassischen Agenten und Agenturen der Berufsbildungssegmente noch immer in der mittelalterlich anmutenden Tradition von „Lateinschule“ und „ständischer“ Karrierisierung befinden, bemühen sich Jahr für Jahr die hunderttausenden jugendlichen „Übergangspassagiere“ von der Schule in die Berufsbildung um eine individuelle Bewältigung dieses strukturellen Dilemmas – sie kompensieren damit die Bewegungsstarre der

1 1. Schwelle = von der Schule in die Berufsausbildung, 2. Schwelle = von der Berufsausbildung in die Erwerbsarbeit

2 Damals überwiegend als Berufsprüfungsjahr

Berufsbildungssegmente. Das heißt: Individualisierung gesellschaftlicher Problemlagen! Während sich also die Jugendlichen durch individuelle biografische Berufsbildungsmobilität (vgl. BAETHGE/SOLGA/WIECK 2007) den Herausforderungen des Strukturwandels zur Wissensgesellschaft und zum Anstieg der Qualifikationsanforderungen stellen, tönen (polemisch ausgedrückt) die verantwortlichen Agenten und Agenturen der Berufsbildung: „Wir haben keine Probleme“ – weil sie keine Lösungen haben!

Mit Beginn der 80er Jahre beschleunigte sich die Berufsbildungsmobilität junger Erwachsener in der Bundesrepublik Deutschland. Dieser Trend zum Wandel der Berufsbildungsnutzung wurde und wird besonders am Beispiel der Kombination von Lehre und Studium öffentlich erörtert. 1983 besaßen erst 8 % der Auszubildenden im dualen System der beruflichen Bildung auch eine Studienberechtigung, 1998 „waren es bereits 17 %“ (JACOB 2004, S. 116). Der Anteil der Studienanfänger mit abgeschlossener Berufsausbildung lag 1983 bei 13 %, 1991 bei 29 % (vgl. HIS 1998; auch LAUTERBACH/WEIL S 110; auch ARBEITSGRUPPE 1994, S. 544).

Mitte der 80er Jahre hatte MERTENS (1984) mit dem Schlagwort des „Qualifikationsparadoxons“ diese Individualisierung der Berufsbildungsmobilität öffentlich thematisiert, in dem er diagnostizierte, dass die erste Berufsausbildung zwar eine notwendige, aber keine hinreichende Voraussetzung für eine dauerhafte Beschäftigung mehr sein wird. Mit dem Konzept des „lebenslangen Lernens“ ist die Individualisierung der beruflichen Bildung und Weiterbildung in den 90er Jahren dann vollends zur allseits geteilten Norm der ständigen Bildungs- und Berufsbildungsmobilität (vgl. FRIEBEL 2010) erhoben worden. Trotz dieser breiten Verständigung in Sonntagsreden über die Notwendigkeit von individueller Bildungsmobilität, gibt es erst erstaunlich wenig empirisches Wissen hinsichtlich der Vielfältigkeit und Struktur von Ausbildungsverläufen junger Erwachsener. Es liegen nur einige wenige Studien über Mehrfachausbildungen vor und eine theoretische Erörterung wie eine berufsbildungspolitische Konzeptionalisierung des Phänomens steht in den Sternen.

Im Rahmen einer empirischen Studie im Kontext des Projekts „Ausbildungs- und Berufsverläufe der Geburtskohorten 1964 und 1971 in Westdeutschland“ am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin resümiert JACOB zum Ausmaß von Mehrfachausbildungen in Deutschland: „Selbst wenn man sich auf beruflich voll qualifizierende Ausbildungen innerhalb des öffentlichen Bildungssystems beschränkt, schwanken die Anteile derjenigen, die mehr als eine Ausbildung absolvieren, definitions- und altersabhängig zwischen rund 10 % und 40 % (Jacob 2004, S. 103). Und im Rahmen der „Adoleszenzstudie“ an der Universität Konstanz kommen LAUTERBACH und WEIL zu dem Befund, dass „mehr als ein Viertel der Männer und fast 20 % der Frauen mehrere Ausbildungen beginnen“ (LAUTERBACH/WEIL 2009, S. 108). Ergänzend zu dieser geschlechtsspezifischen Verteilung notieren die Autoren schulabschlusspezifische Befunde: z. B. „... dass hauptsächlich die Männer, die die Schule mit der Hochschul- oder Fachhochschulreife beendeten, vor dem Berufseinstieg Mehrfachausbildungen beginnen. Nahezu die Hälfte von Ihnen nimmt mehr als eine Ausbildung auf ... Im Vergleich dazu zeigt sich, dass fast alle Männer (90 %), die die Schule ohne Schulabschluss verließen oder einen Hauptschulabschluss erwarben, nur eine Berufsausbildung für den Berufseinstieg aufnahmen“ (ebenda, S. 110).

Die Frage, ob diese Mehrfachausbildungen eine „zweite Chance“ für Bildungsbenachteiligte signalisieren, wird sowohl seitens der Befunde der Studie von JACOB (ebenda, 2004, 101) als auch auf der Basis von Befragungen des Hochschulinformations-Systems (HIS 2002, S. 25) verneint. Die Bildungsressourcen des Elternhauses sind scheinbar ebenso wie der Schulabschluss die zentralen Strukturgeber der Berufsbildungsmobilität.

Berufsbildungsmobilität ist kein Randphänomen, Berufsbildungsmobilität ist unter bildungspolitischer Perspektive ein zunehmend bedeutsames Thema³. Das Ausmaß variiert erheblich mit der verwendeten Definition und mit dem Grad der (Un-) Durchlässigkeit (FROH-

3 Brückner und Mayer (Brückner/Mayer 2005, S. 39) verweisen z. B. auf der Grundlage eines Geburtskohortenvergleichs (Geburtsjahrgänge 1920 bis 1971) darauf, dass sich der Anteil von Personen

WEISER u. a. 2009, S. 9 f.) zwischen den einzelnen Segmenten und der (Un-) Gleichwertigkeit (BAETHGE 2006, S. 16) zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung – abgesehen von der geschlechts-, schulabschluss- und herkunftsspezifischen Verteilung.

BAETHGE schreibt in der Studie „Berufsbildung im Umbruch“: „Im Zentrum steht die Kategorie der Berufsmobilität, die für die individuellen Berufsverläufe wie für die Sicherung der Humanressourcen einer modernen Wirtschaft gleichermaßen von entscheidender Bedeutung ist. Institutionell bedeutet Bildungsmobilität, dass die Grenzen zwischen den unterschiedlichen Bildungsbereichen durchlässig sein müssen, individuell äußert sie sich darin, dass die Jugendlichen die Kompetenzen erwerben, die für die selbständige Organisation ihrer Bildungsbiografie in der Perspektive lebenslangen Lernens erforderlich sind“ (BAETHGE 2007, S. 7). Durchlässigkeit und Gleichwertigkeit sind zentrale Anforderungen an die bislang strukturkonservativen Berufsbildungsinstitutionen, um eine Erhöhung der individuellen Berufsbildungsmobilität zu erreichen.

Auf der Grundlage von Längsschnitt-Befunden unseres Hamburger Biografie- und Lebenslauf-Panel⁴ (HBLP) rekonstruieren wir im Folgenden komplexe Prozesse der Berufsbildungsmobilität im biografischen Kontext. Hier geht es sowohl darum, das Singular Berufsausbildung in den Plural Bildungsprozesse zu transformieren als auch die ansonsten von einander abgeschotteten Segmente der beruflichen Bildung zu einander ins Verhältnis zu setzen. Gegenstand der Analyse ist ein Sample der Hamburger Schulabschlusskohorte aus dem Jahre 1979, das wir in bisher 18 Wellen von 1980 (1. Welle) bis 2007 (18. Welle) über (Weiter-)Bildung, Erwerbsarbeit und Familienbildung kontinuierlich forschend begleitet haben.

Im Rahmen einer Mehrschrittfolge thematisieren wir die Bildungs- und Weiterbildungsprozesse der Erwerbstätigen des Samples von der 1. bis zur 18. Welle. Zunächst (1.) beschreiben wir das Untersuchungssample als „Modernitätssample“ und dessen Erfahrungen in den verschiedenen Berufsbildungssegmenten. Im darauffolgenden Kapitel (2.) richtet sich unser Augenmerk auf den Zusammenhang von Berufsbildung und Weiterbildung. Danach geht es um Diskontinuitäten und weitere Risikolagen im Ausbildungs- und Berufsverlauf (3.). Zu reflektieren ist, dass unsere Frage zur Berufsbildungsmobilität auf das Verhältnis zwischen Institution und Entscheidung (HILLMERT 2007, S. 71) gerichtet ist: Wie beeinflussen die institutionelle Gelegenheitsstruktur (vgl. ALBERT 2007) einerseits und die individuellen Entscheidungen andererseits die Schul-, Berufs- und Weiterbildungsbiografien? Abschließend fokussieren wir Bilanzierungen (4.) der Schulabschlusskohorte über ihre Prozesse der Bildungsbeteiligung und -benachteiligung. Mit den Schlussfolgerungen (5.) verweisen wir auf notwendige bildungspolitische Reformen.

1. Schulabschlusssample 79: Bildungs- und Berufsbildungsmobilität

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

mit Mehrfachausbildungen innerhalb der vergangenen 50 Jahre mehr als verdoppelt hat (Männer von 9,3%(1921) auf 16,7%(1971); Frauen von 5,9%(1921) auf 15,4%(1971)).

- 4 In den 80er Jahren wurde das Forschungsprojekt als „Hamburger Jugendstudie“ (vgl. Friebel 1983) eingeführt. Nun, da die Laufzeit des Projekts mehr als ein Vierteljahrhundert beträgt und auch die Sampleangehörigen „in die Jahre“ gekommen sind, lautet unsere Titellage: Hamburger Biografie- und Lebenslaufpanel(HBLP).

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 Arbeitsmarktrestriktionen unter den Bedingungen von vermehrter Verdrängungskonkurrenz prägt die Schulabschlusskohorte 1979⁵ als Modernitätssample.

Wir fragen hier nach dem Verhältnis von Optionen und Restriktionen der individuellen Bildungs- und Weiterbildungsbeteiligung unter den Bedingungen der gesellschaftlich institutionalisierten Bildungssegmente als Gelegenheitsstruktur. Dabei berufen wir uns methodisch auf den Ursprung der Life- Course Theory in ELDER'S berühmter Studie „Children of the Great Depression“ (vgl. ELDER 1974) in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. ELDER entwickelte dort eine Theorie mit grundlegenden Prinzipien über die Einheit von Individualisierung und Institutionalisierung innerhalb der gesamten Lebensspanne - zur Gleichzeitigkeit der Logik des Subjekts (Individuen gestalten ihr eigenes Leben auf der Grundlage ihrer Entscheidungen und Handlungen innerhalb ihrer Möglichkeiten) und der Logik der Struktur (der Lebenslauf von Individuen ist eingebettet in und berührt durch die historische Zeit ihre Ereignisse) des Lebenslaufs.

Unsere Sampleangehörigen⁶ hatten 1979 die allgemeinbildende Schule schon außerordentlich gut gebildet verlassen: Fast ein Viertel von ihnen mit dem Abitur. Das war eine Verdoppelung der Abiturquote ihrer Eltern. Und im Bezug auf ihre eigenen Kinder haben sie die aktuelle Erwartung, dass ca. drei Viertel die Schule mit dem Abitur verlassen werden – ein außerordentlich ambitioniertes familiäres Bildungsprojekt! Im Verlauf der drei Generationen dokumentiert sich ein enormer Wandel der Bildungspartizipation und -antizipation: Am Beispiel der Abiturquote wohl ein Wandel vom klassischen Universitätsticket zum Universalticket (vgl. VON FRIEDEBURG 1992).

Auch die berufsbildende Mobilität⁷ des Samples ist ausgesprochen eindrucksvoll. Die von Bildungsoptionen und Arbeitsmarktrestriktionen wie Verdrängungskonkurrenz Betroffenen realisierten eine Kaskadenfolge beziehungsweise ein Patchwork beruflicher Qualifizierung

- 5 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/-Innen „gezogen“. Die erste Befragungswelle wurde 1980 mit 252 Personen durchgeführt, die 18. im Jahr 2007 (Abstand von Welle zu Welle jeweils ca. 1½ Jahre). 138 Personen, die 1979 das allgemeinbildende Schulwesen in Haupt- und Realschulen sowie Gymnasien in Hamburg abgeschlossen hatten, nahmen bis einschließlich der 18. Erhebungswelle (2007) an der Untersuchung teil. Hier berichten wir ausschließlich über die 115 Erwerbstätigen in diesem Sample, weil wir für die Bilanzierungen (4.) der Bildungsbiografien aktuelle Daten und Befunde zur Erwerbstätigkeit benötigen. Die Untersuchung erfolgt mehrebenenanalytisch, d.h. sowohl mit (quantitativen) Fragebogenerhebungen als auch mit (qualitativen) Intensivinterviews. In der 6. Welle (1988) wurde die Stichprobe um eine bereits 1979 vorab gezogene Ergänzungsstichprobe von 123 Personen erweitert, um die „Panel-Sterblichkeit“ (vgl. Menard 2007) in unserer Längsschnitt-Studie teilweise zu kompensieren (vgl. DIW 1998). Für das Ergänzungssample wurden einige zentrale Verlaufsdaten bezogen auf den Zeitpunkt von der 1. bis zur 5. Welle retrospektiv ermittelt.
- 6 Die Sampleangehörigen sind aktuell zwischen 45 und 50 Jahre alt; verheiratet sind ca. zwei Drittel, Eltern geworden sind fast Dreiviertel.
- 7 Unsere „Zählweise“ zur Mehrfachausbildung ist durch den erfolgreichen Abschluss zusätzlicher Ausbildungen nach dem Erwerb eines ersten berufsqualifizierenden Abschlusses definiert.

im Untersuchungszeitraum. Wir unterscheiden dabei zwischen drei verschiedenen Pfaden der Berufsbildungsmobilität:

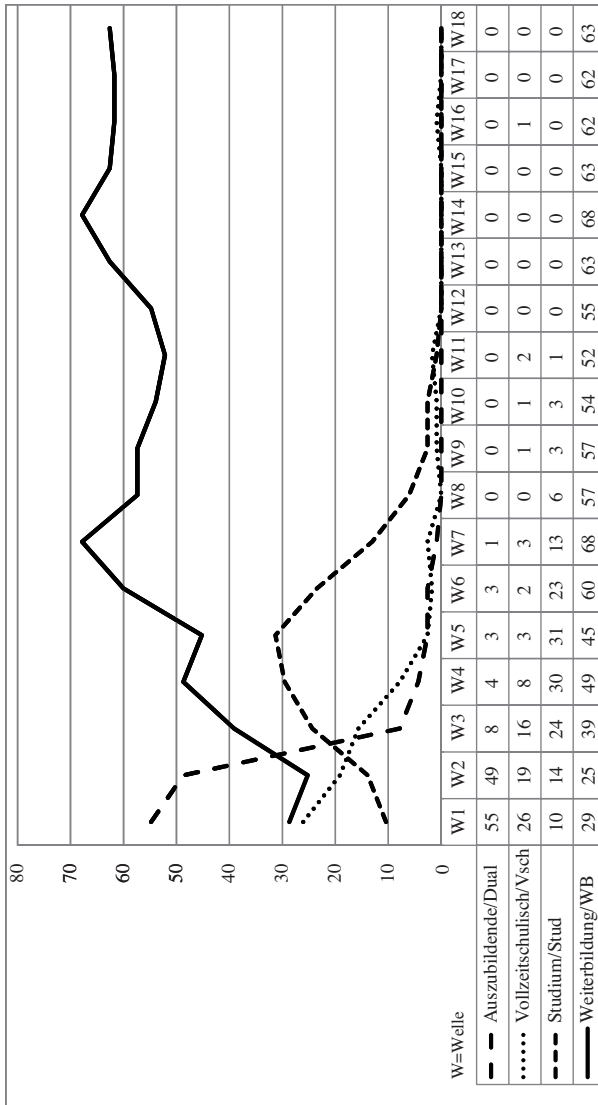
- Pfad A: Nicht-akademische horizontale Mobilität, d.h. die zusätzliche Berufsausbildung im dualen oder Schulberufssegment folgte einer ersten ebenfalls nicht-akademischen Berufsausbildung- vornehmlich in einem anderen Berufsfeld.
- Pfad B: Nicht-akademische vertikale Mobilität, d.h. der ersten nicht-akademischen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

Wir diskutieren die berufsbildenden Verläufe und die Mobilitätspfade in zwei Perspektiven. Darstellung 1 dokumentiert die Prozesse der beruflichen Qualifizierung im gesamten Untersuchungszeitraum. Anschließend diskutieren wir strukturelle Zusammenhänge zwischen den erreichten höchsten berufsbildenden Abschlüssen und den Mobilitätspfaden.

Die Verlaufebene in der Darstellung 1 differenziert entsprechend der drei Berufsbildungssegmente einerseits und der Weiterbildungsteilnahme⁸ andererseits. Hier erörtern wir überblickartig zunächst die berufsbildenden Partizipationsverläufe in biographischer Perspektive:

- Den Einstieg in die Berufsbildung realisierten in der ersten Welle (1980) neun Zehntel (91 %) der Kohorte⁹. Dabei dominierte mit 55 % der Einstieg in die duale Berufsausbildung, 26 % begannen ihre Berufsausbildung im Schulberufssegment, 10 % mit der Aufnahme eines Studiums.
- In der 3. Welle (1983) hat sich die Partizipationshäufigkeit innerhalb der drei Segmente radikal gewandelt. Insgesamt befindet sich noch knapp die Hälfte (48 %) der Kohorte in Maßnahmen der beruflichen Bildung. 24 % im Studium und 16 % im Schulberufssegment. Die Gruppe der Auszubildenden ist mit 8 % zur Restgruppe geworden.
- Bis zur 7. Welle (1991) reduziert sich der Anteil der in Berufsbildungen befindlichen auf 1/6 (17 %) – es sind fast ausschließlich Studierende im ersten oder im zweiten Bildungsweg.
- Die Weiterbildungsteilnahme im Untersuchungszeitraum lässt sich in drei Phasen unterscheiden: Ein nahezu kontinuierlicher Anstieg von der 1. (1980) bis zur 7. Welle (1991) als Ausdruck des Übergangs von der Phase der beruflichen Erstqualifizierung zur Phase zunehmender Weiterbildungsaktivitäten. Die intertemporale Reduzierung des Weiterbildungsverlaufs zwischen der 8. (1992) und der 13. Welle (2000) ist dagegen insbesondere Ausdruck des „Doing Gender“ der Erwerbstätigkeit und Weiterbildung im Kontext von Familiengründung. Ab der 14. Welle (2001) erfolgt dann ein Wiederanstieg des Teilnahmeniveaus etwa auf dem Stand der 7. Welle.

- 8 Die Kurve Weiterbildungsteilnahme repräsentiert berufliche und nichtberufliche Aktivitäten in der Weiterbildung. Die differenzierte Diskussion der Weiterbildungsteilnahme erfolgt hier im anschließenden Kapitel 2. Wir haben im Rahmen der quantitativen Fragebogenbefragung nur Prozesse organisierten Lernens (in der Lesart des Begriffs lebenslanges Lernen „formales Lernen“) erfasst – nicht informelles Lernen. Mit Baethge et al. (2003) gehen wir zwar davon aus, dass sich die moderne Vielfalt der Weiterbildungsaktivitäten ausdifferenziert hat, die Bedeutung informeller Weiterbildung erheblich zugenommen hat, aber: die Umsetzung dieser Ausdifferenzierung in Messmethoden ist derart komplex, dass wir es eher als sozial-statistische Mutprobe verstehen würden, diese informelle Gesamtrahmung des lebenslangen Lernens „zu zählen“. Stattdessen reflektieren wir methodisch und inhaltlich die Dimension des informellen Lernens im Rahmen unserer qualitativen Interviews (Friebel 2008, S. 30ff.).
- 9 Nicht in Berufsausbildungen sind in der 1. Welle vorrangig männliche Abiturienten, die ihre Bundeswehr- bzw. Zivildienstzeit ableisten und jene, die den Übergang zum Berufsgrundbildungsjahr („Übergangssystem“) realisieren oder gleich von der Schule in die Erwerbsarbeit ohne Berufsausbildung übergangen.



Darstellung 1: Bildungsbiografien 1.-18. Welle (1980-2007) – Angaben in %
 Quelle: Erwerbstitigen-Teilsample (HBLP)

Im Folgenden zentrieren wir unsere Aufmerksamkeitsperspektive auf den Zusammenhang zwischen dem höchsten erworbenen Berufsabschluss¹⁰ einerseits und der Berufsbildungsmobilität andererseits: Ausschließlich eine Berufsausbildung erfolgreich abgeschlossen haben ca. 2/5 (42 %) des Samples.

Die verbleibenden fast 3/5 (58 %) haben mindestens zwei Berufsausbildungen erfolgreich beendet¹¹, dabei

- am Häufigsten in die kumulativen Folge des Pfades C (Akademische vertikale Mobilität) = 25 %. Dies ist zumeist typisch der fachlich verbundene Aufbau von einer nicht-akademischen zu einer akademischen Berufsausbildung in einem vermittelten Praxis-Theorie-Verhältnis (JACOB 2004, S. 89 und 95). Es handelt sich um den Königsweg konsekutiver Berufsausbildungsaufstiege: Die in der ersten Berufsausbildung erworbene praktische „Erfahrungsfachlichkeit“ (Praxis) wird in der Regel durch eine korrespondierende „Fachwissenschaftlichkeit“ (Theorie) erweitert (KRAUS 2006, S. 151). Wir haben hier in der akademischen vertikalen Mobilität sowohl Fälle des ersten als auch des zweiten Bildungsweges – in Fachhochschulen und Universitäten – integriert:
 - Mann (Abitur 79): 1. Ausbildung = Speditionskaufmann; 2. Ausbildung = Diplomkaufmann/Universität
 - Mann (Abitur 79): 1. Ausbildung = Verwaltungsinspektor; 2. Ausbildung = Volljurist/Universität
 - Mann (Realschulabschluss 79): 1. Ausbildung = Feinmechaniker; 2. Ausbildung = Diplomingenieur/Fachhochschule (2. Bildungsweg über Fachoberschule)
 - Mann (Realschulabschluss 79): 1. Ausbildung = Steuerfachgehilfe; 2. Ausbildung = Diplomkaufmann/Universität (2. Bildungsweg über Wirtschaftsgymnasium)
 - Frau (Realschulabschluss 79): 1. Ausbildung = Bauzeichnerin; 2. Ausbildung = Diplomingenieurin/Fachhochschule (2. Bildungsweg über Fachoberschule)
 - Frau (Abitur 79): 1. Ausbildung = Bankkauffrau; 2. Ausbildung = Diplomkauffrau/Universität

Es ist ein typisch männlicher Chancenpfad mehrfacher Berufsausbildungen im verbundenen Nacheinander von betrieblicher Berufsausbildung und Studium. Nahezu ¾ (72%) aller mit einem akademischen Abschluss als höchsten Berufsbildungsabschluss repräsentieren diesen Pfad.

- am Zweithäufigsten ist die kumulative Folge des Pfades B (Nicht-akademische vertikale Mobilität) = 20 %. Hier ist die Gruppe der (Berufsbildungs-)Aufstiege von Facharbeitern und Fachangestellten in mittlere Berufsstatuspositionen durch nicht-akademische Berufsausbildungen wie Techniker, Meister, Fachwirte nach der ersten Berufsausbildung im dualen beziehungsweise im Schulberufssegment repräsentiert:
 - Frau (Hauptschulabschluss 79): 1. Ausbildung = Maschinenschlosserin; 2. Ausbildung = Maschinenbautechnikerin
 - Frau (Realschulabschluss): 1. Berufsausbildung = Arzthelferin; 2. Berufsausbildung = Medizinisch-technische Assistentin
 - Frau (Abitur 79): 1. Ausbildung = Bankkauffrau; 2. Ausbildung = Fachwirtin
 - Mann (Hauptschulabschluss 79): 1. Ausbildung = Raumausstatter; 2. Ausbildung = Meister

10 Angesichts der geringen Fallzahl des Samples müssen wir diese Aufmerksamkeitsperspektive auf ausgewählte Berufsbildungsabschlüsse beschränken, d. h. jene, die keine Berufsausbildung erworben haben (3%) und jene mit einer Schulberufsausbildung (4%) als höchsten Abschluss werden hier nicht explizit erörtert.

11 Wir illustrieren hier die drei Mobilitätspfade mit jeweils sechs Realtypen aus dem Sample – quantitativ etwa analog der geschlechtsspezifischen Verteilungen.

- Mann (Realschulabschluss 79): 1. Ausbildung = Groß- und Außenhandelskaufmann; 2. Ausbildung = Fachwirt
- Mann (Realschulabschluss 79): 1. Ausbildung = Kfz-Schlosser; 2. Ausbildung = Techniker

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

- Eher selten ist die kumulative Folge des Pfades A (Nicht-akademische horizontale Mobilität) = 10 %. Diese horizontale Berufsbildungsmobilität – mit einem in der Regel berufsfachlich unverbundenen Nacheinander von einer ersten nicht-akademischen zu einer zweiten nicht-akademischen Berufsausbildung – ist in ihrer typischen Form Entwertungs-Qualifizierung: die ursprünglich erworbene, aber nicht in Berufsarbeit umgesetzte Qualifikation wird durch eine neue berufliche Qualifizierung gleichsam entwertet:
 - Frau (Hauptschulabschluss 79): 1. Ausbildung = Erzieherin; 2. Ausbildung = Einzelhandelskauffrau
 - Frau (Realschulabschluss 79) 1. Ausbildung = Zahnarzthelferin; 2. Ausbildung = Grundstücks- und Wohnungskauffrau
 - Frau (Realschulabschluss 79): 1. Ausbildung = Schaugewerbegestalterin; 2. Ausbildung = Regierungsassistentin
 - Frau (Realschulabschluss 79): 1. Ausbildung = Zahntechnikerin; 2. Ausbildung = Bürokauffrau
 - Mann (Hauptschulabschluss 79): 1. Ausbildung = Autosattler; 2. Ausbildung = Krankenpfleger
 - Mann (Realschulabschluss 79): 1. Ausbildung = Stahlbetonbauer; 2. Ausbildung = Justizbeamter im Vollzugsdienst

Das ist hier ein typisch weiblicher Risikopfad mehrfacher nicht-vertikaler Berufsausbildungen außerhalb des Institutionensegments Hochschule. Dieser Risikopfad ist zugleich ein Symptom der krisenhaften Entwicklung der Berufsbildung seit den 80er Jahren. Etwa ein Viertel (24 %) aller mit dualer Ausbildung als höchsten Berufsabschluss sind in diesem Pfad repräsentiert.

Alle drei Pfade signalisieren, dass sich die Arbeitswelt im Modernisierungsprozess in rasanter Bewegung befindet, dass Flexibilisierung und Globalisierung auch Strukturgeber für Berufsbildungsmobilität zwecks „lebenslanger Beschäftigbarkeit“ (SZYDLIK 2004, S. 13) – weiter hierzu Weiterbildung (Kapitel 2.) – sind.

Die Segmente der Berufsausbildung sind „closed-shops“, sie repräsentieren exklusive Zugänge für bestimmte Schulabschlüsse: „... Während Haupt- und Realschulabsolventen ausschließlich vollzeitschulisch bzw. dual-berufliche Ausbildungen aufnehmen können, ist Jugendlichen, die das Abitur erworben haben, zusätzlich der Zugang zum universitären Ausbildungssystem geöffnet“ (SZYDLIK, S. 73). In der Lesart der Institutionen (Logik der Struktur) wird die Entscheidung für eine weitere Ausbildung so durch Un-Durchlässigkeit der Segmente und Nicht-Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung eingeschränkt. In der Lesart der Individuen (Logik der Subjekte) ohne Hochschulreife bedeutet dies, dass z. B. Einstiegsbedingungen für das akademische Berufsbildungssegment nachträglich erworben werden müssen: Ganz im Sinne des oben beschriebenen Gegensatzes zwischen der Strukturkontinuität der Berufsbildungsinstitutionen und dem Strukturwandel der individuellen Nachfrage nach Berufsbildung.

Bestandteil der Berufsbildungsmobilität sind damit auch jene Qualifikationsbemühungen, die wir „Brückenqualifikationen“ nennen. Es sind explizite oder implizite Maßnahmen zum Erwerb von weiterführenden Schulabschlüssen. Sie erweitern damit die Optionalität der Berufswahl im Rahmen allgemeinbildender oder berufsbildender bzw. berufsorientierter

Prozesse organisierten Lernens. Diese nachgeholt Schulabschlüsse sind somit Brücken „zu anderen Ufern“ der Berufsbildungsmobilität.

Explizite Brückenqualifikationen realisieren sich typischerweise in zwei verschiedenen Pfaden: entweder im Besuch eines Aufbau- oder Wirtschaftsgymnasiums nach Schulabschluss – also Schule nach der Schule –, oder im Besuch einer Fachoberschule – Schule nach der Berufsausbildung. Beide Typen ermöglichen für Schulabsolventen 79 ohne Abitur den 2. Bildungsweg, also Möglichkeiten eines nachgeholt Zugangs zur akademischen Berufsausbildung.

Implizite Brückenqualifikationen hingegen sind typischerweise ein nachträglicher Erwerb von Schulabschlüssen innerhalb der Prozesse beruflicher Bildung, wenn neben der eigentlichen Berufsfeldqualifikation noch durch ergänzende Leistungen bestimmte Aufbauzertifikate erworben werden können. Diese Möglichkeiten sind ausgesprochen vielfältig, sie variieren in Abhängigkeit von bestimmten Berufsfeldern und unterliegen auch der Gestaltungskompetenz der Bundesländer (vgl. SEYD 1983)¹².

Die Verteilung und Struktur der Brückenqualifikation im Sample:

- Von den Angehörigen des Samples, die 1979 ohne einen weiterführenden Abschluss die allgemeinbildende Schule absolviert hatten, verblieb knapp die Hälfte (48%) auf diesem Niveau. Bis 2007 erwarben 11% nachträglich einen Realschulabschluss, 33% die Fachhochschulreife, 7% die allgemeine Hochschulreife.
- Von den Angehörigen des Samples, die die allgemeinbildende Schule 1979 mit einem Realschulabschluss absolviert hatten, verblieb ebenfalls knapp die Hälfte (47%) auf diesem Niveau. 15% erwarben bis 2007 nachträglich die Fachhochschulreife, 38% die allgemeine Hochschulreife.

Also hat etwa die Hälfte derjenigen, die 1979 die Schule ohne das Abitur verlassen hatten – explizit oder implizit – einen oder mehrere Schulabschlüsse nachgeholt. Hier lassen sich massive Geschlechter- und Herkunftseffekte¹³ registrieren:

- Zum Zeitpunkt des Schulabschlusses 79 hatten 14% der Sampleangehörigen aus Familien mit „niedrigen“ Bildungsressourcen das Abitur erworben, aber 43% derjenigen mit „hohen“ Bildungsressourcen. Auf der Basis der Schulabschlüsse bis 2007 hatten schließlich 50% der Sampleangehörigen aus Familien mit „niedrigen“ Bildungsressourcen die Fachhochschulreife (18%) oder das Abitur (32%) erworben; aber 93% der Sampleangehörigen mit „hohen“ Bildungsressourcen (14% Fachhochschulreife/79% Abitur).
- Zum Zeitpunkt des Schulabschlusses 79 hatte etwa ein Viertel (27%) der Männer und ca. ein Fünftel (19%) der Frauen das Abitur erworben. Inklusive nachgeholt Schulabschlüsse bis 2007 verstetigte sich das „doing Gender“¹⁴: Zwei Drittel (66%) der Män-

12 Man müsste schon textexegetisch die berufsbildungspolitische Entwicklung vom Berufsbildungsgesetz 1969 bis zum Berufsbildungsförderungsgesetz 1981 – zudem sämtliche KMK-Vereinbarungen – als Grundlage der berufsschulischen Bildung studieren, um in jedem Einzelfall darüber zu befinden, ob eine explizite oder eine implizite Brückenqualifikation vorliegt. Im folgenden empirischen Befund verzichten wir deshalb auf die messende Unterscheidung, sprechen nur noch von „Brückenqualifikationen“ insgesamt.

13 Ergänzenswert ist zudem, dass nahezu $\frac{3}{4}$ (71%) derer mit „hohen“ Bildungsressourcen ihrer Eltern- d. h. mindestens ein Elternteil hat das Abitur- erfolgreich ein Hochschulstudium abgeschlossen haben, hingegen nur ein knappes Drittel (30%) mit der sozialen Herkunft mit „niedrigen“ Bildungsressourcen – d. h. keines der beiden Elternteile hat einen weiterführenden Schulabschluss erworben. Dagegen hat etwa die Hälfte (52%) aller mit „niedrigen“ Bildungsressourcen der Eltern als höchsten Berufsabschluss eine vollzeitschulische (4%) oder eine duale (48%) Ausbildung erworben, aber nur 7% (vollzeitschulisch 7%/dual 0%) derer mit „hohen“ Bildungsressourcen ihrer Eltern.

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

ner hatten die Hochschulreife (13% die Fachhochschulreife/53% das Abitur); 55% der Frauen (19% die Fachhochschulreife/36% das Abitur). Diese Verstetigung bezieht sich insbesondere auf das geschlechtsspezifische Verhältnis zwischen Fachhochschulreife und Abitur einerseits und den möglichen oder unmöglichen berufsqualifizierenden Anschlussereignissen andererseits.

Die Mehrheit der Frauen mit einer nachträglich erworbenen Fachhochschulreife konnte mit diesen Brückenqualifikationen wegen erheblich begrenzter Karrierewege in typischen Frauenberufen nicht die Tür zu (ausbildungsadäquaten) akademischen Berufsausbildungen öffnen. Quintessenz: 78% der Männer mit bis 2007 erworbener Fachhochschulreife und Abitur haben studiert, aber nur 48% der entsprechend qualifizierten Frauen.

Für die voneinander getrennten – und undurchlässigen sowie ungleichwertigen – Berufsbildungssegmente (dual/vollzeitschulisch/hochschulisch) gibt es eine gesellschaftlich-berufsständische, keine fachliche oder pädagogische, Begründung: Die Strukturkontinuität der beruflichen Bildung soll wohl eine Abschlussdistinktion sichern, dient im Statuswettbewerb wohl der sozialen Schließung nach „unten“. Dagegen jedoch realisiert sich ein beachtlicher Strukturwandel der Nutzung von beruflicher Bildung.

Neue Muster der sozialen Nachfrage lösen Effekte wie im Rahmen des 2. Bildungsweges aus:

- Ein Viertel (27%) aller, die 1979 die Schule ohne Abitur verlassen hatten, hat studiert!
- Etwa die Hälfte (52%) aller mit abgeschlossenem Hochschulstudium im Sample hat dies als Studium im 2. Bildungsweg realisiert!

Diese Befunde¹⁵ können als Beleg für ein erhebliches Potential an berufsbildender Mobilität jener gelten, die durch die soziale Schließung des bürgerlichen Gymnasiums, der bürgerlichen Hochschulen und der bürgerlichen „Mitte“ nach unten dazu verdammt wurden, ihre Mehrfachberufsausbildung „wegen der extrem langen Ausbildungszeiten“ (VON FRIEBURG 1992, S. 475) teilweise erst im vierten Lebensjahrzehnt zu beenden.

2. Weiterbildung im bildungsbiografischen Kontext

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

Wiederum mit einem Blick auf die Darstellung 1 sehen wir die aufsteigende Kontinuität der Teilnahmequoten bis zur 7. Welle (1991). Dem folgt dann ab der 8. (1992) bis hin zur 13. Welle (2000) ein Abwärtstrend im Muster des „doing Gender“ für Frauen, die Mütter wurden (FRIEBEL 1/2007, S. 42).

Im Rahmen unserer parallel zu den standardisierten Fragebogenbefragungen durchgeführten problemzentrierten Interviews gaben die Mütter und Väter typische Spiegel ihrer persönlichen Lebenswelt in der Phase der Familiengründung zu Protokoll:

15 Im Rahmen unserer weiteren Forschungsarbeiten werden wir in besonderer Weise Mobilitäts- und Aufstiegsmuster hinsichtlich der Nachhaltigkeitsfrage auf der Grundlage eines Drei-Generationen-Vergleichs (Eltern des Samples/Sample/Kinder des Samples) analysieren. Wir verfügen über entsprechende mikrostrukturelle Daten der Eltern und der Kinder des Samples. Zudem wird die Mehrheit der Kinder des Samples im Jahre 2010 den Übergang von der Schule in die Berufsausbildung realisiert haben. Auch im Rahmen von problemzentrierten Interviews werden wir forschend weiter das Gate-Keeping des Samples für diese Statuspassage ihrer Kinder begleiten.

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

Frauen, die Mütter werden, nehmen signifikant seltener an Weiterbildung teil als Männer, die Väter werden. Die Geburt des 1. Kindes setzt bei den Müttern eine Ausgrenzungsspirale auf dem Arbeitsmarkt (CORNELIESEN 2005, S. 215) und der Weiterbildung in Gang, die zudem inhaltlich und institutionell profiliert wird: Mütter nehmen seltener an betrieblich-beruflichen Weiterbildungsveranstaltungen teil, sie planen insgesamt seltener den Besuch von Weiterbildungsveranstaltungen. Es ist wohl ein Fremd- und Selbstausgrenzungsprozess! Mütter werden weniger durch Weiterbildung gefördert und sie verlieren möglicherweise an Teilnahmemotivation. Aber gerade weil die Erwerbsarbeitsbiografien von Müttern ausgesprochen diskontinuierlich sind, wäre zum Erhalt ihrer beruflichen Qualifikation eine überdurchschnittlich hohe Beteiligung an Weiterbildung notwendig. Entsprechend folgert CORNELIESEN auf der Grundlage einer repräsentativen Befragung (vgl. ENGELBRECH/JUNGKUNST 2001) von Berufsrückkehrerinnen: „92% der Berufsrückkehrerinnen halten spezifische Weiterbildungsangebote während und nach der Elternzeit für hilfreich. Trotz der positiven Einschätzung von beruflicher Weiterbildung während und nach der Elternzeit haben zwei Drittel der Mütter an keiner Maßnahme teilgenommen“ (CORNELIESEN 2005, S. 351).

Um diese geschlechtstypischen Befunde und auch alle weiteren Analyseschritte zur Weiterbildungsteilnahme übersichtlich diskutieren zu können, haben wir hier die Verlaufskomplexität der Weiterbildungsteilnahme, wie sie in der Darstellung 1 bildhaft wiedergegeben wird, umgesetzt in einen einfachen Weiterbildungsteilnahmefrequenzindex¹⁶. Dieser Index unterscheidet auf der Basis der 18 Wellen-Messpunkte im Untersuchungsverlauf nur grob in zwei Frequenzgruppen der Weiterbildungsteilnahme:

- Frequenzniveau „eher niedrig“ – Teilnahme in bisher bis zu 9 Wellen = 36 %
- Frequenzniveau „eher hoch“ – Teilnahme bisher in mindestens 10 Wellen = 64 %

Inwieweit die alltägliche Lebenswelt die Häufigkeit der Weiterbildungsteilnahme generiert, können wir nun in der Darstellung 2 dokumentieren: Nur 42% der Frauen, die im Untersuchungszeitraum Mütter geworden sind, sind im Weiterbildungsfrequenzniveau „eher hoch“ repräsentiert, aber 68% der Männer, die im Untersuchungszeitraum Väter geworden sind. Schließlich: Weiterbildung ist „weiblich“ wenn Frau nicht Mutter geworden ist: 95% von ihnen sind im Niveau „eher hoch“ repräsentiert.

Lebenswelt	Weiterbildungsteilnahmefrequenz	
	eher „niedrig“	eher „hoch“
Frau ohne Kind	5	95
Mutter	58	42
Mann ohne Kind	44	56
Vater	32	68
Summe	36	64

Darstellung 2: Weiterbildungsteilnahmefrequenz im lebensweltlichen Kontext zur 18. Welle – Angabe in %

Quelle: HBLP – Erwerbstätigen-Subsample

16 Für weitere Forschungsaktivitäten zielen wir hier Zukunft auf differenzierte Pfadanalysen.

Ohne hier auf die Dimensionen des Struktur- und Nutzungswandels (vgl. hierzu BAETHGE u.a. 2003 b und FRIEBEL 2008) innerhalb der letzten 30 Jahre näher eingehen zu können, erscheint es dennoch sinnvoll darauf hinzuweisen,

- dass die eingangs erwähnte Erosion der Beruflichkeit zu einer Bedeutungsverlagerung zu Gunsten der Weiterbildung geführt hat. Stichwort: „Lebenslanges Lernen“.
- dass Weiterbildungsteilnahme zunehmend in die Verantwortung der Individuen verlagert wird. Stichwort: „Subjektivierung“.
- dass Weiterbildungsaktivitäten der Unternehmen zunehmend an situative Bedarfe ausgerichtet werden. Stichwort: „Prozessorientierung“.

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

Diese Erfolgsmeldung zur gestiegenen Weiterbildungsteilnahme wird relativiert durch die Erkenntnis, dass im Bereich Weiterbildung Selektionen und Segmentationen Strukturgeber der Teilnahme sind. Hierzu nur zwei Beispiele, die auf die Gleichförmigkeit zwischen unseren Sample-Ergebnissen und repräsentativen Studien (vgl. BUNDESMINISTERIUM 2008) nach gerade verweisen:

- Selektion: Zwischen dem Schulabschluss (79) und der Weiterbildungsteilnahme existiert ein linearer positiver Zusammenhang: Jene mit dem Abitur repräsentieren sich zu 74 % im Frequenz-Niveau „eher hoch“, jene mit Realschulabschluss zu 65 % und jene ohne weiterführenden Schulabschluss nur zu 50 %.
- Segmentation: Zwischen der Unternehmensgröße und der Weiterbildungsteilnahme existiert ein bedeutsamer positiver Zusammenhang: Jene, die in Unternehmen mit mehr als 100 Mitarbeitern arbeiten, befinden sich zu 73 % im Frequenz-Niveau „eher hoch“, jene in Unternehmen mit bis zu 100 Mitarbeitern nur zu 53 %.

Diametral entgegengesetzt zu diesen Institutionalisierungen (Selektion/Segmentation) der Weiterbildungsteilnahme hörten wir von unseren Befragten im Rahmen der problemzentrierten Interviews Individualisierungsbotschaften. Wir stellen die Frage:

„Wie kommt man zur Weiterbildung“

und wir bekamen typischerweise zwei Antworten aus der Perspektive der Eigenlogik der Subjekte:

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

Die Interviewteilnehmer/-innen dokumentieren damit ihren Anspruch, Akteure der eigenen Weiterbildungsbiografie zu sein. Das Subjekt als „Planungsbüro“ der eigenen Biografie ist ja genau die Modernitätsfolie der Individualisierung (vgl. BECK 1986): leitende Normen scheinen in dieser Perspektive zu verblasen, Institutionen büßen anscheinend ihre verhaltensprägende Kraft ein. Aber es lassen sich auch Befunde ausweisen, die eine ganz große Ambivalenz im Deutungsmuster Individualisierung implizieren:

„Wie gesagt, jeden Tag (lebenslanges Lernen, H. F.) ... mag gar nicht einen Tag ... (Pause) leben, ohne nicht zu lernen.“

Hier ist der Identitätsnachweis des lebenslangen Lernens quasi stereotyp einsozialisiert. Tiefenhermeneutisch gesehen zielt das Wortspiel mit der doppelten Negation auch auf die Aussage: Ich kann leben, ohne zu lernen!

Es bestehen also Grenzen der Selbst-Festivalisierung.

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

Unsere Vorüberlegungen zum Verhältnis von Individualisierung und Institutionalisierung der Weiterbildungsteilnahme verweisen auf die ganze Komplexität der Fragestellung nach dem Zusammenhang zwischen der Berufsbildungsmobilität und der Weiterbildungsteilnahme. In Darstellung 3 haben wir die Essenz dieser Fragestellung dokumentiert – erweitert um den Punkt des arbeitsweltlichen Supports zur Weiterbildungsteilnahme. Die Darstellung präsentiert uns 3 lineare positive Zusammenhänge:

- Zur höchsten beruflichen Qualifikation: Je privilegierter die höchste berufliche Qualifikation, desto höher ist der Anteil im Weiterbildungsteilnahmefrequenzindex „eher hoch“.
- Zur Berufsbildungsmobilität: Je statushöher der Pfad der berufsbildenden Mobilität, desto höher ist der Anteil im Weiterbildungsteilnahmefrequenzindex „eher hoch“. Die Gruppe derer ohne Berufsbildungsmobilität repräsentiert die höchsten Anteile in dem Niveau „eher niedrig“.
- Zum Betrieb als Kostenträger der Weiterbildungsteilnahme¹⁷: Je höher der betriebliche Support als Kostenträger der Weiterbildung erfolgt, desto höher ist der Anteil im Weiterbildungsteilnahmefrequenzindex „eher hoch“.

Es ist zwar eine fast grenzenlose Bestätigung der Institutionalisierungsthese, aber trotz alledem: das Subjekt bleibt als Handelnder im Kontext! Teilweise sind die Befunde in dem Sinne zirkulär, als dass ja jene, die verschiedene Berufsbildungsaktivitäten unternommen haben, auch häufiger als Nutzer/-innen in der Weiterbildung erscheinen. Teilweise sind die Befunde aber auch eine bedeutsame Basis für die Entwicklung von Hypothesen über Weiterbildung im bildungsbiografischen Kontext.

3. Diskontinuitäten: Arbeitslosigkeit und Studien- und/oder Ausbildungsabbrüche

Die Diskussion um erwerbsbiografische Diskontinuitäten steht häufig im Referenzverhältnis zum sogenannten Normalarbeitsverhältnis, dass nach Mückenberger ein „unbefristetes ... dauerhaftes ... qualifiziertes Vollzeitarbeitsverhältnis im größeren Betrieb“ (MÜCKENBERGER 1989, S. 158) ist. Dieses „Normalarbeitsverhältnis“ ist in „erster Linie ein gesellschaftliches Leitbild und nicht empirische Arbeitsmarktrealität“ (KONIEZKA 2004, S. 107). Wir fassen hier Diskontinuität mit den Indikatoren von akademischen und nicht-akademischen Berufsausbildungsabbrüchen einerseits und Arbeitslosigkeitserfahrung andererseits, um zu ermitteln, in wie weit die Berufsbildungsmobilität unseres Samples Brüche im Lebenslauf generiert oder verhindert¹⁸.

Das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung hatte Ende 1985 in einer repräsentativen Studie mit 23- bis 24-jährigen jungen Erwachsenen hinsichtlich der Betroffenheit von Arbeitslosigkeit nach dem Schulabschluss gefragt. Ein Ergebnis: „Zwei von fünf 23- bis 24-jährige (42%) Erwerbspersonen waren schon mindestens einmal, jede fünfte (20%) Erwerbsperson dieser Altersgruppe mindestens zweimal, jede neunte 23- bis 24-jährige

17 Wir haben die Variable „Kostenträger Betrieb“ als sogenannte Kontrollvariable in die Darstellung aufgenommen, um zu demonstrieren, inwieweit dieser Strukturgeber (=Gelegenheitsstruktur) in das Verhältnis zwischen Biografie und Berufsbildungsmobilität interveniert.

18 Darüber hinaus sind Perioden – und/oder Kohorteneffekte auf der Basis auf der von uns eingangs beschriebenen trilateralen Verkettung des Samples (Bildungsoptionen/Arbeitsmarktrestriktionen/Verdrängungskonkurrenz) zu beachten.

Weiterbildungsteilnahmefrequenz	Höchste berufliche Qualifikation*			Berufsbildungsmobilität			Kontrollvariable: Betrieblicher WB-support= Betrieb als Kostenträger			Insgesamt	
	Duale Berufsausbildung	Aufbau- Qualifikation	Studium	Keine weitere Ausbildung	Pfad A	Pfad B	Pfad C	nein, nie	ja, manchmal		ja, regelmäßig
eher „niedrig“	58	25	20	53	50	25	16	91	55	6	36
eher „hoch“	42	75	80	47	50	75	84	9	45	94	64

* Auszug

Pfad A: horizontale Mobilität

Pfad B: nicht-akademische vertikale Mobilität

Pfad C: akademische vertikale Mobilität

Darstellung 3: Weiterbildungsteilnahmefrequenz in Abhängigkeit von beruflichen Qualifikationen – Angaben in %
 Quelle: HBLP – Erwerbstätigen-Subsample

Erwerbsperson (11 %) waren insgesamt schon 1 Jahr oder länger erwerbslos“ (STEGMANN/KRAFT 1/1988, S. 7). Diese Risikolage junger Erwerbspersonen Anfang bis Mitte der 80er Jahre beschreiben auch Hofbauer und Nagel: „In den ersten Monaten nach Abschluss der Lehre müssen von den Absolventen/-innen zahlreiche, teils schwierige Entscheidungen ... getroffen werden, auf die die Betroffenen nicht systematisch vorbereitet sind ... Beim Absolventenjahrgang 1984 (etwa vergleichbar mit unserem Sample, H.F.), zeigte sich die höchste Arbeitslosenquote“ (HOFBAUER/NAGEL 1/1987, S. 49). Die Autoren berichten, dass die Arbeitslosenquote der jungen Erwachsenen, die 1984 die Berufsausbildung beendet hatten, dreimal so hoch war, wie von denen, die 1979 ihre Berufsausbildung beendet hatten (ebenda).

Die Statistiken über die Arbeitsmarktbedingungen Anfang bis Mitte der 80er Jahre bestätigen aus der Makroperspektive diese Mikroebene für die damals jungen Leute unseres Samples: 1979 waren insgesamt 876.000 Arbeitslose registriert, 1983 hingegen 2.258.000 (BACH/BRINKMANN/KOHLER/REYHER/SPITZNAGEL 4/84, S. 437) – d.h. die Anzahl der Arbeitslosen hatte sich in dieser biografisch so bedeutsamen Qualifikationsphase für unser Modernitätssample fast verdreifacht. Angesichts dieser Arbeitsmarktperiode waren für unsere Schulabschlusskohorte 79 Berufswahl (vgl. FRIEBEL 1983), Übergänge und Statuswechsel außerordentlich gefährdet, kam es auch in Folge von zahlreichen Notlösungen und Warteschleifen der beruflichen Qualifizierung zu einem erheblichen Anstieg von Ausbildungsabbrüchen und Studienabbrüchen¹⁹.

Wir analysieren die Arbeitslosigkeitserfahrung²⁰ des Samples von der 10. (1995) bis zur 18. (2007) Welle. Das bedeutet, dass wir die vorherige Arbeitslosigkeit hier nicht berücksichtigen, weil die Arbeitslosigkeit innerhalb der Übergangsphase von der Schule in die Erwerbstätigkeit noch eher wenig differenziert, weil wir explizit nach der Nachhaltigkeit der Berufsbildungsmobilität für die kontinuierliche oder diskontinuierliche Erwerbsbiografie fragen.

Zwecks Komplexitätsreduktion haben wir hier einen Arbeitslosigkeitserfahrungsindex auf drei Niveaus für den befragten Zeitraum konstruiert:

- Keine Arbeitslosigkeitserfahrung = 74 %
- Bis zu zweimaliger Arbeitslosigkeitserfahrung = 18 %
- Mehr als zweimalige Arbeitslosigkeitserfahrung = 8 %

Die Studien – und/oder Ausbildungsabbrüche des Samples haben wir total und für den gesamten Untersuchungszeitraum rekonstruiert:

- Keine Abbrucherfahrung = 87 %
- Abbrucherfahrung = 13 %

19 Wir erörtern hier nicht einschlägige statistische Befunde zu Studien- und Ausbildungsabbrüchen (Bellmann/Hall/Janik 2008, S. 4) in Deutschland der 80er Jahre, weil die Definitionen erheblich unbestimmt und unterschiedlich sind und weil wir in diesen statistischen Befunden in der Regel nichts über die Anschlussereignisse erfahren (vgl. hierzu Schöngen 5/2003, S. 1). Es existieren erhebliche methodisch-statistische Probleme (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2009, S. 20) bei der Ermittlung der „richtigen“ Vertragslösungsquote der Ausbildungsverhältnisse und der Exmatrikulationen nach Studienabbrüchen. Da hier keine biografischen Fallanalysen vorgestellt werden können, beschränken wir uns andererseits auf den einfachen Befund.

20 Mittels differenzierter statistischer Analysen kommen wir bei unserer Lebenslaufuntersuchung zu dem bedeutsamen Befund, dass Sampleangehörige mit hohen Bildungsressourcen ihrer Eltern überdurchschnittlich selten Arbeitslosigkeitserfahrung hatten. Zudem waren eventuelle Erfahrungen eher singulär im Lebenslauf (Bis zu zweimalige Arbeitslosigkeitserfahrungen). Bei Sampleangehörigen mit niedrigen Bildungsressourcen ihrer Eltern liegen hingegen überdurchschnittlich häufig Arbeitslosigkeitserfahrungen vor. Zudem sind diese Erfahrungen im Lebenslauf eher seriell (mehr als zweimalige Arbeitslosigkeitserfahrung). Unser Lebenslauf- und biografietheoretischer Schluss: Je höher die Bildungsressourcen der Herkunftsfamilie, desto geringer ist die Arbeitslosigkeitserfahrung der Kinder (vgl. Friebel 2010).

Bivariate Analysen zum Verhältnis zwischen Arbeitslosigkeitserfahrung und Studien – und/ oder Ausbildungsabbruch ergaben keine bedeutsamen Zusammenhänge. Bezogen auf ausgewählte sozio-demografische Variablen können wir hingegen notieren, dass

- Arbeitslosigkeitserfahrung überdurchschnittlich häufig von Frauen – und hier insbesondere von Müttern – berichtet wird. Schulabschlusspezifische Verteilungen liegen nicht vor.
- Ausbildungs- und Studienabbrüche überdurchschnittlich häufig von Männern – und hier insbesondere von Vätern – berichtet werden. Zudem sind Sampleangehörige mit Abitur als Schulabschluss 1979 überdurchschnittlich repräsentiert. Darüber hinaus lässt sich anmerken, dass Befragte, die die Kategorie „mehr als zweimalige Arbeitslosigkeitserfahrung“²¹ repräsentieren, sowohl bedeutend häufiger in dem Niveau „eher niedrig“ des Weiterbildungsteilnahmefrequenzindex vertreten sind, als auch bedeutend häufiger Mitarbeiter in Unternehmen mit bis zu 100 Beschäftigten sind.

Die zentralen Befunde zum Verhältnis zwischen Berufsbildungsmobilität und Diskontinuität in der Ausbildungs- und Erwerbsbiografie sind in der Darstellung 4 dokumentiert. Die Abweichungen der jeweils höchsten Berufsabschlüsse und der Qualifizierungspfade von den Durchschnittswerten sind zwar eher gering, aber es lassen sich dennoch gewisse Unterschiede registrieren. Insgesamt eher verschont bleiben von den ausgewählten Aspekten der Diskontinuität jene, die den Mobilitätspfad B bzw. die Kategorie Aufbauqualifikation repräsentieren.

Dieses nicht-akademische vertikale Aufstiegsmuster ist ein charakteristisches „Deutsches Modell“ des intragenerationellen Aufstiegs von insbesondere im dualen System qualifizierten Facharbeitern und Fachangestellten zu Techniker- und Meisterpositionen und Fachwirten etc. Es wird strukturiert durch eine Vielzahl „stark institutionalisierter anspruchsvoller Weiterbildungsgänge, die so profiliert sind, dass sie vertikale Mobilitätsprozesse des Arbeiters bzw. des Angestellten vor allem zum Techniker und zum Meister abstützen“ (DREXEL 1996, S. 68). Wie bereits bei der Diskussion der Weiterbildungspraxen im vorigen Kapitel hervorgehoben, gestaltet sich die Biografie dieses Aufstiegsmusters und Berufsbildungsmobilitätsmusters vom Typus Pfad B besonders weiterbildungsaffin²². Zudem können wir notieren, dass die Samplemitglieder im Pfad B sowohl über eine überdurchschnittlich lange Unternehmenszugehörigkeit verfügen als auch besonders häufig in Unternehmen mit mehr als 100 Mitarbeitern arbeiten. Anzunehmen ist, dass es sich hier wohl um einen besonders in den Arbeitsmarkt im Allgemeinen und den jeweiligen Betrieben im Besonderen integrierten Beschäftigungstypus handelt. Wir typisieren diese Gruppe als ein Segment der „Stammebelegschaft“, als Idealtypus der im sogenannten Normalarbeitsverhältnis befindlichen.

DREXEL charakterisiert dieses „Deutsche Modell“ des nicht-akademischen Aufstiegstypus als „positiven Zirkel“ der Betriebsparteien Arbeitnehmer und Arbeitgeber, „in dem sich Weiterbildungsaktivitäten der Arbeitnehmer und betriebliche Personalpolitik wechselseitig verstärken: Die Betriebe honorieren die Weiterbildungsaktivitäten ihrer Arbeitnehmer durch

21 Hier scheint ein Differenzierungsmerkmal von erheblicher Bedeutung vorzuliegen. Umgangssprachlich formuliert: einmal oder zweimal ist „kein Mal“. Mehr als zweimal Arbeitslosigkeit greift wohl signifikant in die Erwerbsbiografie ein. So klein die Fallzahl hier auch ist, so lässt sich diese Hypothese dennoch generieren, zumal jene mit mehr als zweimaliger Arbeitslosigkeitserfahrung fast doppelt so häufig als im Sampledurchschnitt darüber berichten, dass sie nie vom Arbeitgeber finanzierte Weiterbildung angeboten bekommen haben und dass sie gleichermaßen höchst überdurchschnittlich repräsentiert sind bei der Weiterbildungsmaßnahmen-Förderung durch das Arbeitsamt. Als vorläufige Hypothese formulieren wir, dass es sich hier um eine „Problemgruppe“ handeln kann. Eine Problemgruppe, die Faulstich u. a. zugespitzt als „Herausgefallene“ (Faulstich/Teichler/Bojanowski/Döring 1991, S. 69) bezeichnen.

22 Diese Annahme wird noch durch den Befund gestützt, dass diese Gruppe nach eigenen Angaben ein Höchstmaß an betrieblichem Weiterbildungssupport erfahren hat: Alle haben den Betrieb als Kostenträger ihrer Weiterbildungsaktivitäten genannt.

Diskontinuitätserfahrungen	Höchster Berufsabschluss			Berufsbildungsmobilität				Σ
	Duale Berufsausbildung	Aufbauqualifikation	Studium	keine weitere	Pfad A	Pfad B	Pfad C	
<u>Arbeitslosigkeit</u> nein, keine ja, bis zu 2 x ja, mehr als 2 x	66	85	74	78	58	85	66	72
	17	15	17	10	33	15	22	18
	17	0	9	12	8	0	12	10
<u>Ausbildungs- und/oder Studienabbrüche</u> nein ja	83	91	80	80	75	91	84	83
	17	9	20	20	25	9	16	17

* Auswahl

Darstellung 4: Diskontinuitätserfahrung in Abhängigkeit von beruflichen Qualifikationen – Angaben in %
Quelle: HBLP – Erwerbstätigen-Subsample

relativ hohe Aufstiegschancen, ja, durch eine zunehmend strikere Bindung des Zugangs zu solchen Positionen an diese Fortbildungen. Und die Arbeitnehmer ergreifen vor dem Hintergrund solcher Personalpolitiken selbst die Initiative für diese Weiterbildungen, deren Zeitaufwand sie in der Regel voll und deren finanziellen Aufwand sie zumindest teilweise und – bei Fehlen anderer Finanzquellen – auch ganz übernehmen. Man kann hier also von einer ‚vorausseilenden‘ Weiterbildung auf eigene Kosten, aber mit eingeschränktem Risiko sprechen“ (DREXEL 196, S. 70).

Bezogen auf das Diskontinuitätsmerkmal Arbeitslosigkeit bilden die Personen mit dem Ausbildungsabschluss „dual“ als höchsten Abschluss dagegen einen Kontrapunkt zu denen mit Aufbauqualifikationen. Und die Entwertungs-Qualifikation im Mobilitätspfad A impliziert eine überdurchschnittlich hohe Arbeitslosigkeitserfahrung insgesamt. Schließlich: die Personen mit dualer beruflicher Berufsausbildung als höchster Berufsausbildung sind zudem besonders häufig von mehrmaliger Arbeitslosigkeit betroffen. Tendenziell überdurchschnittlich häufig haben auch jene des Mobilitätspfades A Ausbildungsabbrüche erfahren.

Nahezu regelmäßig in der Erfahrungs-„Mitte“ zwischen dem Chancenpfad B auf der einen Seite und dem Risikopfad A inklusive derer mit dualer Berufsausbildung auf der anderen Seite befinden sich die Repräsentanten des vertikalen Mobilitätspfades C im Besonderen, die mit akademischen Studien im Allgemeinen und schließlich jene, die keine zweite Berufsausbildung aufgenommen hatten.

4. Bilanz und bildungsbiografische Perspektivität

Das Erwerbstätigen-Subsample des HBLP bilanziert seine Ausbildungs- und Erwerbsbiografie überwiegend positiv und es gibt hier eher nur geringe Varianzen hinsichtlich der erzielten höchsten Berufsabschlüsse einerseits wie der Mobilitätspfade andererseits.

Anhand der drei Variablen

- Zufriedenheit mit der eigenen beruflichen Zukunft
- Verwertbarkeit mit der in der (letzten) Berufsausbildung erworbenen Qualifikationen
- Zufriedenheit mit dem Erwerbseinkommen

konstruierten wir auf der Basis der Befunde der 18. Welle (2007) ein Bilanzierungsspektrum – als Einflussfaktoren des beruflichen „Erfolgs“.

Wir haben diese „Erfolgs“-Bilanz in der Darstellung 5 dokumentiert:

Ca. drei Viertel (73%) der Sampleangehörigen sehen ihre berufliche Zukunft „eher positiv“.

- Am häufigsten positiv antworten die Repräsentanten des Mobilitätspfades B (nicht-akademische vertikale Berufsbildungsmobilität) und jene mit akademischer Berufsausbildung – egal ob im Mobilitätspfad C oder nur mit dem Studium als Berufsqualifikation.
- Am wenigsten sehen sich jene zufrieden mit ihrer beruflichen Zukunft, die den Mobilitätspfad A (horizontale Entwertungs-Qualifikation) erfahren haben.

Ca. ein Drittel (34%) der Sampleangehörigen kann im Rahmen der derzeitigen Erwerbstätigkeit „viel“ der in der (letzten) Berufsausbildung erworbenen Qualifikationen anwenden. Konkurrenzlos am häufigsten geben die, die den Pfad B (nicht-akademische vertikale Mobilität) realisiert haben, an, noch „viel“ von der erworbenen Qualifikation verwerten zu können. Die Streuung über die drei Niveaus ist beträchtlich, aber wirklich lineare Zusammenhänge liegen nicht vor.

Mehr als die Hälfte (59%) aller äußern sich „zufrieden“ mit ihrer aktuellen Erwerbseinkommenssituation. In dieser Einkommenszufriedenheitskategorie sind überraschenderweise die Repräsentanten von Pfad B (nicht-akademische vertikale Mobilität) am seltensten zu finden. Und die zweite Überraschung ist, dass jene des Pfades A (horizontale Entwertungs-Qualifikation) hinsichtlich der Zufriedenheit mit dem Einkommen an erster Stelle stehen.

	Zufriedenheit: Berufliche Zukunft		Verwertbarkeit erworbener Qualifikation			Einkommens- Zufriedenheit	
	eher zufriede- den	eher unzufrieden	nichts	Anteil	viel	zufrieden	unzufrieden
Erwerbstätige insgesamt	73	27	17	45	34	59	41
<u>Berufsausbildungsmobilität</u>							
• keine weitere Berufsausbildung	71	29	17	54	28	59	41
• Pfad A	67	33	17	58	25	73	27
• Pfad B	80	20	24	19	57	52	48
• Pfad C	74	26	16	52	32	63	37
<u>höchster Berufsbildungsabschluss*</u>							
• Duale Berufsausbildung	71	29	20	54	26	61	39
• Aufbau-Qualifikation	80	20	24	19	57	52	48
• Studium	78	22	11	55	34	64	36

* Auswahl

Darstellung 5: Bilanzierung der Berufsbildung – Erwerbsbiographie – Angaben in %
Quelle: HBLP – Erwerbstätigen-Subsample

Alles in allem stellen wir auf der Grundlage der Befunde fest, dass der an den drei Variablen gemessene sogenannte individuelle Nutzen der verschiedenen Bildungsstrategien nicht erheblich differiert. Zu vermuten ist, dass sich hier verschiedene Effekte (z. B. der sozialen Herkunft und des Intra- wie intergenerationellen Aufstiegs) überschichten. Wir werden hierauf mit entsprechenden Fragestellungen im Rahmen der nächsten Erhebungswelle besonders eingehen.

Das Sample ist kein bisschen Bildungs-„satt“. Im Rahmen unserer problemorientierten Interviews fragten wir, ob noch etwas an Bildungsaktivität fehle. Die Mehrheit unserer Interviewpartner/-innen sieht noch bildungsbiografische Perspektiven bzw. neigt der Ansicht zu, dass zumindest etwas wünschenswertes (noch) nicht realisiert sei.

Neben eher singulären Bildungsaspirationen wie

- „*Ich wollte immer was handwerkliches machen ... und das hab' ich mir immer so weitgehend selbst angeeignet.*“
- „*Was ich schade finde, ist, dass ich kein Musikinstrument spiel.*“
- „*... Pilotenschein...*“

kommen wiederkehrende Optionen auf ein Mehr an Bildung bzw. auf ein Studium einerseits und auf Sprachenlernen – insbesondere Englisch – andererseits:

- „*So, das Ingenieurstudium wäre eigentlich schön ... aufm 2. Bildungsweg ...*“
- „*Ah ja, Abitur wäre schon schön gewesen ... ich glaube, ich wäre gern länger in die Schule gegangen.*“
- „*Ja, ich denke ja ... noch immer mal so, ich würde vielleicht noch mal 'n Studium ... machen.*“
- „*Ja, wenn ich ... englisch gut beherrschen könnte. Tatsächlich so kann ich mir auch jetzt inzwischen vorstellen mal 'n bisschen länger im Ausland mal zu arbeiten.*“
- „*Sprachen ist auch noch so ne Idee ...*“
- „*Ja, englisch. ... ich wäre (gerne, H.F.) für mehrere Jahre ins Ausland gegangen.*“

Aber es folgten von den Interviewpartnern fast regelmäßig einschränkende Nachsätze, die diese Bildungswünsche teilweise zurücknahmen oder als illusorisch bezeichneten:

- „*Aber: ich bin da gar nicht traurig, dass ich's jetzt nicht gemacht hab'.*“
- „*Aber ich bring nicht den Elan auf – mich in Englischkurse zu setzen oder Englisch zu lernen ...*“
- „*Wenn ich damals nicht immer so faul gewesen wäre.*“
- „*Aber jetzt irgendwie so aufzurappeln ... in solchen Kursen ... dann ist die Luft meistens raus.*“
- „*Aber das kann man nur, wenn man unabhängig ist.*“
- „*Hab' ich nun mal nicht und würd' ich auch mit Sicherheit nicht, nee ...*“

5. Schlussüberlegungen

Schon wegen des kleinen Samples des Hamburger Biografie- und Lebenslaufpanel (HBLP) sind die vorgestellten Daten kaum statistisch belastbar. Was wir hier zur Diskussion stellen, ist eher eine phänografische Darstellung der Prozessfigur von Berufsbildungsmobilität einer Schulabschlusskohorte in Mitten von klassischen Selektionen und Segmentationen. Wie gestalten Personen ihre Bildungsstrategien, wenn die gesellschaftliche Modernisierung von ihnen zunehmend biografische Eigenleistungen erwartet, wenn dabei die konventionellen Strukturen und Segmente der Berufsbildung unangetastet in einem erheblichen Reformstau verharren? Unsere Antworten hierzu sind eher Hypothesen als statistisch gesicherte Befunde.

Es existiert eine Gleichzeitigkeit und Widersprüchlichkeit von Individualisierung und Institutionalisierung der Bildungsbiografie. Die Passagiere der beruflichen Bildung sind gehalten, Verantwortung für ihre eigene Bildungsbiografie und die damit verbundenen Chancen und

Risiken im Leben wie auf dem Arbeitsmarkt zu übernehmen, während die institutionalisierten Passagen der beruflichen Bildung weiterhin sowohl nur beschränkte Wahlmöglichkeiten zulassen und einer stark ausgeprägten institutionellen Abgrenzung und Verselbständigung ihrer einzelnen Teilssegmente frönen, als auch eine Zweiteilung zwischen Bildungsgewinnern und Bildungsverlierern generieren.

Institutionelle Barrieren (vgl. RÄBIGER 2007) zwischen der Allgemeinbildung und der beruflichen Bildung sind verantwortlich für kumulative Prozesse der individuellen Aufschichtung von beruflicher Qualifizierung mit Open-End: ganze Berufsausbildungen werden im Lebenslauf additiv erworben, weil die Berufsbildungspolitik nicht in der Lage ist, integrierte, innovative und verlinkte Konzepte von allgemeiner und beruflicher Bildung (Gleichwertigkeit), von kontinuierlichen Aufstiegs- bzw. Aufbauprozessen (Durchlässigkeit) anzubieten. Vage Hoffnung verbreiten kann der Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.9.2008 (SEKRETARIAT 2008, S. 1), der den Hochschulen die Chance ermöglicht, außerhalb von Universitäten erworbene Lernleistungen von Personen ohne Abitur für den Studienzugang und das Studium anzurechnen – allerdings bedarf es hier noch einer entsprechenden Umsetzung.

Es scheint nicht übertrieben, wenn wir feststellen, dass insbesondere die Personen mit der nicht-akademischen vertikalen Berufsbildungsmobilität (Pfad B) die „heimlichen“ Gewinner sind und die Personen im Pfad A, also der nicht-akademische horizontale Mobilität die Verlierer sind. Zweifellos gehört auch die „duale“ Berufsausbildung auf dem Prüfstand.

Strukturreformen sind unausweichlich und Dank einer zweifachen Herausforderung werden sie wohl auch nicht ausbleiben:

- Mit dem Europäischen Qualifikationsrahmen (EQF) und dem Europäischen Leistungspunkte-System (ELVET) wird eine grundsätzlich neue Perspektive der Europäisierung beruflicher Bildung eingeleitet (KRUSE 2009, S. 39f.). Hier geht es tatsächlich um wesentlich neue Passagen zur Qualitätsentwicklung der Berufsbildung im Rahmen einer weiteren Dimension der Bologna-Reform (RÄBIGER 2007, S. 192) in Europa.
- Die Berufsausbildung in Deutschland steht vor einem Kollaps angesichts den ständig zunehmenden Anteils junger Menschen im sogenannten Übergangssystem, was keines ist, weil es hunderttausenden von Jugendlichen die Integration in die notwendige berufliche Qualifikation verwehrt. Dieses Chaos von Maßnahmen für mittlerweile fast zwei Fünftel der Neuzugänge in die berufliche Bildung mit der Garantie darauf, zu keinem Berufsabschluss zu führen (vgl. KONSORTIUM 2006), bezeugt, dass die Integrationskraft der beruflichen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland weitgehend erloschen ist.

Die heftigen Debatten in der Politik und der Wirtschaft – wie in der Wissenschaft auch – über die „duale“ berufliche Bildung ist zudem Ausdruck der und Schlüssel für die Unausweichlichkeit von Strukturreformen. Ist die betriebliche Berufsausbildung ein „Auslaufmodell“ (vgl. ZIMMERLI 2009) im gesellschaftlichen Modernisierungsprozess? Die glühenden Verfechter von „dual“, die den Betrieb als Lernort preisen (= Erfahrungslernen), sind ebenso wie jene, die „dual“ pauschal als Problem abstempeln, weil die betriebliche Bildung den Anschluss an den Prozess der wissensbasierten Arbeitswelt verloren habe und darüber hinaus zu „beachtlichen Passungsproblemen zwischen Ausbildungsstrukturen und Arbeitsmarktstrukturen“ (SOLGA 2009, S. 29) führe, gleichermaßen aufgerufen, eine Reform der betrieblichen Berufsausbildung in Richtung einer effektiven Verfügbung von Erfahrungslernen und wissensbasierter Kompetenz voranzutreiben.

Die systematische marktinduzierte Fehlqualifikation ganzer Schulabschlussjahrgänge signalisiert eine Strukturkrise des Ausbildungssystems (BAETHGE 2003 a, S. 566f.). Die (neue) Marktradikalität darf ebenso wenig wie das (alte) Bildungsschema Strukturgeber für Berufseinstiegsprozesse – mit entsprechender kohortenspezifischer Benachteiligung auf Dauer – der Schulabsolventen/-innen sein.

Es bedarf einer demokratiepolitisch akzentuierten Berufsbildungsreform, die die Verantwortung für diese desaströse Entwicklung der beruflichen Bildung übernimmt, die den verschiedenen Lobbyisten ihre traditionsgeprägten Privilegien auf strukturkonservative Gestaltung

entzieht und zu Gunsten der Jugendlichen optimale chancenreiche Pfade der beruflichen Bildung unter der Prämisse von Durchlässigkeit und Gleichwertigkeit institutionalisiert: ein bildungspolitisch gebündeltes, gemeinsames und integriertes marktunabhängiges System von unterschiedlichen, vernetzten Wegen als starke entgegenkommende Berufsbildungswelt zu Gunsten der jeweils einzigartigen und unverletzlichen Bildungsbiografien der jungen Leute.

Die Frage, was eine gelungene Bildungsbiografie ist (Individualisierung), ist nur im Kontext mit der Frage, wie sich ein durchlässiges und auf Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung begründetes Bildungssystem (Institutionalisierung) gestalten lässt, zu beantworten! Auch angesichts des nicht unerheblichen Anomiepotentials für Lebensläufe und Biografien junger Erwachsener in der Schnittstelle zwischen Schule und Erwerbsarbeit ist es ausgesprochen wünschenswert, die anstehenden Reformen bewusst forschungsorientiert zu begleiten. Eine ergebnisoffene sozialwissenschaftliche Begleitforschung kann Praxis-Reflexionswissen generieren, um intendierte Reformwirkungen in Bezug auf Durchlässigkeit und Gleichwertigkeit zu unterstützen. Es ist die zentrale Aufgabe einer um den Begriff „Bildungs- und Wissensgesellschaft“ bühnenden Wirtschafts- und Bildungspolitik durch die Schaffung zusätzlicher öffentlich finanzierter Berufsbildungsmöglichkeiten allen Jugendlichen die Chance einer optimalen Qualifizierung (BEICHT 2009, S. 15, vgl. auch BERTELSMANN STIFTUNG 2009) zu geben. Berufsbildungsmöglichkeiten, die nicht mit dem Ausbildungsabschluss enden (SOLGA 2009a, S. 33), sondern den Sockel für bildungsbiografische Anschlussereignisse bieten.

Literatur- und Quellenverzeichnis

- Albert, E. Wie beeinflusst das Bildungssystem die Übertrittsprozesse von der Schule in den Beruf?, Zürich 2007
- Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick, Reinbek 1994
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung, Bildung in Deutschland 2008, Berlin und Frankfurt/M. 2008
- Bach, H.U./Brinkmann, Chr./Kohler, H./Reyher, L./Spitznagel, E., Der Arbeitsmarkt in der Bundesrepublik Deutschland in den Jahren 1984 und 1985, in: MittAB, 4/84, S. 506–516
- Baethge, M., Das berufliche Bildungswesen in Deutschland zu Beginn des 21. Jahrhunderts, in: Cortina, K.S. u.a. (Hg.), Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland, Reinbek bei Hamburg 2003a
- Baethge, M./Baethge-Kinsky, V./Holm, R./Tullius, K., Anforderungen und Probleme beruflicher und betrieblicher Weiterbildung, Düsseldorf 2003b
- Baethge, M./Buss, K. P./Lanfer, C., Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Berufliche Bildung und Weiterbildung/Lebenslanges Lernen, BMBF, Bonn 2003c
- Baethge, M., Das deutsche Bildungs-Schisma, in : SOFI-Mitteilungen Nr. 34/2006, S. 13–27
- Baethge, M./Solga, M./Wieck, M., Berufsbildung im Umbruch. Signale eines überfälligen Aufbruchs, Berlin 2007
- Beck, U., Risikogesellschaft, Frankfurt/Main 1986
- Bellmann, L./Hall, A./Janik, F., Abitur und dann? Gründe für eine Doppelqualifikation, Nürnberg 2008
- Beicht, U., Verbesserung der Ausbildungschancen oder sinnlose Warteschleife? in: BIBB-Report 11/2009
- Bertelsmann Stiftung (Hg.), Berufsausbildung 2015, Gütersloh 2009
- Brückner, H./Mayer, K. U, De-standardization of the Life Course: What it might mean? And if it means anything, whether it actually took place, in: Advances in Life Course Research, Volume 9, p. 27–53, 2005
- Bundesministerium für Bildung und Forschung, Konzeptionelle Grundlagen für einen nationalen Bildungsbericht – berufliche Bildung und Weiterbildung/Lebenslanges Lernen, Bonn/Berlin 2003

- Bundesministerium für Bildung und Forschung, Berufsbildungsbericht Bonn/Berlin 2009
- Bundesministerium für Bildung und Forschung/tns infratest, Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland – Eckdaten zum BSB-AES 2007, München 2008
- Cornelißen, W., Gender-Datenreport, Bonn 2005
- Dietrich, H. u.a., Ausbildung im dualen System und Maßnahmen der Berufsvorbereitung, in: Möller, J./Walwei, U. (Hg.), Handbuch Arbeitsmarkt 2009, Bielefeld 2009
- Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, Berufsbildungsbericht 1981, München 1981
- DIW-Diskussionspapiere, Diskussionspapier Nr. 163, Funktion und Design einer Ergänzungsstichprobe für das sozialökonomische Panel SOEP, Berlin 1998
- Drexel, J., Die Beziehung zwischen Weiterbildung und Aufstieg, in: Europäische Berufsausbildung – Zeitschrift, Nr. 8/9, 1996, S. 67 bis 74
- Elder, G.H. jr., Children of the Great Depression, Social Change in Life Experience, Chicago 1974
- Faulstich, P./Teichler, U./Bojanowski, A./Döring O., Bestand und Perspektiven der Weiterbildung – das Beispiel Hessen, Weinheim 1991
- Friebel, H. u.a., Bildungsbeteiligung: Chancen und Risiken, Opladen 2000
- Friebel, H., Bildung und Weiterbildung im Lebenszusammenhang: Doing Clas und Doing Gender in: Pädagogische Rundschau-Zeitschrift 1/2010
- Friebel, H., Die Kinder der Bildungsexpansion und das „lebenslange Lernen“, Augsburg 2008
- Friebel, H., Familiengründung als Sollbruchstelle?, in: DIE-Zeitschrift, 1/2007, S. 42–46
- Friebel, H., Von der Schule in der Beruf, Opladen 1983
- Friedeburg, von, L., Bildungsreform in Deutschland, Frankfurt/M. 1992
- Frohwiesser, D./Kühne, M./Lenz, K./Wolter, A., Die etwas andere Bildungselite, Bad Heilbrunn 2009
- Hillmert, S./Jacob, M., Qualifikationsprozesse zwischen Diskontinuität und Karriere: Die Struktur von Mehrfachausbildungen. In: Hillmert, S./Mayer, K.-U. (Hg.): Geboren 1964 und 1971. Neuere Untersuchungen zu Ausbildungs- und Berufschancen in Westdeutschland. Wiesbaden 2004, S. 65–89
- Hochschul-Informations-System (HIS), HIS-Ergebnisspiegel, Hannover 2002
- Hofbauer, H./Nagel, E., Mobilität und Abschluss der betrieblichen Berufsausbildung, in: MittAB 1/1987, S. 45–73
- Jacob, M., Mehrfachausbildungen in Deutschland, Wiesbaden 2004
- Konietzka, D., Diskontinuitäten zwischen Ausbildung und Berufseinstieg, in: Behringer, F., et al (Hg.), Diskontinuierliche Erwerbsbiografien, Hohengehren 2004, S. 106–119
- Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, Bildung in Deutschland, Bielefeld 2006
- Kraus, K., Vom Beruf zur Employability? Wiesbaden 2006
- Kruse, W., Europäisierung: Herausforderung für die Berufsbildung in Deutschland, in: Heidemann, W./Kuhnhenne, M. (Hg.), Zukunft der Berufsbildung, Düsseldorf 2009, S. 39–46
- Lauterbach, W./Weil, M., Ausbildungswege in den Arbeitsmarkt. Lohnen sich Mehrfachausbildungen für den beruflichen Aufstieg? In: Fend, H./Berger, F./Grob, U. (Hg.), Lebensverläufe, Lebensbewältigung, Lebensglück. Ergebnisse der LiF-Studie, Wiesbaden 2009, S. 101–122
- Menard, S. (ed.), Handbook of Longitudinal Research, Houston State University 2007
- Mertens, D., Das Qualifikationsparadox, in: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 4/1984, S. 439–455
- Mückenberger, U., Der Wandel des Normalarbeitsverhältnisses unter Bedingungen einer „Krise der Normalität“. In: Gewerkschaftliche Monatshefte Nr. 4/1989, S. 211–223
- Räbiger, J.; Integration beruflicher und hochschulischer Bildung – die dritte Dimension der Bologna – Reform, in: Schwarze, H. et al. (Hg.), Arbeitsmarkt – und Sozialpolitikforschung im Wandel- Festschrift für Christoph Helberger, Hamburg 2007. S. 192-213
- Schönges, K., Ausbildungsvertrag gelöst – Ausbildung abgebrochen?, BWP, 5/2003, S. 1–9
- Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (II), Bonn 2008
- Seyd, W., Berufliche Bildung in Hamburg, Ansbach 1983
- Solga, H., Bildungsarmut und Ausbildungslosigkeit in der Bildungs- und Wissensgesellschaft, in: R. Becker (Hg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie: Fragestellungen, Theorien und empirische Befunde, Wiesbaden 2009b, S. 395–432

- Solga, H., Wissensgesellschaft: Paradigmenwechsel in der beruflichen Bildung, in: W. Heidemann/M. Kuhnhenne (Hg.), Zukunft der Berufsausbildung, 2009a, S. 21–38
- Stegmann, H./Kraft, H., Erwerbslosigkeit in den ersten Berufsjahren, in: MittAB 1/1988, S. 1–15
- Szydlík, M., Mehrfachausbildungen und ihre Folgen für die Erwerbstätigkeit, Wiesbaden 2004
- Zimmerli, W., Roadmap der Bildungspolitik: Zukunft Bildung Schweiz, Bern 2009

Anschrift des Autors: Prof. Dr. Harry Friebel, Fakultät Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, Fachbereich Sozialökonomie, Universität Hamburg, Von Melle Park 9, 20146 Hamburg