

GRUNDLAGEN DER WEITER BILDUNG

Harry Friebe

Die Kinder der Bildungsexpansion und das „Lebenslange Lernen“



Harry FriebeI

Die Kinder der Bildungsexpansion
und das „Lebenslange Lernen“



Dieser Titel ist auch als Printausgabe erhältlich
ISBN 978-3-940 562-13-5

Sie finden uns im Internet unter
www.ziel-verlag.de

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 Verlags: 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 Nationalbibliothek

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

ISBN 978-3-96557-015-3 (eBook)

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 evasionsistische 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 unmittelbar 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 immanente 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 Bildungsbeziehung 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 Biografieträger/-innen im sozialen Raum konstruiert und konstituiert, 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 versämtlichenden 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 „Wissengesellschaft“ (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 Modernitätskonstrukte 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 Knappheitsbedingungen 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 -benachteiligung 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 Weiterbildungsbiografien 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 Weiterbildungsbiografien nur erlaubt, wenn wir die Ebene der formalen Lebensläufe *und* die Ebene der common-sense-Strukturen des Alltagslebens kennen lernen, wurde die Studie mehrbenenanalytisch 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 Interpretation ¹ 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)

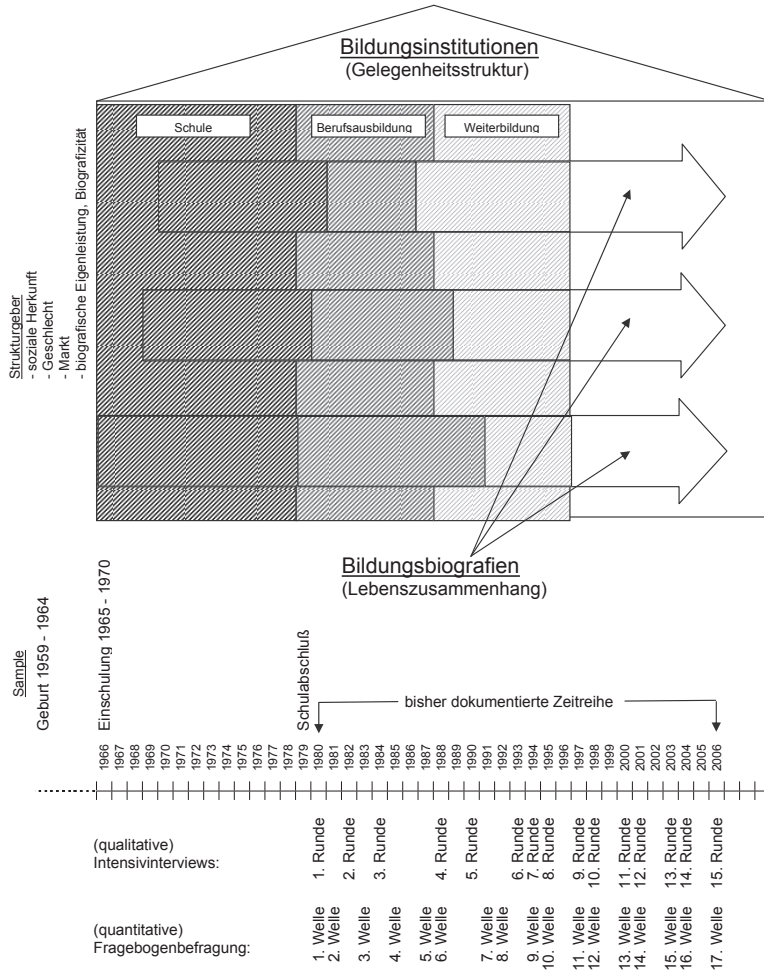
- In einer dritten Arbeitsebene sind wir mit den Institutionen und Prozessen des Bildungs- und Weiterbildungssystems beschäftigt. Hier können bildungsstrukturelle Veränderungen in erheblicher Weise auf Bildungsbiografien einwirken. Insofern ist es zwingend notwendig, Bildungsgelegenheiten und Bildungsbeteiligungen 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 unhintergehbare Gebundenheit.

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 Titeltage 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 mehrbenenanalytischer 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 Weiterbildungsbiografien 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 Arbeitsmarktrestriktionen 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)

Abschlusstyp	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 Landes- amt, 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 Querschnittanalysen weder dem Prozesscharakter von Lebensläufen und Bildungsbiografien 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 Lebenslauforschung. 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 Lebenslauforschung ist besonders durch den Forschungszusammenhang „Statuspassagen 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 strukturkonservative Bildungssystem selektiert durch Bildung, Bildung prägt uns und wir werden zugleich unverwechselbare, unvertrebbare 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 Erhebungswelt 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 Periodeneneffekte dieser Entwicklung machen müssen: z.B. Sputnik-Schock (1957) und PISA-Schock (2000).

So war die beschriebene intergenerationelle 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.

GRUNDLAGEN DER WEITER BILDUNG

Harry Friebe

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 Friebe 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.

Friebe 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 978-3-96557-015-3

www.ziel-verlag.de

