Carola Iller

Altern gestalten – berufliche Entwicklungsprozesse und Weiterbildung im Lebenslauf

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

Online im Internet:
URL: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/iller05_12.pdf
Online veröffentlicht am: 31.03.2006
Stand Informationen: 01.07.2005
Dokument aus dem Internetservice texte.online des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung
http://www.die-bonn.de/publikationen/online-texte/index.asp

Dieses Dokument wird unter folgender creative commons-Lizenz veröffentlicht:
http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/de/

Abstract

Carola Iller (2005): Altern gestalten – berufliche Entwicklungsprozesse und Weiterbildung im Lebenslauf.

Carola Iller geht in ihrer Habilitationsschrift der Frage nach, ob und wie Individuen auf den Alternsprozess im Verlauf ihrer Erwerbs- und Bildungsbiographie einwirken können. Sowohl Betriebe als auch Beschäftigte richten bisher die Laufbahngestaltung nicht im Hinblick auf Alternsprozesse aus. Komplementär zu entsprechenden konzeptionellen Vorschlägen für betriebliche Organisations- und Arbeitsgestaltung wurde in dieser Untersuchung der Fokus auf individuelle Handlungsmöglichkeiten gelegt – wohlwissend, dass individuelle und betriebliche Strategien letztendlich ineinander greifen müssen.
Im Anschluss an die theoretischen und empirischen Erkenntnisse aus der Weiterbildungs-, der Alterns- und der Lebenslaufforschung wird ein Analysemodell entwickelt, das aus der Zusammenführung der verschiedenen theoretischen Perspektiven erarbeitet wurde. Dieses Modell wird in einer Sekundäranalyse mit Daten der Interdisziplinären Längsschnittstudie des Erwachsenenalters (ILSE) empirisch untermauert.
In der Darstellung der empirischen Ergebnisse werden zunächst die Aktivitäten der alternsgerechten Laufbahngestaltung (Tätigkeitswechsel und Weiterbildungsbeteiligung) der untersuchten Stichprobe vorgestellt. Daran anschließend werden die Ergebnisse zu den individuellen Gestaltungsprozessen, vor allem den auf den Erwerbsverlauf bezogenen Aspirationen und Bilanzierungen erläutert. Die theoretischen, methodologischen und praktischen Konsequenzen aus der empirischen Analyse werden in einem abschließenden Kapitel diskutiert.

Autorin

Dr. Carola Iller ist Privatdozentin am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Heidelberg.

Hinweis zum Downlaod

Um lange Downloadzeiten zu vermeiden, wird die Habilitationsschrift auch kapitelweise in einzelnen Dateien bereitgestellt, die untereinander verbunden sind. Das Ausgangs- und weiterführende Dokument ist erreichbar unter der URL:

http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/iller05_01.pdf

Inhaltsverzeichnis

		Seite
I	Einleitung	1
II	Theoretische und empirische Erkenntnisse zur beruflichen Entwicklung und Weiterbildung im Alternsprozess	10
1	Lebenslauf- und biographietheoretische Begründung der Perspektive auf berufliche Entwicklung und Weiterbildung im Alternsprozess	13
1.1	Einführende Überlegungen zum biographie- und lebenslauftheoretischen Zugang zum Lernen im Alternsprozess	13
1.2	Lebenslauf und Lebenssinn	22
1.3	Gesellschaftlich-strukturelle Eingebundenheit des Lebenslaufs	28
1.4	Lebenslauf als Gestaltungs- und Aushandlungsprozess	36
2	Altern im Erwerbsverlauf	46
2.1	Theoretische Zugänge und Alternskonzepte	46
2.2	Altern in der Arbeit und die Situation älterer Erwerbspersonen	51
2.3	Erwerbsbiographische Veränderungen als Kontext für Alternsprozesse im Erwerbsverlauf	66
2.4	Konzepte für alternsgerechte Personalpolitik	78
3	Lernprozesse und Lerngelegenheiten im Erwachsenenalter	88
3.1.	Lernen über die Lebenszeit	90
3.2	Die Programmatik des Lebenslangen Lernens	96
3.3	Formelles und informelles Lernen	103
3.4	Arbeitsbezogenes Lernen	109
4	Weiterbildungsteilhabe im Erwerbsverlauf	122
4.1	Deskriptive empirische Ergebnisse zur Weiterbildungsbeteiligung	122

Seite

4.2 Individuelle Einflussfaktoren der Weiterbildungsbeteiligung 129

4.3 Angebotsbezogene Einflussfaktoren der Weiterbildungsbeteiligung 140

4.4 Einfluss von Anforderungsstrukturen und Anwendungsmöglichkeiten auf die Weiterbildungsbeteiligung 145

III Modell zur Analyse der individuellen Gestaltung beruflicher Entwicklungsprozesse und Weiterbildung im Lebenslauf 157

IV Methodisches Vorgehen und Datengrundlage der empirischen Untersuchung 172

1 Vorgehen bei der sekundäranalytischen Auswertung der Daten der Interdisziplinären Längsschnittstudie des Erwachsenenalters (ILSE) 172

2 Methodologische Überlegungen zur empirischen Analyse und methodische Umsetzung 188

3 Beschreibung der Stichprobe hinsichtlich relevanter sozio-demographischer Merkmale 197

V Empirische Ergebnisse 201

1 Weiterbildung und Tätigkeitswechsel im Erwerbsverlauf 202

1.1 Berufswahl und Ausbildung 203

1.2 Erwerbsbiographische Veränderungen und Kontinuitäten 205

1.3 Phasen der Nichterwerbstätigkeit 221

1.4 Qualifikationsanforderungen der ausgeübten Erwerbstätigkeit 223

1.5 Weiterbildungsbeteiligung 236

Seite

2 Aspirationen, Realisationen und Bilanzierungen im Hinblick auf Aktivitäten einer alternsgerechten Laufbahngestaltung 247

2.1 Die Berufseinstiegsphase 249

2.1.1 Beschreibung der Aspirationen, Realisationen und Bilanzierungen in Bezug auf die Berufseinstiegsphase 249

2.1.2 Gestaltungsmuster in Bezug auf die Berufseinstiegsphase 251

2.2 Erwerbsbiographie bis zum ersten Messzeitpunkt 256

2.2.1 Aspiration, Realisation und Bilanzierung im Zeitraum der Erwerbsbiographie bis zum ersten Messzeitpunkt 256

2.2.2 Gestaltungsmuster in Bezug auf die Erwerbsbiographie bis zum ersten Messzeitpunkt 272

2.3 Aktuelle Situation zwischen erstem und zweitem Messzeitpunkt 282

2.3.1 Beschreibung der Aspirationen, Realisation und Bilanzierungen in Bezug auf die aktuelle Situation 282

2.3.2 Gestaltungsmuster in Bezug auf die aktuelle Situation zwischen erstem und zweiten Messzeitpunkt 295

2.4 Zusammenfassung und Bewertung der Ergebnisse 302

VI Lernen, Altern zu gestalten – theoretische, methodologische und praktische Konsequenzen 306

1 Weiterbildungsbeteiligung und Tätigkeitswechsel im Erwerbsverlauf 309

2 Lernen, das Altern zu gestalten – empirische Analyse und theoretisches Modell 319

VII Literatur und Websites 329

Anhang

A: Ergebnis der Clusteranalyse zu den drei erwerbsbiographischen Zeitabschnitten 358

B: Zusammenhang zwischen der Clusterzuordnung in den drei erwerbsbiographischen Zeitabschnitten 371

Verzeichnis der Abbildungen, Übersichten und Tabellen

Abbildungen **Seite**

Abbildung II.1: Weiterbildungsbeteiligung in der Bundesrepublik Deutschland nach Altersgruppen (Weiterbildung gesamt) 124

Abbildung II.2: Weiterbildungsbeteiligung in der Bundesrepublik Deutschland nach Altersgruppen (berufliche Weiterbildung) 126

Abbildung III.1: Analyse-Modell zur individuellen Gestaltung beruflicher Entwicklungsprozesse und Weiterbildung im Lebenslauf 167

Abbildung V.1: Erwerbstätigkeit der ILSE-Befragten während der 10 erwerbsbiographischen Stationen 207

Abbildung V.2: Geschlechterverteilung bei Erwerbs- und Nichterwerbstätigkeit, 1. Erwerbszeitraum 209

Abbildung V.3: Geschlechterverteilung bei Erwerbs- und Nichterwerbstätigkeit, 2. Erwerbszeitraum 209

Abbildung V.4: Geschlechterverteilung bei Erwerbs- und Nichterwerbstätigkeit, 7. Erwerbszeitraum 210

Abbildung V.5: Wechsel zwischen Erwerbstätigkeit und Nichterwerbstätigkeit zu den Erwerbszeiträumen 1–10 zum 1. Messzeitpunkt 211

Abbildung V.6: Wechsel und Kontinuität zwischen Erwerbszeiträumen 212

Abbildung V.7: Erwerbstätigkeit nach Wirtschaftsbereichen (1. Erwerbszeitraum) 215

Abbildung V.8: Veränderung innerhalb und zwischen Wirtschaftsbereichen zwischen den Erwerbszeiträumen und 1. und 2. Messzeitpunkt 219

Abbildung V.9: Benötigte Qualifikation für ausgeübte Tätigkeit – Vergleich 1. und 2. Messzeitpunkt 227

Abbildung V.10: Weiterbildungsteilnahme in den Erwerbszeiträumen bis zum 1. Messzeitpunkt 237

Seite

Abbildung V.11: Art der Weiterbildung gesamte Erwerbsbiographie bis 1. Messzeitpunkt 240

Abbildung V.12: Genutzte Weiterbildung in der Gegenwart zum 1. Messzeitpunkt und der Erwerbsbiographie bis zum 1. Messzeitpunkt 242

Abbildung V.13: Weiterbildungsteilnahme aktuell zum 2. Messzeitpunkt nach Erwerbstätigen und Nichterwerbstätigen 244

Abbildung V.14: Clusterverteilung der Gründe für die Berufswahl 253

Abbildung V.15: Übereinstimmung Berufswunsch – tatsächliche Berufswahl nach Clustern 254

Abbildung V.16: Art der beruflichen Pläne, 1. Messzeitpunkt 267

Abbildung V.17: Clusterverteilung Art der Weiterbildung über gesamte Erwerbsbiographie 274

Abbildung V.18: Clusterverteilung der Veränderungen der erforderlichen Formalqualifikation für die ausgeübte Tätigkeit vom Berufseinstieg bis zum 1. Messzeitpunkt 276

Abbildung V.19: Zufriedenheit mit der beruflichen Entwicklung zwischen 1. und 2. Messzeitpunkt 286

Abbildung V.20: Berufliche Pläne, 1. Präferenz, 2. Messzeitpunkt 290

Abbildung V.21: Persönliche Bedeutsamkeit einzelner Lebensbereiche zum 2. Messzeitpunkt 294

Abbildung V.22: Vergleich der Weiterbildungsteilnahme zwischen 1. und 2. Messzeitpunkt während Erwerbstätigkeit zwischen den Clustern 298

Übersichten

Übersicht IV.1: Auswahl der Variablen für die Analyse von Aspirationen, Realisationen und Bilanzierungen 186

Übersicht IV.2: Historische Verankerung der Kohorte 1950 –1952 197

Tabellen **Seite**

Tabelle IV.1: Familienstand der Stichprobe 198

Tabelle IV.2: Nettohaushaltseinkommen der Stichprobe zum 1. und 2. Messzeitpunkt 199

Tabelle IV.3: Erwerbstätigkeit in der Gegenwart (im vergangenen Jahr) zum 1. und 2. Messzeitpunkt 199

Tabelle V.1: Berufsabschlussquote der Stichprobe 203

Tabelle V.2: Geforderte Formalqualifikation zu Beginn der Erwerbsbiographie der ILSE-Befragten 227

Tabelle V.3: Dauer der besuchten Weiterbildungsveranstaltungen bis zum 1. Messzeitpunkt 258

Tabelle V.4: Ausmaß der Weiterbildungsteilhabe zwischen 1. und 2. Messzeitpunkt 288

I. Einleitung

Altern ist ein Konstrukt. Faktisch verläuft der individuelle Alternsprozess von der Geburt bis zum Tod und kann deshalb nicht mit einer Phase nach der Lebensmitte gleich gesetzt werden (vgl. Voges 1983). Altern ist somit nicht nur ein Thema für „Ältere“, Erwachsene, sondern auch für Kinder und Jugendliche, die sich mit mehr oder weniger starker Vehemenz von den anderen Altersgruppen abzuheben versuchen. Die Einteilung der Lebenszeit in Altersabschnitte – noch dazu in Verbindung mit positiv oder negativ konnotierten Attributionen – ist ein historisch-gesellschaftlicher Vorgang, in dem die individuellen Alternsprozesse von gesellschaftlichen Alterserwartungen und Rollenzuschreibungen überlagert werden. Der Vorgang hat zur Folge, dass individuell wahrgenommenes Alter, biologisches Alter und gesellschaftliche Altersnormen nicht immer in Einklang stehen. Simone de Beauvoir hat dies (einen Tag vor ihrem siebzigsten Geburtstag) in einem Interview mit Alice Schwarzer so dargestellt:[1]

> *„Sartre hat das Alter sehr treffend das ‚Unrealisierbare’ genannt. Das ‚Unrealisierbare’ ist etwas, was zwar für die anderen existiert, aber nicht für einen selbst. Wenn ich schlafe, wenn ich aufwache, wenn ich gehe, mich bewege, ein Buch lese – dann denke ich nie: ich bin alt. Ich fühle mich ohne Alter“ (Schwarzer 1983:89).*

Altersbilder sind also nicht nur von der individuellen Sichtweise im Verlauf des Lebens abhängig, sie unterliegen auch gesellschaftlichen Wandlungsprozessen. Heutige Altersbilder und Altersgrenzen unterscheiden sich deutlich von altersbezogenen Vorstellungen und Normen um die Mitte des 20. Jahrhunderts und diese wiederum von vorangegangenen historischen Zeitabschnitten (vgl. Göckenjan 2000).

Dass die Thematisierung des Alters und des Alterns in den vergangenen Jahrzehnten zugenommen hat, ist auf zwei bedeutende Entwicklungen zurückzuführen: Die Statuspassage in die Nacherwerbsphase, als eine für große Teile der Bevölkerung verlässliche und planbare Veränderung, hat in der Bundesrepublik

---

[1] In früheren Äußerungen hatte sich de Beauvoir vehement und gesellschaftskritisch in die Altersthematisierung eingebracht und damit nach Auffassung von Göckenjan mit dem Hinweis auf eine Verschwörung der mittleren Altersgruppen gegen die Älteren nicht unwesentlich zur Typisierung und Konstruktion von Altersbildern in den 1970er und 1980er Jahren beigetragen (Göckenjan 2000:11f.).

erst 1957 eine materiale Grundlage erhalten (Göckenjan 2000:18).[2] Erst in den darauffolgenden Jahrzehnten zeichnete sich in größerem Umfang ab, dass die „Rente“ in eine Lebensphase führt, die (noch) nicht durch gesellschaftliche Konventionen geregelt ist, der (noch) keine Rolle zu geschrieben ist (Göckenjan 2000:416ff.). In Diskussionen über das, was für das Alter charakteristisch ist und was als gelungenes Altern anzusehen ist, wird diese „rollenlose“ Lebensphase nun ausgestaltet, wird mit Vorbildern und Rollenerwartungen experimentiert. „Alter“ ist insofern nicht mehr als Abgrenzungsbegriff zu verstehen, sondern es ist zum „Gestaltungsprojekt“ und „Lebensstilprogramm“ geworden (Göckenjan 2000:418).

Dieser Konstruktionsprozess neuer Altersbilder fällt zusammen mit den zunehmend in Erscheinung tretenden Konsequenzen des demographischen Wandels. Für die Mitgliedstaaten der Europäischen Union, aber auch für Nordamerika und Japan wird – mit unterschiedlicher Schärfe, aber dennoch in der Tendenz einheitlich – mit einem Bevölkerungsrückgang und in dessen Gefolge mit einem Rückgang des Erwerbspersonenpotentials gerechnet (Ilmarinen 2004, Coomans 2001, European Foundation 1999). Für die Bundesrepublik Deutschland wird prognostiziert, dass im Zeitraum 2000 bis 2040 das Erwerbspersonenpotential um ca. ein Fünftel zurückgehen, sich vor allem aber der Anteil älterer Beschäftigter durch eine veränderte Zusammensetzung der Erwerbsbevölkerung drastisch erhöhen wird (vgl. Pack u. a. 2000:10f.). In den einschlägigen politischen Stellungnahmen und Förderprogrammen wird deshalb auf das bisher unterschätzte Potential älterer Arbeitnehmer/innen aufmerksam gemacht und notwendige Umorientierungen in der Personal-, Weiterbildungs- und Arbeitsmarktpolitik gefordert (vgl. z. B. Zahl-Elliot 2001).

Wie zuverlässig diese Prognosen sind und ob ältere Arbeitnehmer/innen tatsächlich zukünftig als Arbeitskräftepotenzial benötigt werden, kann und soll hier

---

[2] Erst durch die Einführung der Sozialversicherungsrente für Arbeiter und Angestellte wurde die Perspektive, im Alter ein sorgloses, materiell gesichertes Leben ohne Erwerbsarbeit führen zu können, für große Teile der Bevölkerung zum realistischen Ziel (vgl. Backes/Clemens 2003:56). Die Perspektive, „in Rente“ zu gehen, die Erwerbstätigkeit nicht aufgrund von Invalidität, sondern lediglich aufgrund des kalendarischen Alters aufzugeben, ist insofern noch keine 50 Jahre alt und war bei weitem nicht so selbstverständlich wie es in der aktuellen Diskussion um die vermeintlich „sichere Rente“ unterstellt wird. Göckenjan verweist hier z. B. auf Äußerungen von Helmut Schelsky, der 1959 den sozialrentenversicherten Ruhestand als „kleinbürgerliche Illusion“ bewertete (Göckenjan 2000:18).

nicht weiter erörtert werden. Für die Fragestellung der vorliegenden Arbeit ist die Genauigkeit der Prognosen auch nicht entscheidend, denn es ist bereits jetzt feststellbar, dass der demographische Wandel zu einer veränderten Wahrnehmung und veränderten Altersbildern beigetragen hat und Auslöser für Forschungsaktivitäten sowie arbeitsmarkt- und arbeitspolitische Initiativen ist (z. B. Forschungsprogramm „Demographischer Wandel“ der Bundesregierung, Bündnis für Arbeit, Stellungnahmen von Arbeitgeberverbänden und Gewerkschaften etc.). Der prognostizierte Arbeitskräftebedarf unterstreicht lediglich den Handlungsdruck und legt eine rasche Umsetzung der politischen Programme nahe.

Trotz der politischen Bemühungen, diese gesellschaftlichen Veränderungen ins öffentliche Bewusstsein zu rücken und damit Anpassungsmaßnahmen der Sozialversicherungssysteme, der Arbeits(markt-)politik, der Familienpolitik etc. zu unterstützen, ist die Kenntnis des Sachverhalts und das Problembewusstsein in der Bevölkerung wie auch bei Personalverantwortlichen in Unternehmen wenig verbreitet. Dabei hilft auch nicht die plastische Wortwahl mit der die veränderte Altersstruktur der Gesellschaft zum Teil beschrieben wird: Aus der Alterspyramide, so einige Autoren, sei eine „Birne“ (Gfeller 2004:77) oder ein „Dönerspieß“ (Raffelhüschen, lt. Welt am Sonntag, v. 6.2.2005) geworden.

Einer Befragung von forsa im Auftrag der Bertelsmann-Stiftung zufolge hat im Jahr 2003 dennoch etwa die Hälfte der erwachsenen Bevölkerung in Deutschland den Begriff „Demographischer Wandel“ „noch nie gehört“, weitere sieben Prozent erklärten ihn falsch, z. B. mit „‚Wertewandel’, ‚Veränderung der gesellschaftlichen Normen’, ‚Es gibt immer mehr sehr reiche und mehr sehr arme Menschen’“ (vgl. forsa 2003:4). Und auch auf Seiten der Unternehmen werden die Auswirkungen des demographischen Wandels auf das zur Verfügung stehende Arbeitskräftepotenzial weitgehend unterschätzt. Noch Ende der 1990er Jahre gingen die im Rahmen des Referenz-Betriebs-Systems (RBS)[3] im Auftrag des Bundesinstituts für Berufsbildung befragten Unternehmen mehrheitlich davon aus, dass sich an der Altersstruktur in ihren Belegschaften

[3] Im Referenz-Betriebs-System sind derzeit ca. 1.800 Betriebe erfasst, die sich bereit erklärt haben, drei bis vier Mal pro Jahr an einer schriftlichen Befragung des Bundesinstituts für Berufsbildung zu aktuellen Themen der beruflichen Bildung teilzunehmen (vgl. Bellmann 2003:41).

zukünftig nichts ändern werde bzw. der Anteil Älterer noch weiter abnehmen wird (vgl. RBS-Information 1999:2).

Dennoch sind erste Anzeichen für eine veränderte Alterspolitik in Unternehmen erkennbar. So wandelt sich allmählich die Tendenz zur Frühverrentung, die lange Zeit die Arbeitspolitik von Unternehmen (Frühverrentung zum Belegschaftsabbau, Rekrutierung von jüngeren Personen etc.) und Gewerkschaften bestimmte und in Übereinstimmung mit der Orientierung älterer Erwerbspersonen stand (vgl. Husemann 2002). Statt über Frühverrentungen wird nun über die Verlängerung der Lebensarbeitszeit und die Erhöhung des Renteneintrittsalters diskutiert. Ob daraus allerdings schon ein „Paradigmenwechsel" in der Personalpolitik abgeleitet werden kann (vgl. Hübner/Kühl/Putzing 2003:22ff.), ist mehr als fraglich. Bisher deutet sich eher ein Auseinanderdriften der Umsetzung arbeits- und personalpolitischer Maßnahmen einerseits und sozial- und rentenpolitischer Maßnahmen andererseits an (s. dazu ausführlicher Kap. II.2).

Vor dem Hintergrund dieser widersprüchlichen Altersthematisierungen ist es Anliegen der vorliegenden Arbeit, Voraussetzungen für eine individuelle Gestaltung des Alternsprozesses im Erwerbsverlauf zu klären. Im Vordergrund der Analysen steht der Lebensabschnitt der Erwerbstätigkeit[4], wobei sich zeigen wird, dass weder eine klare Grenzziehung zwischen vorangegangenen und folgenden Lebensabschnitten noch eine eindeutige Trennung zwischen arbeitsweltlichen und lebensweltlichen Aspekten sinnvoll ist (s. Kap. II.1 und II.2). Wie zu zeigen sein wird, spielen Lerngelegenheiten und berufliche Entwicklungsmöglichkeiten bei der Gestaltung des Alternsprozesses eine entscheidende Rolle. Zugleich kann die Gestaltung des Alterns als ein Lernprozess angesehen werden, sofern die Individuen ihre Erfahrungen mit der aktiven Einflussnahme auf die Bedingungen des Alterns verarbeiten. Im Anschluss an subjektorientierte Lebenslauftheorien (vgl. Kaltschmid 1999, Fischer/Kohli 1987, Hoerning

---

[4] In der vorliegenden Arbeit wird meist von Erwerbstätigkeit gesprochen, da der Begriff Berufstätigkeit aufgrund der Vielschichtigkeit des Berufsbegriffs missverständlich wäre. In der sozialwissenschaftlichen Literatur konkurrieren hier die verfassungsrechtliche Definition von Beruf, als „jede auf Dauer berechnete und nicht nur vorübergehende, der Schaffung und Erhaltung einer Lebensgrundlage dienende Betätigung" (zit. nach Dostal 2000:44) und dem Beruf als Normierung eines Profils von Qualifikationsanforderungen, wie es für die Berufsbildungsforschung und Berufssoziologie maßgeblich von Interesse ist (vgl. Beck/Brater/Daheim 1980). Wenn im Folgenden dennoch von Berufstätigkeit oder von Berufsverläufen die Rede ist, wird damit lediglich die entsprechende Begriffswahl in der zitierten Literatur übernommen.

u. a. 1991) wird der Analyse der individuellen Gestaltung des Alternsprozesses ein handlungstheoretisches Verständnis zu Grunde gelegt, das biographische Handlungen als bewusst auf gegebene Optionen und Gelegenheitsstrukturen Bezug nehmende Aktivitäten versteht. Ziel ist es, ein Analysemodell zu entwickeln, das in Bezug auf das berufliche Entwicklungsprozesse und Weiterbildung das Zusammenspiel von individuellem Handeln und strukturellen Voraussetzungen im Alternsprozess erfasst und jeweilige Gestaltungsspielräume deutlich machen kann. Im Hinblick auf Erwerbsarbeit und Weiterbildung ist eine solche Verbindung von Theorien des Alterns und des Lebenslaufs bisher noch nicht vorgenommen worden.

Die Fragestellung der vorliegenden Arbeit greift insofern in mehrfacher Hinsicht zentrale Anliegen der Weiterbildungsforschung auf. Zum einen wird dies in der Forschungsperspektive auf das Lernen Erwachsener vollzogen, das als „Lernen in individuellen Entwicklungen und Lebenslaufstrategien“ (vgl. Arnold u. a. 2000:7) verstanden werden kann, wie es im „Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung“ (vgl. Arnold u. a. 2000) beschrieben wird. Eine solche Forschungsperspektive setzt voraus, dass der Forschungsgegenstand – das Lernen – nicht isoliert von anderen Aktivitäten und Entwicklungsprozessen, sondern nur in seiner „Verflochtenheit“ (Arnold u. a. 2000:6) betrachtet wird. Lernen als individuelle Entwicklung in einem lebenslangen Prozess zu betrachten, umfasst deshalb auch die Vorstellung von Lernen in seinen formellen und informellen Ausprägungen (s. dazu Kap. II.3).

Zum zweiten verbindet sich damit die für die Fragestellung der Arbeit zentrale Annahme, dass sich Lernen über den gesamten Lebensverlauf und damit in unterschiedlichen Lebensphasen und unterschiedlichen Lebenslagen abspielt (vgl. Arnold u. a. 2000:7). Für die Weiterbildungsforschung ist es deshalb ein zentrales Anliegen, die Teilhabemöglichkeiten an formalen wie informellen Lerngelegenheiten differenziert nach Lebensphasen und Lebenslagen wahrzunehmen. Eine wichtige und in Anbetracht der skizzierten demographischen Prognosen gesellschaftspolitisch brisante Differenzierung ist die Unterscheidung nach Altersgruppen. Wie zu zeigen sein wird, ist die ungleiche Weiterbildungsteilhabe zwischen den Altersgruppen aber durch eine Reihe anderer Faktoren überlagert, so dass eine sachliche Auseinandersetzung über die Möglichkeiten und Hemmnisse eines Lernens über die gesamte Lebenszeit nicht

umhin kommt, sich mit den strukturellen und individuellen Voraussetzungen der Weiterbildungsbeteiligung zu befassen, insbesondere den Anforderungsstrukturen und Anwendungsmöglichkeiten des Erlernten in der Erwerbsarbeit (s. Kap. II.4).

Diese Sichtweise schließt auch an einschlägige Ergebnisse der gerontologischen Arbeitsforschung an. So ist bekannt, dass Probleme des Alterns (geringere Leistungsfähigkeit, Erkrankungen, Motivationsverlust etc.) nicht in erster Linie am kalendarischen Alter festzumachen sind, sondern an den je nach Tätigkeitsfeld unterschiedlichen Anforderungsstrukturen, die zu einer "begrenzten Tätigkeitsdauer"[5] führen. Ein durchgängiger Verlust der Leistungs- und Innovationspotentiale bei älteren Arbeitnehmer/innen[6] ist hingegen nicht nachweisbar (vgl. Pack u. a. 2000 und Morschhäuser 2000). Wolff (2000) und Morschhäuser (2000) gehen deshalb davon aus, dass zum Erhalt der Beschäftigungsfähigkeit eine *frühzeitige, gezielte* Laufbahngestaltung (einschl. Qualifizierung) erforderlich ist. Auf der institutionellen Seite werden bereits einige "Good-practice"-Beispiele in Unternehmen benannt, wenngleich insgesamt die Möglichkeiten und Grenzen einer alternsgerechten Personalentwicklung bei weitem nicht ausgelotet sind.[7] Solche Gestaltungsansätze eines alternsgerechten Personal-managements beziehen sich auf Arbeitsgestaltung, Arbeitszeitpolitik, Personal- und Organisationsentwicklung (einschl. Lebenslaufplanung) und Qualifizierung (vgl. z. B. Buck/Schletz 2001 oder QUATRO-Projekt TransAlt 2000). In diesem Kontext wird Qualifizierung bzw. Kompetenzentwicklung bisher vor allem programmatisch thematisiert, während konkrete Maßnahmen der alternsgerechten

---

5 Mit begrenzter Tätigkeitsdauer wird die Zeitspanne beschrieben, in der eine bestimmte Tätigkeit ohne Leistungsverluste oder gesundheitliche Schäden ausgeübt werden kann (vgl. Wolff 2000).

6 Die Definition älterer Arbeitnehmer/innen ist schwierig, weil unterschiedliche Altersgrenzen und Perspektiven auf das Alter eine Rolle spielen. Nienhüser schlägt in Anlehnung an die Definition der OECD vor, von Personen in der zweiten Hälfte ihres Erwerbslebens, d.h. ca. ab dem 40. Lebensjahr zu sprechen (Nienhüser 2002:65).

7 Neben arbeitsmarktpolitischen Ansätzen (z. B. Lohnkostenzuschüsse an Arbeitgeber, wenn sie ältere Arbeitslose beschäftigten) werden – insbesondere in der sozialwissenschaftlichen Arbeitsforschung – in Bezug auf den demographischen Wandel vor allem Veränderungen in der betrieblichen Personalpolitik gefordert (vgl. Pack u. a. 2000).

Weiterbildung bisher rar sind (vgl. Bellmann u. a. 2003:32, Hübner u. a. 2003:147f.).[8]

Interessant ist, dass sich in der Diskussion zwei gegensätzliche Argumentationsstränge herausgebildet haben: Zum einen wird die Qualifikation und das Know-how älterer Arbeitnehmer/innen als *Ressource* thematisiert, die im Rahmen eines altersintegrativen Personalmanagements stärker genutzt werden sollte (z. B. durch Wissensmanagement, Senior-Berater u. ä. Konzepte). Zum anderen wird die Qualifikation älterer Arbeitnehmer/innen aus der *Defizit*-Perspektive wahrgenommen. In diesem Zusammenhang wird mehr Weiterbildung für ältere Arbeitnehmer/innen gefordert, um diese besser auf Veränderungen vorzubereiten, in Veränderungsprozesse einzubinden und ihre Beschäftigungsfähigkeit zu erhalten.

Bisher werden ältere Arbeitnehmer/innen in der gerontologischen Arbeitsforschung kaum als Subjekte ihrer Lebens- und Arbeitssituation wahrgenommen. Beiträge, in denen den Arbeitnehmer/innen eine Einflussmöglichkeit bei der Gestaltung ihrer Laufbahn zugesprochen wird (vgl. Wolff 2000:254f.), sind selten und empirisch wie theoretisch wenig ausgearbeitet. An dieser Forschungslücke setzt das hier skizzierte Vorhaben an. Denn wenn Weiterbildung und Laufbahngestaltung für ältere Arbeitnehmer/innen immer wichtiger wird, stellt sich die Frage, wie sich individuelle Erwartungen, Erfahrungen und Ressourcen mit institutionellen Bedingungen treffen und unter welchen Voraussetzungen der Alternsprozess individuell gestaltet werden kann.

Auf Grundlage der theoretischen und empirischen Ergebnisse der Weiterbildungs- und Alternsforschung wird in Anlehnung an das Modell zur Rekonstruktion berufsbiographischer Handlungen von Witzel u. a. (1998) ein Analysemodell entwickelt, mit dem Bedingungen und Muster der individuellen Laufbahngestaltung untersucht werden können. Für die Modellbildung werden Aspekte von Aspirationen (Erwartungen, Pläne, Motive), Realisationen (z. B. Weiterbildungsteilnahme oder Tätigkeitswechsel) und Bilanzierungen (Bewertung und Generierung von Erfahrung) in ihrer zeitlichen Abfolge in

---

[8] Eine genauere Auseinandersetzung mit dem Verständnis und der Begriffsbestimmung von Weiterbildung und Personalentwicklung sowie einer ggf. erforderlichen zielgruppenspezifischen Anlage von Weiterbildung für Ältere erfolgt in Kap. II.3 und 4.

Erwerbsverläufen identifiziert und als Strukturmerkmale von Gestaltungsmustern auf die empirische Analyse angelegt (s. Kap. III).

Die Tragfähigkeit des Modells soll anhand einer sekundäranalytischen empirischen Untersuchung geprüft werden. Datenbasis der empirischen Untersuchung ist die berufsbiographische Exploration der Interdisziplinären Längsschnittstudie des Erwachsenenalters (ILSE)[9], die für das hier skizzierte Vorhaben ausgewertet wurde.

Die empirische Untersuchung bezieht sich auf Daten nur einer Kohorte (Geburtsjahrgänge 1950–52). Aussagen für andere Kohorten, insbesondere Prognosen für spätere Geburtskohorten, sind deshalb auf Basis der empirischen Ergebnisse nicht möglich. Die empirische Untersuchung kann jedoch den Erklärungsgehalt des theoretischen Modells verdeutlichen und die methodologische Angemessenheit des Vorgehens unter Beweis stellen (zu den Ergebnissen s. Kap. V). Zudem können die empirischen Ergebnisse für die untersuchte Altersgruppe auch zur Interpretation und Diskussion relevanter Trends in der Weiterbildung und alternsgerechten Laufbahngestaltung herangezogen werden. Wie die Präsentation der empirischen Ergebnisse zeigen wird, lässt sich für die untersuchte Altersgruppe z.B. ein hohes Maß an Weiterbildungsbeteiligung, vor allem an betrieblicher Weiterbildung konstatieren. Es stellt sich deshalb die Frage, ob das Bild des lernungewohnten älteren Arbeitnehmers in naher Zukunft den Bildungsbiographien der Älteren noch gerecht wird. Auch zeigen die empirischen Ergebnisse, dass die „Normalbiographie“ alles andere als normal ist (vgl. dazu auch die Beiträge in Behringer u. a. 2004). Vielmehr ist – zumindest in dieser regionalen und altersmäßigen Zusammensetzung der Stichprobe – der Tätigkeits- und Stellenwechsel der Normalfall. Haben die älteren Beschäftigten von morgen also bereits gelernt, ihren Alternsprozess zu gestalten? Aus den empirischen Ergebnissen lassen sich deshalb auch einige praktische, bildungspolitische Konsequenzen ableiten, die im abschließenden Kapitel VI näher erläutert werden.

---

[9] Die Erhebung wurde im Zeitraum zwischen 1993 und 2000 vom Deutschen Zentrum für Alternsforschung an der Universität Heidelberg, Abt. Entwicklungsforschung organisiert und koordiniert. Der Datensatz sowie Dokumentationen des Erhebungsverfahrens und der Datenerfassung wurden mir von den Projektverantwortlichen für die hier dargestellte Sekundäranalyse freundlicherweise zur Verfügung

Im Vordergrund der Arbeit steht jedoch die Entwicklung und theoretische Begründung eines Analysemodells zur individuellen alternsgerechten Laufbahngestaltung. Als Basis des Modells werden zunächst diejenigen biographie- und lebenslauftheoretischen Forschungsergebnisse vorgestellt, auf die sich die Annahme einer individuellen Gestaltbarkeit des Lebenslaufs und in diesem Sinne auch des Alternsprozesses stützt (s. Kap. II.1). Im nächsten Schritt werden dann gegenstandsbezogen relevante theoretische Ansätze und empirische Forschungsergebnisse aus der Alterns- und Weiterbildungsforschung vorgestellt und damit die Gestaltungselemente bzw. inhaltlichen Analysekriterien begründet (s. Kap. II.2-II.4).

Im Anschluss an die theoretischen und empirischen Erkenntnisse aus der Weiterbildungs-, der Alterns- und der Biographie- und Lebenslaufforschung wird das Analysemodell vorgestellt, das aus der Zusammenführung der verschiedenen theoretischen Perspektiven erarbeitet wurde (s. Kap. III). Im IV. Kapitel wird das methodische Vorgehen und die Datenbasis erläutert, wobei zum besseren Verständnis der Sekundäranalyse zunächst einige Informationen zur Konzeption und Durchführung der Interdisziplinären Längsschnittstudie des Erwachsenenalters (ILSE) gegeben werden, auf deren Daten hier zurückgegriffen werden konnte (s. Kap. IV.1).

In der Darstellung der empirischen Ergebnisse werden zunächst die Aktivitäten der alternsgerechten Laufbahngestaltung, also Tätigkeitswechsel und Weiterbildungsbeteiligung der untersuchten Stichprobe vorgestellt (s. Kap. V.1). Die Darstellung dient vor allem dazu, Informationen über den bisherigen Verlauf der Laufbahngestaltung der Befragten zu erhalten und deren Erfahrungshintergrund zu verstehen. Daran anschließend werden die Ergebnisse zu den individuellen Gestaltungsprozessen, vor allem den auf den Erwerbsverlauf bezogenen Aspirationen und Bilanzierungen erläutert (s. Kap. V.2). Die theoretischen, methodologischen und praktischen Konsequenzen aus der empirischen Analyse werden im abschließenden Kapitel VI diskutiert.

---

gestellt. Nähere Informationen zur Konzeption und Durchführung der Studie werden in Kap. IV.1 geliefert.

Online im Internet: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/iller05_12.pdf

II. Theoretische und empirische Erkenntnisse zur beruflichen Entwicklung und Weiterbildung im Alternsprozess

Sich mit der Gestaltung von Alternsprozessen im Erwerbsverlauf zu beschäftigen, erfordert eine vielschichtige Betrachtung von Voraussetzungen, Einflussfaktoren und Handlungsspielräumen. Zur inhaltlichen Begründung eines geeigneten Analysemodells sollen deshalb in den folgenden Kapiteln gegenstandsbezogen relevante theoretische Ansätze und empirische Forschungsergebnisse vorgestellt und im Hinblick auf ihren Erkenntnisgewinn für die hier interessierende Forschungsfrage diskutiert werden.

Das Altern individuell zu gestalten setzt voraus, dass die Individuen Einfluss nehmen *können*. Im Zentrum steht deshalb die Frage, wie Individuen lernen können, auf ihren Alternsprozess im Erwerbsverlauf Einfluss zu nehmen. Es gilt also einerseits zu klären, welche Faktoren generell das Altern in der Arbeit beeinflussen und welcher Gestaltungsspielraum sich daraus für die Individuen ergibt (z. B. durch Teilnahme an Weiterbildung, Laufbahnplanung u. ä.). Zum anderen stellt sich die Frage, wie die Individuen lernen, ihre Handlungsstrategien auf die gegebenen Bedingungen hin auszurichten und sich dabei auch neue Gestaltungsspielräume zu erschließen.

Die Weiterbildungs- und Alternsforschung liefern zu diesen Fragen eine Reihe von Befunden, die allerdings erst durch ein übergreifendes theoretisches Modell zu einander in Beziehung gebracht werden können. Das Fundament dieses Modells bildet die biographie- und lebenslauftheoretisch begründete Annahme, dass individuelle Entwicklung und gesellschaftliche Entwicklung als ein wechselseitiger Veränderungsprozess über den Zeitverlauf zu verstehen sind. Erkenntnisleitend ist deshalb die These, dass sich individuelle Aktivitäten zur alternsgerechten Laufbahngestaltung einerseits auf die strukturellen Gegebenheiten beziehen. Andererseits stützen sie sich auf die von den Akteur/innen subjektiv wahrgenommenen Chancen und Risiken und damit auf Erfahrungen und Bewertungen der Handelnden, die diese aus vorangegangen Aktivitäten und Entscheidungen gewonnen haben. In diesem Sinne wird in Kapitel II.1. mit Bezug auf biographie- und lebenslauftheoretische Forschungsergebnisse die theoretische Erklärung dafür geliefert, *wie* der Gestaltungsprozess des Alterns über den Lebensverlauf vonstatten geht.

Zur Frage nach den Gestaltungselementen bzw. den strukturellen Gegebenheiten, individuellen Voraussetzungen und Handlungsmöglichkeiten für die alternsgerechte Laufbahngestaltung liefert die Weiterbildungs- und die gerontologische Arbeitsforschung eine Reihe von Befunden (s. Kap. II.2–4). Elementar für die Fragestellung dieser Arbeit ist die Erkenntnis aus der Alternsforschung, dass der Alternsprozess sehr entscheidend von den jeweiligen Lebensbedingungen abhängig ist und deshalb innerhalb einer Altersgruppe große Unterschiede hinsichtlich der altersbedingten Beeinträchtigungen bestehen können (s. ausführlich Kap. II.2). Der Alternsprozess ist also nicht ein gleichförmiger, determinierter Vorgang, sondern er kann durch die Lebensführung und Lebenserfahrungen positiv wie negativ beeinflusst werden. Die Erwerbsarbeitsphase im Lebenslauf spielt für dieses „human made aging“ eine zentrale Rolle, einerseits, weil es unter bestimmten Arbeitsbedingungen zum vorzeitigen Altern kommen kann. Zum anderen weil durch die Erwerbsarbeit wichtige materielle und immaterielle Ressourcen für die Lebensgestaltung zur Verfügung gestellt werden. Erwerbsarbeit ist deshalb nicht nur für die aktuell Erwerbstätigen von Bedeutung, sondern beeinflusst auch die Alternsbedingungen der nicht (mehr) Erwerbstätigen. In der vorliegenden Arbeit wird die theoretische und empirische Analyse deshalb auch auf diesen Zeitraum begrenzt. Diese Eingrenzung ist in der Alterns- wie auch in der Lebenslaufforschung nicht unumstritten, dennoch ist sie m. E. theoretisch wie auch forschungspraktisch begründet, was unten noch ausführlicher dargelegt wird.

Welche Bedingungen für die alternsgerechte Lebensgestaltung und insbesondere die Laufbahngestaltung bestehen und welche Alternsbilder und theoretischen Konstrukte zur Erklärung herangezogen werden können, ist Gegenstand des Kapitels II.2. Ein zentrales Gestaltungsfeld der alternsgerechten Laufbahngestaltung, die Weiterbildung, wird in den Kapiteln II.3 und II.4 erörtert. Weiterbildung ist ein Gegenstandsbereich, der von verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen her betrachtet und erforscht wird, insbesondere den Bildungswissenschaften, der Soziologie und der Personalwirtschaftsforschung, wobei sich die jeweiligen Fokussierungen und Eingrenzungen „nach dem Prinzip der informierten Willkür“ (Faulstich/Krohn 1998:210) ergeben. Bevor also auf die Bedingungen der Weiterbildungsbeteiligung im Erwerbsverlauf eingegangen wird, soll

der Gegenstandsbereich aus der Perspektive der hier maßgeblichen Disziplin, der Weiterbildungswissenschaft, konkretisiert und begrifflich präzisiert werden.

Um die Vielfalt von Bildungs- und Lerngelegenheiten im Erwachsenenalter einbeziehen zu können, wird dabei keine institutionenzentrierte Betrachtung vorgenommen, sondern ausgehend vom Lernen im Erwachsenenalter erörtert, wodurch, wann, wo und wie gelernt werden kann (s. Kap. II.3). Wie in diesem Zusammenhang ausführlicher erläutert wird, gründet darauf die Entscheidung für die vorliegende Arbeit, unter Weiterbildungsteilnahme auch die Beteiligung an nichtseminarförmigen, informellen oder arbeitsintegrierten Lernformen einzubeziehen, wenngleich dies zu Abgrenzungsproblemen und vor allem bei empirischen Untersuchungen zur begrifflichen Diffusität beiträgt. Dennoch ist diese Erweiterung sinnvoll, um möglichst weitgehend die Lernmöglichkeiten im Alternsprozess klären zu können bzw. umgekehrt auch die Barrieren für Lernen aufzeigen zu können.

Dies wird vor allem Thema des Kapitels II.4 sein, in dem die Weiterbildungsteilhabe im Erwerbsverlauf zunächst deskriptiv skizziert wird, um dann im weiteren auf individuelle und strukturelle Einflussfaktoren für die Weiterbildungsbeteiligung zu sprechen zu kommen. Mit der Diskussion von förderlichen und hinderlichen Bedingungen für die Weiterbildungsbeteiligung sollen die theoretischen Überlegungen zu den Lernmöglichkeiten ergänzt werden, denn wie zu zeigen sein wird, spielen Lerngelegenheiten und vor allem Anwendungsmöglichkeiten des Gelernten für die Realisierung von Lernen eine entscheidende Rolle. Statt also lediglich auf die prinzipielle Möglichkeit des Lernens im Lebenslauf hinzuweisen, sollen auch die Bedingungen für dieses Lernen eingehender analysiert werden.

Im Anschluss an die nachfolgend dargelegten theoretischen und empirischen Erkenntnisse aus der Weiterbildungs-, der Alterns- und der Biographie- und Lebenslaufforschung wird das Analysemodell vorgestellt, das aus der Zusammenführung der verschiedenen gegenstandstheoretischen Perspektiven erarbeitet wurde (s. Kap. III). Die Zusammenfassung der wesentlichen Ergebnisse der folgenden theoretischen und empirischen Erörterungen im Hinblick auf die Forschungsfragestellung erfolgt deshalb in Verbindung mit der Herleitung des Modells in Kap. III und nicht am Ende dieses Kapitels.

II.1 Lebenslauf- und biographietheoretische Begründung der Perspektive auf berufliche Entwicklung und Weiterbildung im Alternsprozess

II.1.1 Einführende Überlegungen zum biographie- und lebenslauftheoretischen Zugang zum Lernen im Alternsprozess

Altern und Lernen lebenslauftheoretisch zu betrachten, liegt nahe und ist dennoch ein erklärungsbedürftiger theoretischer Zugang. Eine lebenslauftheoretische Einordnung von Altern wie auch Lernen wird bereits vorgenommen, wenn Altern und darin der Zeitabschnitt des Erwachsen-Seins genauer bestimmt werden sollen und dabei auf die Konstrukte der subjektiven Zeit und sozialen Zeit in der Lebenslaufforschung (Voges 1983:10f.) zurückgegriffen wird.

So verweist Nittel (1999) mit Bezug auf lebenslauftheoretische Erklärungen auf Probleme in dem landläufigen Begriffsverständnis des „Erwachsenen“. Im allgemeinen wird Erwachsen-Sein nämlich gleichgesetzt mit einer stabilen, den Normen entsprechenden Position als Gesellschaftsmitglied. Bei genauerer Betrachtung lassen sich jedoch weder die Stabilität noch die volle Teilhabe oder die Normalitätsvorstellung als eindeutige Merkmale heranziehen (vgl. Nittel 1999). Erwachsen-Sein ist nämlich nicht (mehr) einfach eine Rollenübernahme, sondern vielmehr ein lebenslanger, aktiver Prozess, in dem sich die Individuen in der Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt immer wieder neu eine „stabile“ Position erarbeiten (vgl. Nittel 1999:316ff.). In der Biographie- und Lebenslaufforschung wird dabei sowohl der Frage nachgegangen, ob und in welchem Umfang sich diese Anforderung für die Individuen aufgrund veränderter gesellschaftlicher Rahmenbedingungen neu stellt, wie auch danach, in welcher Weise die Individuen diese Anforderungen ver- bzw. bearbeiten (s. u.).

Damit zusammenhängend gilt es auch zu klären, wie sich Altersgruppen bzw. Altersstufen sinnvoll voneinander abgrenzen lassen. Dabei ist schon bei der Begriffswahl nicht unerheblich, ob von Gruppen gesprochen und damit eine erkennbare Abgrenzungsmöglichkeit signalisiert oder von Stufen ausgegangen wird, was deutlich macht, dass ein einzelner Abschnitt immer in Zusammenhang mit vorangegangenen und folgenden Abschnitten zu betrachten ist (vgl. Nittel 1999:302f.). In biographie- und lebenslauftheoretischen Zugängen zum Altern und zu Bildungsprozessen wird in der Regel von Altersstufen ausgegan-

gen, um zu verdeutlichen, dass Lebensabschnitte in ihrer Relation zueinander und in einen *Verlauf* eingeordnet betrachtet werden sollten.

Alter(n)s- und Lebenslaufforschung haben insofern mehrfache Bezüge: Auf der individuellen Ebene können z. B. Lebensalter zur Markierung bestimmter Abschnitte im Lebensverlauf herangezogen werden und dadurch zur Strukturierung des individuellen Verlaufs beitragen (vgl. Backes/Clemens 2003:77ff.). Wie bereits angedeutet, ist hier je nach Forschungsfragestellung die Unterscheidung zwischen subjektiver und sozialer Zeit bzw. zwischen dem kalendarischen, dem biologischen und dem sozialen Alter wichtig (dazu ausführlicher Pkt. II.1.2 sowie Kap. II.2). Auf der gesellschaftlichen Ebene werden lebenslauftheoretische Zugänge zum Alter vor allem im Hinblick auf Kohorten und Generationen relevant (vgl. Backes/Clemens 2003:154ff.). Mit Geburtskohorten (z. T. auch Schulabgangs-, Ausbildungsjahrgangs- o. ä. Kohorten) können die Lebensverläufe einer mehr oder weniger homogenen Altersgruppe über einen Zeitraum verfolgt und dadurch kollektive Lebenserfahrungen untersucht werden. Die Mitglieder einer Kohorte erleben annähernd im gleichen Lebensalter bestimmte historische Ereignisse oder Konstellationen, so dass interindividuelle Verarbeitungsformen oder Konsequenzen für den weiteren Lebensverlauf festgestellt werden können. Darin unterscheidet sich der Kohortenbegriff auch von dem der Generation (vgl. Hoerning 1991:56ff.). Eine Generation wird nicht durch das Lebensalter oder das Durchlaufen einer alterspezifischen gesellschaftlichen Institution zu einer homogenen Gruppe, sondern durch die kollektive Verarbeitung eines die Gruppe prägenden Ereignisses (vgl. Mannheim 1964).[10] Über Generationen werden die aus dem Verarbeitungsprozess resultierenden Erfahrungen weitergegeben. Die Generationenfolge zeichnet insofern den Weg des akkumulierten historischen Wissens nach. Veränderungen und sozialer Wandel machen es dabei erforderlich, dass Wissensbestände neu gruppiert, neue „Lesarten“ ausgelöst und durchgesetzt werden, also ein Generationenwechsel stattfindet (vgl. Hoerning 1991:56ff.). Über Generationenbeziehungen wird also auch das soziale Gefüge der Altersgruppen zueinander und im historischen Prozess in den Blick genommen (vgl. ausführlicher Kap. II.2).

In der weiterbildungswissenschaftlichen Diskussion werden biographie- und lebenslauftheoretische Zugänge verstärkt im Hinblick auf die Möglichkeiten und Grenzen einer lebensbegleitenden Bildung thematisiert. Im Forschungsmemorandum zur Weiterbildung findet dies im Kapitel “Lernen in individuellen Entwicklungen und Lebenslaufstrategien“ (vgl. Arnold u. a. 2000) seinen Niederschlag. Hier werden Fragen nach der steuernden Funktion lernbiographisch erworbener „Muster und Strukturen“, nach „habitualisierten Gestaltungsstrategien“, nach lebensphasenspezifischen Lernanlässen und Lernbarrieren aufgeworfen.

Der Zusammenhang zwischen (Erwachsenen-)Lernen und biographischer Entwicklung wird dabei ähnlich wie in der Alternsforschung in unterschiedlichen struktur- und handlungstheoretischen Perspektiven hergestellt. Mit Bezug auf Fischer-Rosenthal unterscheidet Kaltschmid (1999) die Strukturperspektive, in

> der Biographien in ihrer gesellschaftlich-strukturellen Eingebundenheit thematisiert werden,

- die Funktionsperspektive, in der das Wechselverhältnis individueller und gesellschaftlicher Wandlungsprozesse im Hinblick auf Rollen und Aufgaben und damit auch auf soziale Konstruktionen und Aushandlungsprozesse analysiert wird sowie
- die Sinnperspektive, in der Biographien als individuelles “Erfahrungsreservoir und Sinnhorizont“ (Kaltschmid 1999:108f.) betrachtet werden.

Bisher besteht jedoch das Problem, dass die verschiedenen Perspektiven in der biographie- und lebenslauforientierten Weiterbildungsforschung nicht aufeinander bezogen, sondern als verschiedene Forschungsansätze behandelt werden. In der Teilnehmer/innenforschung wird Biographie in der Sinnperspektive, meist identitätstheoretisch und im Wesentlichen instrumentell – als „biograpische Methode“ – verstanden (vgl. z. B. Nittel 1991). Die Funktionsperspektive wird in einem lebenslauftheoretischen Zugang im Kontext der Diskussionen um das le-

---

[10] Dieser wissenssoziologische Generationenbegriff unterscheidet sich insofern deutlich von dem umgangssprachlichen Verständnis. Die „Golf-Generation“ oder die „Beat-Generation“ wären insofern keine Generationen im Sinne Karl Mannheims.

benslange Lernen angesprochen. Dabei wird das Lernen im Erwachsenenalter in seinen institutionellen Bedingungen und als Leistung des Subjekts thematisiert (insbesondere institutionalisierte und selbstorganisierte Formen des Lernens), wobei sich in der Forschungspraxis zumeist ein institutionenzentrierter gegenüber einem subjektorientierten Zugang durchsetzt (vgl. Kade/Nittel/Seitter 1999). Die Strukturperspektive lässt sich in den bildungssoziologischen Arbeiten zur Segmentierung in der (Weiter-)Bildungsbeteiligung oder zu den Auswirkungen der Weiterbildungsteilhabe auf den Berufsverlauf erkennen (vgl. bspw. Becker 1993, Blossfeld 1989), wobei hier zumeist institutionalisierte, abschlussbezogene Bildungsmaßnahmen in den Blick genommen und informelle Lernformen[11] in der Regel nicht berücksichtigt werden.

Sowohl in der Alternsforschung als auch in der Weiterbildungsforschung ist die Lebenslaufperspektive also immer auch mit der Konfrontation von Individualisierung und Standardisierung individueller Entwicklungsverläufe verbunden (vgl. Backes/Clemens 2003, Nittel 1999:316ff.). Diese Konfrontation wird in den unterschiedlichen theoretischen Ansätzen in verschiedene Richtungen aufgelöst. Zum Teil wird sie – pragmatisch oder erkenntnistheoretisch – ausgeblendet: In vielen bildungssoziologischen Studien z. B. stehen die verallgemeinerbaren, strukturellen Aussagen im Vordergrund. Dass es auch Abweichungen vom Normalfall gibt und wie diese zu erklären sind, ist dabei nur am Rande von Interesse (vgl. Blossfeld 1989, Blossfeld/Huinink 2002, Becker 1993). Andererseits gibt es auch Abhandlungen, die das Lernen auf einen subjektiven Vorgang reduzieren wie z. B. in der Konzeption des biographischen Lernens bei Buschmeyer (1987) (zur Kritik vgl. Alheit 1994:52). Diese Ansätze werden hier nicht weiter vertieft, da sie durch ihre reduktionistische Sicht auf Handlungsmöglichkeiten zur Klärung der individuellen Laufbahngestaltung nichts Wesentliches beitragen können (zur Begründung s. u.).

In anderen theoretischen Zugängen wird das Wechselverhältnis zwischen individuellen Entwicklungen und strukturellen Bedingungen mehr oder weniger stark akzentuiert thematisiert, in einigen Fällen wird sogar explizit von einem

[11] Zur Unterscheidung zwischen formellen und informellen Lernformen vgl. ausführlicher Kap. II.3.3.

wechselseitigen Gestaltungsprozess ausgegangen. Im Folgenden wird zunächst auf die individuelle Seite – der Biographie als Lebens- und Lerngeschichte, der Sinnkonstruktion – eingegangen (s. Pkt. 1.2), um dann im nächsten Schritt die strukturelle Eingebundenheit des Lebensverlaufs zu thematisieren (s. Pkt. 1.3). Diese beiden Ebenen werden in theoretischen Überlegungen zusammengefasst, die sich mit den Gestaltungs- und Aushandlungsprozessen im Lebenslauf befassen und insofern das Wechselverhältnis zwischen individuellen und strukturellen Aspekten explizit zum Gegenstand machen (s. Pkt. 1.4). Im Unterschied zu der oben erwähnten Dreiteilung von Kaltschmid (1999) wird in den folgenden Abschnitten also nicht in erster Linie die analytische Verbindung zwischen der Mikro- und Makro-Ebene bzw. das Spannungsverhältnis zwischen individuellen und strukturellen Aspekten thematisiert. Vielmehr wird danach gefragt, ob und wie durch das individuelle Handeln bzw. durch seine strukturelle Eingebundenheit etwas Neues entstehen kann, etwas, das nicht bereits in der biographischen Konstruktion oder den institutionellen Laufbahnbedingungen vorgegeben ist.

Damit wird auf die Biographie- und Lebenslauftheorie übertragen, was Bettina Heintz (2004) generell für die soziologische Mikro-Makro-Differenz fordert, nämlich die Frage nach der bedeutenderen und einflussreicheren Ebene zu „entfundamentalisieren“ und statt dessen zu klären, unter welchen Bedingungen die jeweilige Perspektive die angemessenere ist (vgl. Heintz 2004:2). Mit Bezug auf die Philosophie des Geistes diskutiert Heintz die Relevanz emergenztheoretischer, reduktionistischer und dualistischer Positionen in der Soziologie. Eine Klärung hält sie unter anderem deshalb für sinnvoll, weil die Mikro-Makro-Unterscheidung für sozialwissenschaftliche Gegenstandsbereiche zu kurz greift, denn es gibt nicht nur die Makro-Struktur und das Mikro-Individuum, sondern mindestens noch eine dritte Ebene: die Beziehungen zwischen den Individuen – oder wie Heintz (2004:3) mit Verweis auf weitere soziologische Theorien ausführt, die Assoziation (bei Durkheim), die Interaktion (bei Goffmann) und die Kommunikation (bei Luhmann).

Für sozialwissenschaftliche Fragestellungen[12] stellt sich deshalb das Problem, die verschiedenen Ebenen zueinander ins Verhältnis zu setzen, um ihre Wirkungen genauer bestimmen zu können. Mit den Begriffen Emergenz und Reduktion lassen sich dabei zwei wesentliche Positionen charakterisieren. Reduktionistische und in einer noch radikaleren Form eliminative Theorien gehen davon aus, dass es faktisch nur eine (in der Soziologie meist die Mikro-Ebene des individuellen Handelns, in der Philosophie des Geistes die physische Ebene der neuronalen Vernetzungen) der beiden Ebenen gibt, weil sich die andere auf die erstgenannte reduzieren lässt (vgl. Heintz 2004:15ff.). Solche Positionen sehen Makroerscheinungen wie Organisationen, Gesellschaften usw. als Aggregat von Mikroprozessen an, denen als theoretische Konstrukte ihre Berechtigung zustanden wird, die aber für empirische Untersuchungen als nicht relevant angesehen werden. Als eine der bekanntesten sozialwissenschaftlichen Theorien dieser Ausrichtung ist die Rational-Choice-Theorie zu nennen (vgl. Heintz 2004:17). In einer weiteren Variante eliminativer Theorien werden Makro-Erscheinungen auch als „Fiktionen“ angesehen. Sie haben ebenfalls empirisch keine Entsprechung, weil es sich um Vorstellungen in den Köpfen der Individuen handelt, dennoch nehmen sie als normative Vorgaben Einfluss auf das Handeln. Bekanntester Vertreter dieser Position in der Soziologie ist Max Weber, der die Relevanz solcher Vorstellungen auf der Makroebene in ihrer Funktion als „teils Seiendem, teils Geltensollendem“ sieht (zitiert nach Heintz 2004:16). Ich würde hier allerdings nicht von einem eliminativen Ansatz sprechen, da Makrostrukturen ja nicht ausgeklammert, sondern ihre Repräsentationen im Handeln der Individuen thematisiert werden.

Prinzipiell gilt für reduktionistische und eliminative Theorien, dass sie nur eine Betrachtungs- bzw. Realitätsebene[13] für entscheidend halten, während in

---

[12] Wie Heintz (2004) deutlich macht, stellt sich das Problem auch in anderen Disziplinen. So ist i.E. das Mikro-Makro-Problem in der Soziologie vergleichbar mit dem Problem des Verhältnisses zwischen Gehirn und Bewusstsein in der Philosophie oder das Verhältnis zwischen Thermodynamik und biologischer Evolution in den Naturwissenschaften (vgl. Heintz 2004:2ff.). In der Philosophie des Geistes stellt sich das Problem beispielsweise bei dem Versuch, „Angst“ in dem Zusammenspiel von neurobiologischen Prozessen und Empfindungen zu erklären (vgl. Heintz 2004:10).

[13] Heintz unterscheidet – richtigerweise – die Betrachtungs- und Erklärungs- von der Realitätsebene in ihrer Analyse und sieht in der in soziologischen Diskussionen bisweilen vorherrschenden Vermischung von ontologischen und epistemologischen Argumenten auch ein Indiz für die zum Teil sehr oberflächliche Auseinandersetzung mit den theoretischen Positionen (vgl. Heintz 2004:3ff.). Hier ist die gemein-

dualistischen und emergenztheoretischen Ansätzen beide Ebenen verkoppelt werden. Dualistisch meint dabei das gleichberechtigte Nebeneinander der Makro-Mikro-Ebene und nicht die kausale Über- oder Unterordnung. Diese Sichtweise prägt vor allem den Blick auf soziale Phänomene, die deshalb in ihren Wechselbeziehungen beschrieben werden. Emergenztheoretische Ansätze sehen demgegenüber die Entstehung neuer Eigenschaften, die sich aus der bloßen Addition zweier ursprünglicher Eigenschaften nicht erklären lassen:

> *„Die Beobachtung, dass Phänomene neu oder ihre Eigenschaften anders sind als die Eigenschaften ihrer Teile, reicht nicht aus, um sie als emergent zu bezeichnen. Von Emergenz kann man streng genommen erst dann sprechen, wenn Makroeigenschaften nicht aus Mikroprozessen ableitbar sind" (Heintz 2004:7).*

Von etwas Neuem, Emergentem kann dann ausgegangen werden, wenn Phänomene aus Mikroprozessen entstehen, aber nicht darauf reduziert werden können. Dies ist z. B. dann der Fall, wenn das Zusammenwirken verschiedener Mikroprozesse zu einer Vielzahl an variierenden Ergebnissen führt oder umgekehrt, ein Makrophänomen auf sehr verschiedene Mikroprozesse zurückgeführt werden kann (multiple Realisierung) (vgl. Heintz 2004:8ff.). Bezogen auf das Verhältnis von Individuen und Gesellschaft ist dies der Fall, wenn durch die Interaktion von Menschen neue Assoziationen, Institutionen oder Organisationen entstehen. Das Emergente, die neue Institution, wird aus den individuellen Handlungen hervorgebracht, aber sie sind nicht identisch mit der Summe der Handlungen.

Sie sind aber auch nicht mit der bereits vorhandenen Gesellschaftsstruktur gleichzusetzen. Auf diesen Aspekt des Strukturdeterminismus, wie er in der Lebenslaufforschung gelegentlich zum Tragen kommt, geht Heintz allerdings nicht ein. Ihre Argumentation zielt im Wesentlichen auf die Begründung einer makroanalytischen Betrachtung von Mikroprozessen. Sie diskutiert deshalb vor allem solche Wechselwirkungen, bei denen das individuelle Handeln Spuren in den gesellschaftlichen Strukturen hinterlässt. Für die Soziologie ist dies insbesondere im Hinblick auf gesellschaftliche oder auch organisationsbezogene Modernisierungsprozesse relevant.

---

same Nennung von Betrachtungs- und Realitätsebene auch nicht als Gleichsetzung zu verstehen, sondern als eine Aufzählung verschiedener theoretischer Zugänge.

Für strukturtheoretische Überlegungen in der Lebenslaufforschung stellt sich das Mikro-Makro-Verhältnis jedoch auch umgekehrt als Problem, wenn es nämlich zu klären gilt, inwieweit Individuen überhaupt auf ihren Lebensverlauf Einfluss nehmen können und welcher Spielraum ihnen zur Gestaltung bleibt. Nur geringe Spielräume sieht beispielsweise Pierre Bourdieu, der in seinen Gesellschaftsanalysen immer wieder auf die Illusionen über faktische Handlungs- und Interventionsmöglichkeiten, insbesondere durch Bildung, verwiesen hat. In verschiedenen Bereichen der Lebensführung wie Wohnen, kulturelle Aktivitäten, Bildungsverhalten usw. zeigt er auf, dass sich in den vermeintlich individuellen Entscheidungen immer wieder gesellschaftliche Machtstrukturen reproduzieren und individuelle Veränderungen deshalb nur in dem Maße möglich sind, wie der strukturellen Rahmen es zulässt (vgl. Bourdieu/Boltanski 1981, Bourdieu 1984, 1987). Für Bourdieu ist das Verhältnis zwischen Mikro- und Makro-Perspektive deshalb vor allem im Sinne einer individuellen Anpassungsleistung an die strukturellen Vorgaben relevant wie sie sich zum Beispiel in seinem Verständnis des „sozialen Alterns“[14] ausdrückt:

> *„**Soziales Altern** stellt nichts anderes dar als diese langwährende Trauerarbeit, oder, wenn man mag, die (gesellschaftlich unterstützte und ermutigte) **Verzichtleistung**, welche die Individuen dazu bringt, ihre Wünsche und Erwartungen den jeweils objektiven Chancen anzugleichen und sich in ihre Lage zu fügen: **zu werden, was sie sind, sich mit dem zu bescheiden**, was sie haben, und wäre es auch nur dadurch, daß sie (im stillen Einvernehmen mit dem Kollektiv) hart daran arbeiten müßten, um sich selbst darüber zu täuschen, was sie sind und was sie haben, um all die nach und nach zurückgelassenen sonstigen Möglichkeiten und alle als nicht realisierbar hingenommenen, weil unrealisiert gebliebenen Hoffnungen **zu** begraben.“ (Bourdieu 1984:189f., Hervorhebungen i. O.)*

Damit ist die Gestaltung des individuellen Lebensverlaufs nicht prinzipiell ausgeschlossen, jedoch wird der Fokus im Verhältnis von Mikro- und Makro-Ebene verschoben. Anders als in den von Heintz (2004) skizzierten mikrosoziologischen Untersuchungen wird nicht die Relevanz des Handeln auf die Strukturen sondern die Relevanz der Strukturen für das Handeln in den Blick gerückt. In den Arbeiten von Bourdieu wird dabei die Bedeutung der Strukturen besonders

---

[14] Offenbar ist Bourdieu – zumindest zu dieser Zeit – von einem negativen Alternsbegriff ausgegangen, so dass er den Prozess der Anpassung an die sozialen Rahmenbedingungen als Verzichtleistung mit

betont. Dies sollte jedoch nicht als Strukturdeterminismus missverstanden werden, denn tatsächlich geht es Bourdieu nicht darum, den Individuen ihre Handlungsmacht abzusprechen, sondern vor allem darum, eine tiefere Einsicht in die realen Handlungsmöglichkeiten zu gewinnen (vgl. Bourdieu/Chamberon/Passeron 1991).

Bezogen auf diese Fragestellung würde sich Emergenz vor allem darin ausdrücken, dass Menschen(-gruppen) neue Laufbahnen einschlagen und nicht nur das strukturell Vorgegebene nachvollziehen. Solche individuellen und kollektiven Veränderungen würden dann schließlich auch Konsequenzen für die Strukturebene haben, sich in neuen Institutionen, Organisationen etc. niederschlagen. Insofern besteht kein Widerspruch zu Emergenztheorien. Hier gilt aber im Besonderen, was Heintz für deren Übertragung auf die Soziologie oder weiter gefasst die Sozialwissenschaften vorschlägt: Die Entscheidung über die richtige Perspektive auf das Mikro-Makro- bzw. das Struktur-Handeln-Problem muss kontextualisiert werden (vgl. Heintz 2004:27f.). Was eine angemessene Perspektive ist, lässt sich nämlich nicht abstrakt und damit ein für alle Mal entscheiden – und ebenso wenig sollte dies pragmatisch entschieden werden. Vielmehr muss im Hinblick auf den Gegenstand geklärt werden, ob das individuelle Handeln auf der Mikroebene Neues hervorbringen kann oder ob es lediglich institutionalisierte Handlungsmuster reproduziert.[15]

Im Folgenden werden deshalb auch nicht strukturations- und handlungstheoretische Konzepte vorgestellt, die abstrakte Erklärungen für das Mikro-Makro-Verhältnis liefern, sondern es werden bezogen auf den Gegenstandsbereich, die individuelle, alternsgerechte Laufbahngestaltung, biographie- und lebens-

---

„sozialem Altern“ umschreibt und damit mit dem individuellen Prozess der Anpassung an altersbedingte Verluste in Bezug setzt (zu diesem defizitorientierten Alternsbegriff s. Kap. 4).

15 Heintz (2004:27f.) deutet hier an, dass diese Entscheidung auch vom Zeitpunkt der Betrachtung abhängen könnte, was vor allem bei Veränderungsprozessen und sozialem Wandel nahe liege. Dieser Vorstellung liegt die Annahme zu Grunde, dass Strukturen und Institutionalisierungsformen im Zuge von Veränderungsprozessen destabilisiert und anschließend in ihrer neuen Form wieder etabliert werden. Kurt Lewin (1947) hat dies in seiner „change theory“ bildhaft mit der „unfreezing“-, „moving“- und „refreezing“-Phase umschrieben. Ob sich Veränderungsprozesse allerdings so unterteilen lassen, ist fraglich. Zumindest wird in der sozialwissenschaftlichen Forschung in der jüngeren Vergangenheit häufiger das Gegenteil festgestellt, dass nämlich im Gefolge der Prozeduralisierung von Organisationen die „Phase des ‚refreeze’ einfach ausgesetzt [wird]“ (Moldaschl 2003:35). Um an die Argumentation von Heintz anzuschließen, ist der soziale und organisationale Wandel also geradezu ein Musterbeispiel dafür, dass die adäquate Perspektive auf das Zusammenwirken von Struktur und Handeln gegenstandsbezogen geklärt werden muss. Für Modernisierungsprozesse steht dies offenbar noch an!

lauftheoretische Erkenntnisse dargestellt, die bereits Erklärungen zum Verhältnis von Struktur und Handeln im Lebenslauf mitliefern. Leitend ist dabei die Fragestellung, *wie* im Kontext des Lebensverlaufes etwas Neues, Emergentes entstehen kann. In den anschließenden Kapiteln 2 bis 4 wäre dann zu klären, worin dieses Neue bestehen könnte.

II.1.2 Lebenslauf und Lebenssinn

Biographie kann als alltagsweltliches Orientierungsmuster verstanden werden (Fischer/Kohli 1987). Sie spiegelt wider, wie Individuen ihren Handlungsraum wahrnehmen, ihn interpretieren und ihren Aktivitäten einen Sinn geben. Sie setzen sich damit in ein – subjektiv geprägtes – Verhältnis zu ihrer Umwelt. Trotz der subjektiven Deutung ist das biographische Handeln aber nicht losgelöst vom realen Handlungsfeld zu sehen, die Individuen beziehen sich vielmehr auf diesen „objektiv gegebenen Horizont [...] biographischer Handlungsmöglichkeiten“ (Fischer/Kohli 1987:38).

Im Unterschied zu den objektiven Daten eines Lebensverlaufs werden in der Biographie deshalb auch subjektive Deutungen und Lebenserfahrungen thematisiert. Für die alterns- wie auch lerntheoretische Biographieforschung ist die Lebenserfahrung in zweierlei Hinsicht von Interesse: als *Prozess* des Erfahrung-Machens und als *Produkt*, bestehend aus Faktenwissen, Einstellungen, Handlungswissen und Einsicht in Zusammenhänge (vgl. Filipp 1999:109f.). Die individuelle Verarbeitung von Ereignissen kann insofern zur Erklärung von Unterschieden in den wahrgenommenen Handlungsmöglichkeiten und Handlungsstrategien herangezogen werden. Unter Berücksichtigung biographisch erworbener Orientierungsmuster ist es möglich, Differenzierungen innerhalb einer an sich homogenen sozialen Gruppe zu verstehen, die Individuen, die handelnden Personen und nicht die Rollenträger und Repräsentanten bestimmter sozialer Merkmale in den Blick zu nehmen.

Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, dass sich die individuelle Entwicklung in Lebensverläufen in mehr oder weniger engen Grenzen vollzieht. Ein vehementer Kritiker individualistischer Lesarten der Biographieforschung war Pierre Bourdieu. Er bezeichnete den Versuch, eine Lebensgeschichte als Einzigartigkeit zu präsentieren und nur die individuellen Ereignisse einer Laufbahn zum Maßstab zu nehmen, als eine „biographische Illusion“ (vgl. Bourdieu 1990):

> *„Den Versuch zu unternehmen, ein Leben als eine einzigartige und für sich selbst ausreichende Abfolge aufeinander folgender Ereignisse zu begreifen, ohne andere Bindung als die an ein Subjekt, [...] ist beinahe so absurd wie zu versuchen, eine Metro-Strecke zu erklären, ohne das Streckennetz in Rechnung zu stellen, als die Matrix der objektiven Beziehungen zwischen den verschiedenen Stationen." (Bourdieu 1990:80).*

Lebensgeschichten umfassen insofern beide Seiten – den individuellen Verlauf eines Lebens durch den „sozialen Raum", wie Bourdieu die komplexen gesellschaftlichen Voraussetzungen für die individuelle Entwicklung zusammenfasst (vgl. Bourdieu 1984, 1987), und die Sinnzuschreibung – mit denen Positionen und Positionswechsel interpretiert werden. Individuelle Differenzierungen finden also bei aller Individualität des Einzelfalles immer auch eine Entsprechung in den strukturellen Möglichkeiten und Lebenslagen.

Dies stellt selbstverständlich nicht den Sinn von Biographieforschung in Frage. Biographische Differenzierungen von Lebenslagen sind beispielsweise eine sinnvolle Ergänzung zu sozialstatistischen Merkmalen bei der Analyse von Lerninteressen und -barrieren der Adressaten von Weiterbildung (vgl. z. B. Bolder u. a. 1994, 1995 und 1998). Auf dieser Grundlage können Anhaltspunkte dafür geliefert werden, warum sich Personen vermeintlich selbst von Weiterbildung ausschließen, sich verweigern und den Appellen zum Lebenslangen Lernen nicht nachkommen (s. dazu ausführlicher Kap. II.4.2). Ebenso sind Biographien aufschlussreich, um individuelle Lernverläufe nachvollziehen, wichtige Stationen, Interpretationen, Weichenstellungen im Lebensverlauf einordnen und so biographische Lernstrategien ausmachen zu können (vgl. Kaltschmid 1988:112ff., Nittel/Marotzki 1997). Lebensgeschichten als Lerngeschichten bildungswissenschaftlich zu untersuchen, stellt dann nicht nur die Frage, wie eine Person bestimmte Anforderungen bewältigt hat oder welche Bedeutung sie einzelnen Ereignissen beigemessen hat, sondern vor allem auch, welche verallgemeinerbaren Schlussfolgerungen daraus gezogen werden können.

Bei der Analyse der Lernhaltigkeit von Lebensphasen und Ereignissen greift die biographietheoretische Lernforschung vor allem auf Ergebnisse der Entwicklungspsychologie bzw. Psychologie der Lebensspanne zurück (vgl. Kaltschmid 1988:126, Gloger-Tippelt 1993, Staudinger 2000:99ff.). Sie werden zum einen herangezogen, um zu verdeutlichen, warum überhaupt eine Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten im mittleren und höheren Alter möglich ist (s. dazu

ausführlicher Kap. II.2 und II.3). Zum anderen verweisen sie bereits auf wichtige Lernimpulse, die durch lebensgeschichtliche Ereignisse und Entwicklungsaufgaben gegeben werden (vgl. Gloger-Tippelt 1993).

Eine besondere Herausforderung für die professionelle Lernbegleitung,[16] insbesondere für die Erwachsenenbildung, wird im Hinblick auf kritische Lebensereignisse gesehen (vgl. z. B. Tietgens 1991, Siebert 1985). Kritische Lebensereignisse sind z. B. der Verlust des Partners/der Partnerin, schwere Krankheit, Verlust des Arbeitsplatzes u. ä. oder allgemeiner: Ereignisse, deren Eintreten von den Betroffenen nicht beeinflusst werden kann, die zum „falschen Zeitpunkt“ eintreten oder den „Wert der eigenen Person“ in Frage stellen (vgl. Filipp 1999:116f.). Das Konzept selbst wird in der (Weiter-)Bildungswissenschaft z. T. kritisch bewertet (vgl. Tietgens 1992:64ff.). Als Problem wird vor allem angesehen, dass sich das „Kritische“ an den Ereignissen kaum verallgemeinern lässt und große interindividuelle Unterschiede in der Bedeutsamkeit einzelner Ereignisse bestehen (vgl. Filipp 1999:116). Trotz dieser Einschränkungen ist in dem Ansatz dennoch eine wichtige Perspektive für die biographietheoretische Lernforschung enthalten.

Jenseits der Frage nach der Verallgemeinerbarkeit und individuellen Bedeutsamkeit einzelner Ereignisse liegt nämlich auf der Hand, dass sich im Kontext individueller und gesellschaftlicher Wandlungsprozesse mehr oder weniger gravierende Einschnitte ergeben können, die eine Neuorientierung und Umbewertung in einzelnen Lebensbereichen oder möglicherweise sogar für die gesamte Lebenssituation erforderlich machen. „Biographisches Lernen“ meint dabei insbesondere das Herstellen einer neuen „Lebenskonstruktion“ (vgl. Alheit 1994), die eine Verbindung zwischen dem „Alten“ und dem „Neuen“ liefert. Häufig finden solche Sinnkonstruktionen rückblickend statt, stellen Zusammenhänge zwischen einzelnen Episoden des bisherigen Lebens her, um Gemeinsamkeiten

---

[16] Ich werde in Kap. II.3 und II.4 noch genauer darauf eingehen, dass sich Lernen nicht nur in Bildungsinstitutionen vollzieht und deshalb auch andere, sog. informelle Lernformen für individuelle Lernprozesse eine Rolle spielen. Auf die Chancen und Probleme, die damit verbunden sind, wird dabei ebenfalls noch eingegangen. Hier soll durch die Formulierung „professionelle Lernbegleitung“ zunächst nur deutlich gemacht werden, dass sowohl institutionell organisierte wie informelle Lernprozesse gemeint sind, jedoch nur insofern als sie pädagogisch-professionell begleitet werden. Dass darin im Hinblick auf die Lebenslaufgestaltung eine Entwicklungschance für die Erziehungswissenschaft liegt (vgl. Lenzen 1997), wird ebenfalls noch thematisiert.

und Kontinuitäten festzustellen, in der Lebensrückschau den „Sinn des Lebens“ zu identifizieren und so vor allem in persönlichen Krisen Orientierung zu gewinnen (vgl. Filipp 1999:127ff.).

Solche Konstruktionen können aber auch als biographische Ressource für die zukünftige Lebensgestaltung angesehen werden. Indem neue Erfahrungen Anschluss zum bisher „ungelebten Leben“ finden können, werden auch neue Handlungsperspektiven und „Möglichkeitsräume“ für die Zukunft eröffnet (vgl. Alheit 1994). Die Umbrüche machen quasi „den Weg frei“ für bisher latente Wissensbestände über das eigene Leben. Diese Wissensbestände zu aktivieren und in Entscheidungen und Handlungen umzusetzen, ist ein Prozess des biographischen Lernens, der nur durch die Auseinandersetzung mit der eigenen Biographie vollzogen werden kann. Biographisches Lernen kann zusätzlich durch institutionelle Angebote unterstützt werden, wobei der (Weiter-)Bildung dabei die Aufgabe eines “biographical coaching“ zufiele (vgl. Alheit 1994:50f.).

Biographisches Lernen wird auch angesichts von Wandlungs- und Veränderungsprozessen im Erwerbssystem als notwendig erachtet. Wie weitreichend diese Veränderungen sind und wie neuartig die Anforderung einer erwerbsbiographischen Flexibilität ist, soll unten noch eingehender diskutiert werden (s. Kap. II.2.3). Dennoch ist die Forderung nach einer erwerbsbiographischen Gestaltungsfähigkeit, soviel sei schon vorweggenommen, durchaus nachvollziehbar. Wittwer sieht hier eine wichtige Aufgabe der Berufsbildung bzw. von Bildungsprozessen generell (vgl. Wittwer 1998). So könnte bereits in der Berufsausbildung die Grundlage dafür gelegt werden, eine biographische Kontinuität in wechselnden Rahmenbedingungen innerhalb und außerhalb der Erwerbsarbeit herzustellen.

Ob damit biographischen Lernprozessen vorgegriffen und Orientierungskrisen vermieden werden können, ist allerdings fraglich. Die Abfolge von Lernprozessen im Lebenslauf hat nämlich nicht nur einen organisatorischen Grund. Zumal angesichts der Möglichkeiten zur Umorganisation von Lernphasen – dem Nachholen von Abschlüssen, Umschulungen etc. – die organisatorischen Hürden auch bewältigbar sind. Weit größere Anforderungen stellen sich dabei hinsichtlich der subjektiven Bewältigung der sich daraus ergebenden Individualisierungsrisiken (s. dazu auch Kap. II.3.2 bzw. vgl. Alheit/Dausien 2002). Es sind

aber nicht nur die institutionell vorgegebenen Abfolgen von Lebensphasen, die zu umgehen den Individuen hohe Verantwortung und Eigeninitiative abverlangt. Hinzu kommt, dass eine Abfolge von Lernprozessen auch entwicklungstheoretisch nahe liegt.

Als ein solcher Ansatz ist das Modell der Entwicklungsstufen der Lernfähigkeit im Lebenslauf (vgl. Loch 1998) zu verstehen. Dem Modell liegt die Annahme zu Grunde, dass man „bestimmte Fähigkeiten und Antriebe entwickelt haben muss, um etwas Entsprechendes lernen zu können“ (Loch 1998:94). Loch stellt darauf bezogen 22 Entwicklungsstufen vor, in denen elementare menschliche Fähigkeiten über den Lebenslauf erlernt werden – beginnend mit der „Einverleibungsfähigkeit“ des Säuglings über den Erwerb der „Selbstdarstellungs-„ und „Rollenkompetenz“[17] im Jugendalter, der „ökonomischen Kompetenz“ im mittleren Erwachsenenalter und der Fähigkeit, sich aus dem Berufsleben zurückzuziehen sowie sich in anderen Lebensbereichen zu engagieren („Engagierbarkeit“), der Überlieferungsfähigkeit im höheren Alter bis hin zum „Getrostsein“ am Ende des Lebens (vgl. Loch 1998:97ff.). Je nach Altersstufe stellen sich neue Lernaufgaben, die unter Rückgriff auf vorhandene Fähigkeiten die Weiterentwicklung und Entwicklung neuer Fähigkeiten ermöglichen. Nach Loch entwickelt sich bspw. in der Familiengründungsphase die ökonomische Kompetenz, die Fähigkeit zum Haushalten und Wirtschaften, die darauf basiert, dass bereits im Kindesalter Erfahrungen mit Besitzverhältnissen und Tauschbeziehungen gemacht, später dann die Regeln von Angebot und Nachfrage, Preis und Leistung usw. erlernt wurden. So wurde schließlich die „Rollenkompetenz“ erworben, die vonnöten ist, um die Erwartungen an eine verantwortungsbewusste Rollenwahrnehmung in der Gruppe (Familie, Verein etc.) zu erfüllen (vgl. Loch 1998:102).

Die auf den ersten Blick bestechend wirkende Zusammenführung von Lernprozessen und Lebensaltersstufen wird allerdings bei genauerer Betrachtung auch schon wieder unpräzise. Viele Entwicklungsstufen lassen sich nämlich nicht eindeutig einem Lebensalter oder Lebensabschnitt zuordnen, so z. B. die

[17] Zu Beginn von Kapitel II.3 werde ich ausführen, dass ich angesichts der begrifflichen Unschärfen und unterschiedlichen Begriffsverwendungen in den für die Fragestellung relevanten Wissenschaftsdiszipli-

„berufliche Kompetenz“ (i.e. die Fähigkeit, Arbeit verantwortlich zu übernehmen, fachliches Können und die Fähigkeit, Erwerbstätigkeit auszuüben, vgl. Loch 1998:100) oder die Mobilitätskompetenz (i. e. die Fähigkeit, mit fremden Situationen umzugehen und in der Fremde zu bestehen, vgl. Loch 1998:103), denn sie setzen Anforderungssituationen voraus, die je nach Lebensverlauf früher oder später und unter Umständen auch gar nicht eintreten. Damit zusammenhängend ist die Reihenfolge der Entwicklungsstufen nicht immer nachvollziehbar bzw. wäre es in einigen Fällen durchaus denkbar, dass sich Entwicklungen überlappen oder parallel vollziehen. So ist z. B. nicht einsichtig, warum die politische Kompetenz (Fähigkeit zur Mitwirkung und Verantwortungsübernahme im öffentlich-gesellschaftlichen Raum, vgl. Loch 1998:101), der ökonomischen, praktischen und Mobilitätskompetenz vorgelagert ist. Schlüssiger wäre es, den Erwerb dieser Fähigkeiten als einen längerfristigen, parallelen bzw. alternierenden Entwicklungsprozess zwischen den verschiedenen Lebensbereichen anzusehen. Kritisch ist auch anzumerken, dass Loch selbst seinen Ansatz der „Erziehungstheorie“ zuordnet und insofern weder konzeptionell noch grundlagentheoretisch Anschluss an die Weiterbildungsforschung sucht (zur Kritik an Loch vgl. Kaltschmid 1988:106ff.).

Sieht man von den Problemen der zeitlichen Zuordnung und der ungenauen Einordnung von Lebensphasen im mittleren und höheren Erwachsenenalter einmal ab, so ist dem Ansatz doch auch einiges abzugewinnen. Zunächst ist es m. W. eines der wenigen bildungswissenschaftlichen Modelle, das Lernen über die gesamte Lebenszeit (vom Säuglingsalter bis zur Hochaltrigkeit) – wenn auch nur kursorisch – zum Gegenstand macht. Dadurch wird ein Verständnis vom Lebenslangen Lernen befördert, das altersbedingte Veränderungen in der Lebenssituation nicht nur berücksichtigt, sondern zum Ausgangspunkt macht: Lebenslanges Lernen meint hier also nicht die auf die *Lebensdauer* angelegte Aufforderung, die äußeren Veränderungen nachzuvollziehen, sondern den Lebensverlauf als einen Entwicklungsprozess zu begreifen, der je nach Lebensphase unterschiedliche Anforderungen stellt.

---

nen den Kompetenzbegriff vermeiden möchte. Dies ist allerdings nicht immer möglich, weil ansonsten zentrale Aussagen aus der Bezugsliteratur nicht korrekt wiedergegeben werden könnten.

Diese lebensphasenspezifischen Entwicklungen können nur in begrenztem Maße übersprungen oder zeitlich umgruppiert werden. Die vorangegangenen Lebensphasen liefern nämlich nicht nur Kenntnisse, sondern auch Fähigkeiten, die als Voraussetzungen zum Weiterlernen anzusehen sind. Dem entspricht ein in der Bildungsforschung immer wieder bestätigter Sachverhalt, dass nämlich grundlegende Weichenstellungen für die Lernfähigkeit und Bildungspartizipation in der Kindheit und Jugend getroffen werden (vgl. z. B. Achtenhagen/Lempert 2000, Becker 2000). Dies wurde und wird zum Teil immer noch mit einer altersbedingten Abnahme der Lernfähigkeit (dazu ausführlicher Kap. II.2 und 3) begründet. Biographie- und lebenslauftheoretische Erklärungen weisen dem gegenüber auf die individuellen Verläufe, zeitliche Verschiebungen und (Re-)Konstruktionen biographischer Sinnzuschreibungen hin, die ein Nachholen von Entwicklungsschritten – zumindest in Grenzen – ermöglichen (vgl. Alheit/Dausien 2002:576f.). Grenzen bestehen jedoch in der zur Verfügung stehenden Lebenszeit, die für das Nachholen von Entwicklungsphasen benötigt wird. Grenzen liegen aber auch in den Anforderungs- und Verwendungsstrukturen, den gesellschaftlichen, rechtlichen, institutionellen Rahmenbedingungen, die eine veränderte Abfolge von Entwicklungsstufen in mehr oder weniger engen Bahnen möglich macht (vgl. Alheit/Dausien 2002:577). Dies betrifft beispielsweise die Möglichkeit und Akzeptanz von längerfristigen Unterbrechungen der Erwerbstätigkeit für Bildungszwecke, das Nachholen einer beruflichen Karriere im Alter von über 50 Jahren und anderes mehr.

Die individuelle Entwicklung kann zugleich als Lern- und als Auseinandersetzungsprozess mit den Anforderungen des Lebens angesehen werden. Dies setzt jedoch eine biographie- *und* lebenslauftheoretische Betrachtung individueller Lernprozesse voraus. Denn auch die Anforderungen sind nicht statisch, auch sie sind Veränderungsprozessen unterworfen. Individuell lebensgeschichtliche und gesellschaftlich-historische Veränderungsprozesse überlagern sich also.

II.1.3 Gesellschaftlich-strukturelle Eingebundenheit des Lebenslaufs

Individuelle Entwicklungsverläufe vollziehen sich nicht völlig beliebig, sondern finden in einer gesellschaftlich geregelten Zeiteinteilung, einer zeitlichen Abfolge von Rollen und institutionellen Einbindungen statt (vgl. Voges 1983:16f.).

Der Übergang von einem Lebensabschnitt zum anderen ist Anlass zur Neu- oder Umorientierung für den weiteren Lebensverlauf. Der individuelle Alternsprozess ist deshalb durch gesellschaftlich festgelegte Wendepunkte, Statuspassagen und längerfristige Trajekte geprägt. Im Unterschied zur Biographie, die den Lebensverlauf in seinen Sinnbezügen thematisiert (s. o.), werden im Lebenslauf die gesellschaftlich geordneten Passagen und langfristigen Trajekte eines Lebensverlaufs ins Zentrum gestellt. Die Festlegung von Kontinuität und Umbruch hat nicht nur eine subjektive Dimension, die Deutung durch das Individuum, sondern hängt auch von gesellschaftlichen, kulturellen „Markierungen" ab (vgl. Weymann 2004:51). So erklärt sich zum Beispiel, dass in der Jugendphase der Wechsel zwischen verschiedenen kulturellen und sozialen Gruppenzugehörigkeiten nicht als Diskontinuität wahrgenommen wird, sondern als ein lebensphasentypisches Verhalten. Bei Erwachsenen würde das Verhalten hingegen als soziale Instabilität aufgefasst.

Die Strukturierung des individuellen Lebensverlaufs durch gesellschaftliche Normierungen und entsprechende Strukturvorgaben im Bildungs- und Beschäftigungssystem wird in der Theorie der „Institutionalisierung des Lebenslaufs" (vgl. Kohli 1985) dargelegt. Die Institutionalisierung des Lebenslaufs umfasst danach drei Aspekte: die gesellschaftlich unterstützte, verlässliche, materiell gesicherte Kontinuität über die Lebensspanne, der gesellschaftlich geordnete, chronologische Ablauf der Lebensereignisse und schließlich die diesem Modell entsprechende „Selbst -und Weltauffassung" (Kohli 1989:251). Den historischen Prozess zur Institutionalisierung des Lebenslaufs sieht Kohli deshalb auch nicht als Widerspruch zu feststellbaren Individualisierungsmöglichkeiten. Vielmehr bedingen sich Institutionalisierung und Individualisierung: Die Auflösung traditioneller Gesellschaftsstrukturen hat individuelle Entscheidungsspielräume eröffnet, zugleich aber auch ein neues „Vergesellschaftungsprogramm" nach sich gezogen, um gesellschaftlich und individuelle Planbarkeit und Sicherheit zu ermöglichen. Individualisierung und die daraus resultierenden Wahlmöglichkeiten setzen also auch die Kontinuität des Lebenslaufs und Planungssicherheit voraus.

> *„Sie macht unabhängig von den Wechselfällen der jeweiligen Situation und von der Notwendigkeit, sein Leben von Tag zu Tag zu fristen; sie ermöglicht eine biographische ‚Langsicht' (Elias), also Befriedigungsauf-*

schub, Investition und Planung; und sie legitimiert entsprechende längerfristige Ansprüche“ (Kohli 1989:257).

Die gesellschaftliche Bedeutung der Institutionalisierung des Lebenslaufs liegt vor allem in der funktionellen Ausdifferenzierung der Erwerbsarbeit. Die Erwerbsarbeitsphase ist so zu einem eigenständigen Lebensabschnitt geworden, dem eine vorbereitende Lebensphase (im Bildungssystem) vorausgeht und eine nachgelagerte Lebensphase (im Rentensystem) folgt (vgl. Kohli 1989). Die Einteilung des Lebenslaufs in dieses dreiphasige Modell wird durch verschiedene gesellschaftliche Institutionen, bildungs- und sozialpolitische Regelungen und Maßnahmen für alle Gesellschaftsmitglieder wirksam, auch wenn sie individuell diesem Modell nicht folgen. Kohli hebt dies insbesondere im Hinblick auf die Kritik am Drei-Phasen-Modell bzw. der Normalbiographie hervor, die auf abweichende Lebensentwürfe vor allem von Frauen verweist (vgl. Kohli 1989:253f.). Die Institutionalisierung des Lebenslaufes negiert solche Abweichungen nicht, sie macht vielmehr deutlich, warum sie mit gravierenden individuellen Folgen verbunden sind und welche strukturierende Kraft deshalb von dem Modell ausgeht.

Die Strukturierung des Lebenslauf durch Erwerbsarbeit ist jedoch noch aus einem anderen Grund strittig. Wenngleich Erwerbsarbeit nach wie vor als die bedeutendste Instanz gesellschaftlicher Ordnung anerkannt wird, so ist zumindest für das Altern zu bedenken, dass sich in der Nacherwerbsphase noch einmal ein Wendepunkt vollziehen kann und es deshalb üblich geworden ist, zwischen den „jungen Alten“ und den Hochaltrigen zu unterscheiden (vgl. Kohli u. a. 2000). Die Veränderung von der selbständigen Lebensführung in die Hilfsbedürftigkeit ist mittlerweile durch Pflegeeinrichtungen und sozialpolitische Maßnahmen institutionalisiert, die Passage gesellschaftlich geordnet (Göckenjan 2000:421f.). Eine klare Grenzziehung der Statuspassage in die Hilfsbedürftigkeit ist schwierig, vor allem ist sie ein gesellschaftlich sensibles Thema. Die Diskussionen um die Feststellung der Pflegebedürftigkeit im Sinne der Vorgaben der Pflegeversicherung haben dies deutlich gemacht. Göckenjan vergleicht die Empörung der Betroffenen und deren Interessenvertretungen mit den Einwänden gegen die Regelverrentung: Die Regelung bedeutet, das nicht Standardisierbare zu standardisieren (Göckenjan 2000:422). In den Regelungsbestrebungen ist also einerseits eine Bestätigung des übergeordneten gesellschaftli-

chen Institutionalisierungsprozesses individueller Lebenslagen zu erkennen. Andererseits vollzieht sich dieser Prozess gerade nicht in Bezug auf Erwerbsarbeit.

Der Einwand ist berechtigt und empirisch stichhaltig. Dennoch erschüttert er m. E. nicht die Annahme der Erwerbsarbeitszentrierung in der Theorie der Institutionalisierung des Lebenslaufes. Zum einen ist zu bedenken, dass auch die Institutionalisierung der Altenpflege und die damit verbundene Regelung zum Übergang in die Pflegebedürftigkeit mit der übergeordneten Strukturierung gesellschaftlicher Arbeit zusammenhängt. Sie dient nämlich auch dazu, dass bisher privat, meist inner-familiär wahrgenommene Pflegeaufgaben als personenbezogene Dienstleistung vergütet und gesellschaftlich organisiert werden können.

Im Übrigen besagt die Theorie der Institutionalisierung des Lebenslaufs keineswegs, dass sich die gesellschaftlichen Instanzen und Regelungen für Übergänge nur auf den Eintritt und Austritt in die bzw. aus der Erwerbsarbeitsphase beziehen. Institutionalisierungen sehen auch schon vorher an verschiedenen Abschnitten der Bildungsphase und innerhalb der Erwerbsarbeit Regelungen bei Übergängen oder Umbrüchen vor. Bezogen auf Übergänge und Brüche innerhalb der Erwerbsarbeit betont Kohli, dass es sich dabei um Teile eines übergeordneten Programms handelt. Die Umbrüche sind Bestandteil eines antizipierbaren Ablaufs, der deshalb eine Kontinuität auch über kurzzeitige diskontinuierliche Phasen hinweg herstellt (vgl. Kohli 1989:253). Einzelne Übergänge und deren Institutionalisierung müssen sich deshalb nicht notwendigerweise auf das Erwerbsarbeitssystem beziehen, entscheidend ist, dass sich die Ordnung des Gesamtablaufs rund um das Erwerbsarbeitssystem gruppiert.

In der Bundesrepublik Deutschland besteht dieses übergeordnete, institutionalisierte Ablaufprogramm aus verschiedenen, aufeinander bezogenen Instanzen des Bildungs- und Beschäftigungssystems, das sich an einer Normalbiographie (mehr oder weniger) kontinuierlicher Erwerbsarbeit orientiert. Die Vorbereitung darauf beginnt mit einer für alle Kinder und Jugendlichen geltenden Schulpflicht. Sie wurde in der Bundesrepublik Deutschland Anfang der 1960er Jahre von acht auf neun Schuljahre erhöht, in der DDR wurde 1959 die zehnjährige Schulpflicht eingeführt, allerdings erst bis zur zweiten Hälfte der 1960er weitge-

hend durchgesetzt (Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1994:184ff.).[18] Allerdings ist die gestiegene Bildungsbeteiligung, vor allem die Zunahme in sekundären Schullaufbahnen, nicht nur auf die juristische Verpflichtung der schulpflichtigen Kinder zurückzuführen, sondern auch auf das damit verbundene Recht, vom Staat ein entsprechendes Angebot zu erwarten.

Rolf Becker macht dies beispielsweise an der Bedeutung der Bildungsexpansion in der Bundesrepublik in den 1960er und 1970er Jahren für die Schulwahl deutlich. Da die unterschiedlichen Schularten (Haupt-, Realschule und Gymnasium) in verschiedene berufliche Laufbahnwege einmünden, ist die Schulwahlentscheidung immer auch mit Weichenstellungen für den weiteren Lebenslauf verbunden. Becker konnte deshalb mit seinen Ergebnissen zeigen, dass Eltern und Kinder sehr präzise und sensibel Veränderungen im Bildungs- und Beschäftigungssystem wahrnehmen und darauf ihre Entscheidungen zur Schul- und Berufswahl ausrichten (vgl. Becker 2000:464ff.). Das bedeutet aber zugleich, dass die Bildungsbeteiligung nicht nur von den Intentionen der Eltern und den Bildungserfahrungen der Kinder beeinflusst wird, sondern auch von den strukturellen Momenten der Bildungsexpansion, die in den Erwartungen und Erfahrungen ihren Niederschlag finden. Die Individuen beziehen sich also in ihren Entscheidungen maßgeblich auf die zur Verfügung stehende Infrastruktur und antizipieren Zugangs- und Entwicklungsmöglichkeiten, ohne dass es dafür einer formalen Zuteilung bedürfte.

Den Bildungsinstitutionen kommt deshalb für die Strukturierung des Lebenslaufs eine doppelte Bedeutung zu: Sie strukturieren nicht nur den eigentlichen Lebensabschnitt der (Aus-)Bildungsphase, sondern stellen auch die Weichen für den weiteren Lebensverlauf. Das allgemeinbildende Schulsystem verteilt dabei die Startchancen und ist ein „zentraler Ort der *Einübung in formale Lernprozesse*“ (Alheit/Dausien 2002:575, Hervorhebungen. i. O.). Zugleich hängt von den formalen Schulabschlüssen aber auch wesentlich der Zugang zu

---

[18] Da im empirischen Teil der Arbeit (Kap. IV) auf Lebensverläufe von 1950 bis 1952 geborenen Personen aus Ost- und Westdeutschland Bezug genommen wird, werden im Folgenden einige Verweise auf Regelungen getrennt nach alter Bundesrepublik und DDR vorgenommen, um mit den Ausführungen zugleich auch Hintergrundinformationen zu den Rahmenbedingungen der Lebensverläufe der ausgewerteten Stichprobe zu liefern.

nachfolgenden Ausbildungsmöglichkeiten und/oder Erwerbsarbeit ab.[19] Die Teilnahme an Weiterbildung oder eine Umschulung kann an der Positionierung im Wesentlichen nichts zu verändern (vgl. Alheit/Dausien 2002:575f.). Das Nachholen von Schul- bzw. Hochschulabschlüssen – der „zweite Bildungsweg" – ist möglich, aber nur in begrenztem Rahmen:

> *„[...] begrenzt schon allein durch die Unmöglichkeit, Lebenszeit nachzuholen, und durch fehlende Anschluss- und Aufstiegsmöglichkeiten in den vorausgehenden Bildungsprozessen" (Alheit/Dausien 2002:577).*

Der so vorstrukturierte Lebensweg setzt sich bis ins Rentenalter fort, denn entscheidende Rahmenbedingungen, wie Gesundheit, soziale Kontakte und nicht zuletzt die ökonomische Situation, hängen maßgeblich von der vorherigen Erwerbstätigkeit ab (zum Zusammenhang von Altern und Erwerbsarbeit s. auch Kap. II.2). Und damit behält die Bildungslaufbahn zumindest indirekt bis ins Rentenalter ihren Einfluss auf die Lebenssituation der einzelnen Individuen (vgl. Alheit/Dausien 2002:576).

In der DDR bestanden hinsichtlich des Bildungs- und Beschäftigungssystems zum Teil wesentlich andere Bedingungen als in der Bundesrepublik Deutschland. Dies betrifft insbesondere auch die „Statuspassagenlenkung", die in das „generelle Arbeitskräfte-Planungssystem" (Wingens 1999:260) eingeordnet war. Den Ausgangspunkt bildete die o. g. zehnjährige Schulpflicht, die in die allgemeinbildende polytechnische Oberschule oder die berufliche Ausbildung mündete. Daran schloss eine weiterführende Ausbildung oder eine Erwerbstätigkeit an, wobei das Recht auf Bildung *und* auf Arbeit „ganz selbstverständlich als Rechtsanspruch auf einen ausbildungsadäquaten Arbeitsplatz ausgelegt wurde" (Wingens 1999:260). Dies zu gewährleisten war nur möglich, indem der Zugang zu Ausbildungsgängen unmittelbar an wirtschaftliche Planungsdaten und prognostizierte Bedarfe gekoppelt war. Das dazu erforderliche Planungssystem

---

[19] In der Bundesrepublik ist eine Berufsausbildung im sog. dualen System (eine Ausbildung, die von der nach dem Berufsbildungsgesetz zuständigen Stelle geregelt ist und einen betrieblichen und einen schulischen Ausbildungsanteil hat mit einer Gesamtdauer von zwei bis dreieinhalb Jahren sowie einer Abschlussprüfung vor dem Prüfungsausschuss der zuständigen Stelle) nicht an einen Schulabschluss gebunden. Vielmehr regeln Angebot und Nachfrage im jeweiligen Ausbildungsberuf, ob und welcher Schulabschluss vorausgesetzt wird. Bei Fachschul- und Hochschulausbildungen gibt es hingegen klare Vorgaben, welcher Schulabschluss zum Zugang berechtigt. Dies betrifft vor allem den Hochschulzugang, der bis auf wenige Ausnahmeregelungen in einzelnen Bundesländern an die Hochschulzugangsberechtigung (das Abitur) gebunden ist.

umfasste sektorale, branchenbezogene und regionale Planungsgrößen, die in Abstimmung zwischen verschiedenen Ministerien Vorgaben für die vertikale und zum Teil auch horizontale Bildungs- und Qualifikationsstruktur entwickelten.

Die Lenkung der Individuen in und durch dieses System staatlich geplanter Laufbahnen vollzog sich im Wesentlichen über eine umfangreiche Berufs- und Studienberatung.[20] Sie sollte die Individuen durch frühzeitige Information zur „richtigen", d.h. mit dem realen Angebot übereinstimmenden, Berufswahlentscheidung befähigen (vgl. Wingens 1999:261). Diese Art von Beratung verstand sich jedoch dezidiert nicht als dirigistische Lenkung, sondern allenfalls als einen „Erziehungsprozess". Wenn die Lenkung durch „Einsicht in die gesellschaftliche Notwendigkeit" jedoch nicht ausreichte, konnte die Steuerung auch durch rigidere Maßnahmen wie Zulassungsbeschränkung und Verschärfung der Selektionskriterien erfolgen (Wingens 1999:261). So war zumindest bei der Einmündung in das Bildungs- und Beschäftigungssystem eine weitgehende gesellschaftliche Einflussnahme auf den individuellen Entscheidungsprozess möglich.

Die Begleitung und Steuerung weiterer beruflicher Entwicklungspfade vollzog sich dann im Wesentlichen innerbetrieblich auf Grundlage entsprechender „Kaderentwicklungspläne", die Stellenwechsel, Karriereschritte und die betriebsorientierte Weiterbildung umfassten (vgl. Wingens 1999:263f.). Die Arbeits(markt-)politik der DDR orientierte sich stark an einer langfristigen Betriebsbindung, die betriebsunabhängige Arbeitsvermittlung der „Ämter für Arbeit" war nur für die Eingliederung von Problemfällen vorgesehen (vgl. Wingens 1999:264).

Dabei ist es wichtig zu berücksichtigen, dass entgegen offizieller Verlautbarungen in der DDR und ihrer Wahrnehmung in der Bundesrepublik nicht alle staatlichen Planungen und Steuerungsmechanismen durchgreifende Wirkung hatten. Die in der DDR lebenden Menschen als „Marionetten" der Planungsvorgaben zu begreifen wäre also grundverkehrt (vgl. Wingens 1999:257ff.). Vielmehr

---

[20] Zu diesem Beratungssystem gehörten die Betriebe, in denen der polytechnische Unterricht stattfand, die Schulen, in denen ab der sechsten Klasse durch dafür ausgebildete Beratungslehrer/innen eine Berufsberatung stattfand sowie die Berufsberatungszentren der „Räte der Kreise" (vgl. Wingens 1999:262). Die ebenfalls bei den Kreisen angesiedelten Planungskommissionen stellten jährlich verbindliche Lehrstellenverzeichnisse her, die der Vermittlung der Schulabgänger/innen zu Grunde gelegt wurden. Der Zugang zum Studium wurde im Wesentlichen durch die vorbereitenden Bildungsgänge der erweiterten Oberschule (EOS) und Berufsausbildung mit Abitur (BamA) gesteuert. Hier stand

lassen sich verschiedene individuelle Handlungsstrategien erkennen, wie die Menschen in der DDR mit den genannten institutionellen Vorgaben umgegangen sind (s. u.). Dennoch gilt für die Lebensverläufe in der DDR wie auch in der Bundesrepublik, dass sich individuelle laufbahnrelevante Entscheidungen immer auch auf den institutionalisierten Planungsrahmen beziehen, selbst wenn sie nicht den Normierungen entsprechen.

Die Betonung der strukturellen Rahmenbedingungen des Lebensverlaufes soll also nicht in Abrede stellen, dass es Abweichungen von den vorgezeichneten Wegen geben kann. Trotzdem bleiben sie für die gesellschaftlichen Institutionen „Abweichungen", denn sie verlaufen nicht in den standardisierten Abläufen. Bezogen auf Lernprozesse machen Alheit und Dausien (2002) dies mit Verweis auf die schwierigen Anerkennungsverfahren von „abweichenden" Lernbiographien in der Bundesrepublik Deutschland deutlich:

> *„In Deutschland sind weder das Bildungs- noch das Beschäftigungssystem systematisch darauf eingestellt, ‚abweichende', im individuellen biographischen Prozess erworbene Qualifikationen und Kompetenzen anzuerkennen und zu integrieren, insbesondere dann, wenn diese in nichtformalen biographischen Lernprozessen oder – im Fall von Migrationsbiographien – in anderen gesellschaftlichen und nationalen Kontexten erworben wurden" (Alheit/Dausien 2002:577).*

Umwege oder neue, bisher nicht vorgesehene Laufbahnpfade sind also möglich, aber sie verlangen den einzelnen Individuen immense Kraftanstrengungen ab. Wie sie diese Leistung aufbringen, wie sie die auftretenden Konflikte verarbeiten und welche Schlussfolgerungen sie daraus für ihre weitere Lebensgestaltung ziehen, wird insbesondere in der Biographieforschung thematisiert. Dabei geht es allerdings nicht nur um die Bewältigung der äußeren Anforderungen im Sinne einer Sinnkonstruktion (s. o.). Die individuelle Abweichung von den gesellschaftlich vorgezeichneten Bahnen bedeutet zugleich auch die Entwicklung von neuen Wegen und Zeitmustern. Biographie- und Lebenslaufforschung hängen also eng zusammen. Die Verbindung besteht vor allem zwischen der biographischen Perspektivität individueller Handlungen mit der Verzeitlichung als Phasierung des Lebenslaufs, aber auch in dem Spannungsverhältnis zwischen der gesellschaftlich vorgegebenen Chronologisierung und dem Spiel-

---

weniger der beratende als vielmehr der zugangbegrenzende und regulierende Aspekt der Steuerung im Vordergrund (vgl. Wingens 1999:262f.).

raum für Individualität (im Sinne von Individualisierung) (vgl. Fischer/Kohli 1987:41f.). Innerhalb des vorgegebenen Lebenslaufprogramms gibt es nämlich durchaus „Leerstellen“, die durch individuelle Entscheidungen gefüllt werden können bzw. müssen. Eine zentrale Frage ist deshalb, ob durch biographische Handlungen die strukturellen Vorgaben lediglich reproduziert oder ob sie auch transformiert werden können.

II.1.4 Lebenslauf als Gestaltungs- und Aushandlungsprozess

Wie sich in den vorangegangenen Ausführungen bereits angedeutet hat, ist ein zentrales Thema der Biographie- und Lebenslaufforschung das Ausmaß und die Einflussfaktoren individueller Gestaltungsspielräume in der Lebensführung. Lange Zeit stand in der Lebenslaufforschung im Vordergrund, wie stark individuelle Entwicklungsverläufe und vor allem individuelle Handlungsmöglichkeiten im Lebensverlauf von den strukturellen Gegebenheiten *abhängig* sind. Verweise auf die Strukturdeterminiertheit von sozialer Interaktion in der Sozialstrukturanalyse der Lebenslaufforschung wurden insbesondere von Vertretern der Rational-Choice-Theorie kritisiert, die wiederum aufgrund der Überbetonung freiwilliger Entscheidungen Kritik ernteten (vgl. Blossfeld/Müller 1996). Blossfeld u. a. weisen darauf hin, dass diese Debatte die für die empirische Forschung eigentlich interessierende Frage verdeckt habe. Für die empirische Analyse ist es i. E. nämlich nicht entscheidend, ob das individuelle Handeln durch soziale Normen oder instrumentelle Rationalität motiviert ist, sondern wie beide Mechanismen in einander greifen (vgl. Blossfeld/Müller 1996:384f.).

> *„Es kann keinen Zweifel daran geben, daß jeweils beide Aspekte wichtig sind: Institutionelle Einbettung und individuelles Handeln, individuelle Werte und strukturelle Chancen – aber es besteht immer eine zeitliche Ordnung der Ereignisse in diesen Beziehungen“ (Blossfeld/Müller 1996:398).*

Eine Antwort auf die theoretisch interessierende Frage nach der Strukturdeterminiertheit bzw. „freien Wahl“ besteht also darin, den kausalen Zusammenhang zwischen Ereignissen in einen zeitlichen Zusammenhang zu übersetzen. Die Analyse von Veränderungen kann sich insofern auf die Annahme stützen, dass eine Ursache immer vor der Folge eintritt, es also entscheidend ist, die Zeitverläufe und Dynamiken von Veränderungen zu untersuchen. Dies erfordert methodisch auch eine Unterscheidung zwischen zeitunabhängigen und zeitabhän-

gigen Variablen, denn nur für zeitabhängige Merkmale können überhaupt Veränderungen festgestellt werden (Blossfeld/Müller 1996:399ff.). Für zeitunabhängige Merkmale, wie zum Beispiel die Geschlechtszugehörigkeit, lässt sich hingegen keine zeitliche Abfolge und deshalb auch kein Ursache-Folge-Verhältnis feststellen.

Während sich ein Teil der Lebenslaufsforschung also auf die zeitliche Anordnung bzw. den Prozesscharakter in diesem Verhältnis zwischen Einflussnahme und Beeinflusst-Werden befasst, beziehen sich andere Erklärungsansätze auf die Funktion der individuellen Verarbeitung von Lebenserfahrungen und den Konsequenzen für das zukünftige Handeln. Dies gilt vor allem für Untersuchungen zum *biographischen Lernen* (s. o., Pkt. 1.2).

Biographisches Lernen ist nicht nur als ein Aneignungsprozess zu anzusehen, sondern zugleich auch ein Konstruktionsprozess (s. o.). Es kann deshalb als Teil der Lebensplanung verstanden werden, in dem berufliche und familiäre Aufgaben verknüpft und so Gestaltungsspielräume über alle Lebensbereiche entwickelt werden (vgl. Alheit/Dausien 2002). Durch beruflich und privat vernetzte Lernprozesse können Frauen und Männer auch formalisierte Bildungsangebote für eine lebensbereichsumspannende Laufbahnplanung nutzen, so dass sie „kein ‚neutrales' Instrument der Karriereplanung" (Alheit/Dausien 2002:577) sondern Teil der Lebensgestaltung ist. Biographisches Lernen findet nämlich in Lebensweltbezügen statt, reflektiert sie und schafft dadurch neue Erfahrungsräume.

> *„Wenn wir biographisches Lernen als eigensinnige ‚autopoietische' Leistung der Subjekte begreifen, ihre Erfahrungen reflexiv so zu ‚organisieren', dass sie zugleich persönliche Kohärenz, Identität, einen lebensgeschichtlichen Sinn und eine kommunizierbare, sozial anschlussfähige und handlungsleitende lebensweltliche Perspektive erzeugen [...], wird es möglich, Bildung gleichzeitig als individuelle Identitätsarbeit und als Formation kollektiver Prozesse und sozialer Verhältnisse zu begreifen" (Alheit/Dausien 2002:580).*

Biographische Entwicklung steht hier also nicht nur in einem zeitlichen Zusammenhang zu den gesellschaftlichen Entwicklungsprozessen, sondern sie ist als ein individueller und sozialer Veränderungsprozess zu verstehen. Biographische Entwicklung im Kontext historischer Veränderungen zu sehen, erfordert jedoch ein strukturtheoretisches Verständnis, das Strukturen einerseits als

Regeln begreift, die in biographischen Konstitutionen reproduziert werden, andererseits als gestaltungsoffen, so dass Transformation möglich ist (vgl. Fischer/Kohli 1987).

Dies kann an dem oben bereits angedeuteten Sachverhalt der Berufswahl und beruflichen Mobilität in der DDR veranschaulicht werden. Wie oben erwähnt, unterlag die Laufbahnplanung in der DDR von der Berufswahl über Veränderungen im Erwerbsverlauf bis zur Rente den staatlichen Planungsvorgaben, die durch verschiedene Instanzen des Bildungs- und Beschäftigungssystems transportiert und in die Realität umgesetzt wurden. Allerdings haben diese planwirtschaftlichen Instrumente nicht immer und überall „gegriffen“. Bei der Berufswahl zum Beispiel wurden die strukturellen Vorgaben weitgehend reproduziert. Hier trug u. a. die umfassende Berufsberatung dazu bei, dass die Berufswünsche der Jugendlichen schon in starkem Maße das realistisch Mögliche antizipierten und so vielfach eine Berufswunscherfüllung erzielt werden konnte (vgl. Wingens 1999:265). Anders dagegen wurden die Strukturvorgaben im Bereich der zwischenbetrieblichen Mobilität umgesetzt. Hier war es offizielle politische Strategie, Betriebswechsel zu unterbinden oder zumindest auf ein Minimum zu beschränken. So musste zum Beispiel die Veröffentlichung von Stellenangeboten genehmigt und ein auf eigene Initiative hin erfolgter Stellenwechsel den „Ämtern für Arbeit“ gemeldet werden (vgl. Wingens 1999:264). Und dennoch gab es auch in der DDR individuelle zwischenbetriebliche Mobilität. Immerhin knapp die Hälfte der von Wingens befragten Facharbeiter/innen und ca. ein Drittel der Akademiker/innen hatte einmal, zum Teil sogar mehrmals den Betrieb gewechselt, was angesichts der Unerwünschtheit und mangelnden Unterstützungsangebote für einen zwischenbetrieblichen Stellenwechsel erhebliche Eigeninitiative und informelle Netzwerkarbeit voraussetzte (vgl. Wingens 1999:270ff.). Höchste Bedeutung für die zwischenbetriebliche Mobilität hatten persönliche Netzwerke und insbesondere Bekannte, die als Informationsquellen dienten und konkrete Unterstützung leisteten (vgl. Wingens 1999:272). Dies galt für Facharbeiter/innen und Akademiker/innen gleichermaßen. Insgesamt weisen die eigeninitiierten Übergänge im Beschäftigungssystem der DDR – so resümiert Wingens die empirischen Ergebnisse der berufsbiographischen Befragungen – nicht nur auf die Fehleinschätzung hinsichtlich der Passivität der

Individuen und der Dominanz der institutionalisierten Vorgaben hin. Sie sind zugleich auch ein Indiz dafür, dass sich ausgeprägte Eigeninitiative der Individuen entwickeln musste, weil die staatlichen Institutionen hier keine Unterstützung vorsahen (vgl. Wingens 1999:273).

Trotz eindeutiger Vorgaben und institutioneller Steuerung zur beruflichen Laufbahnentwicklung bestand eine „Leerstelle“ im institutionellen Angebot, weil die individuelle Laufbahnplanung nicht nur in der Form realisiert werden konnte wie es strukturell vorgesehen war, und dies vor allem weil die Individuen dies nicht wollten.[21] Solche „Leerstellen“ in den strukturellen Vorgaben erfordern und ermöglichen also individuelle Handlungsstrategien, die über den bloßen Nachvollzug der gegebenen Bahnen hinausgehen. So entstehen neue Laufbahnen, die möglicherweise auch nur informell die offiziellen Laufbahnpfade ergänzen und damit Potenzial für institutionelle Veränderungen schaffen können. Doch auch wenn es nicht zu einer Verallgemeinerung der individuellen Handlungsstrategien kommt, so führen sie doch zumindest für die einzelnen Individuen zu neuen biographischen Erfahrungen, die sich zu biographischen Orientierungen und Handlungsmustern verdichten können.

Es stellt sich allerdings die Frage, ob solche Orientierungen und Muster biographisch erlernt und dann mehr oder weniger stabil im weiteren Lebensverlauf bei verschiedenen Ereignissen oder in Entscheidungssituationen zum Tragen kommen oder ob sich die Handlungsmuster ebenfalls weiterentwickeln. Die Befunde von Wingens (1999) zu den biographischen Handlungsmustern von Beschäftigten in der DDR deuten zumindest an, dass sich biographisch erworbene Handlungsmuster auch über den Systemwechsel – von der DDR zur Bundesrepublik – hinweg als stabil erwiesen und so zu Konflikten zwischen den „erlernten“ Handlungsstrategien und den veränderten Strukturanforderungen geführt haben. Ein Befragter formulierte dies so:

> *„Also, für’n gelernten DDR-Bürger war’s eine, eine sehr ungewohnte Situation“ (Wingens 1999:276).*

---

[21] Relevante Motive für den „regelwidrigen“ Betriebs- und/oder Berufswechsel waren vor allem der Wunsch in Heimat- oder der Nähe des Partners einen Arbeitsplatz zu finden; außerdem spielten Unterschiede in den betrieblichen Sozialleistungen z. B. Betriebswohnungen o. ä. für den Wechsel eine Rolle (vgl. Wingens 1999:275).

Unterschiede bzw. Widersprüche zwischen den zu DDR-Zeiten erworbenen Handlungsstrategien und den Strukturanforderungen in der Bundesrepublik sieht Wingens vor allem hinsichtlich der berufsbiographischen Orientierungen. In der DDR bezogen sie sich vor allem auf private, den Wohnort, die Familie etc. betreffende Beweggründe und waren durch die staatliche Beschäftigungsgarantie zumindest gegen ökonomische Risiken weitgehend abgesichert (vgl. Wingens 1999:275f.). So konnten die Individuen ihre privaten Allokationspräferenzen weitgehend realisieren, weil die Betriebe – meist ohne nennenswerte Überprüfung des Stellengesuchs – den Einstellungswünschen im Normalfall auch nachgekommen sind. Die Ergebnisse von Wingens deuten sogar darauf hin, dass häufig nicht einmal mehrere Bewerbungen notwendig waren, sondern gleich die erste Kontaktaufnahme mit einem Betrieb zur Einstellung führte (vgl. Wingens 1999:276).

Trotz der entwickelten Eigeninitiative der „gelernten DDR-Bürger“ sind die erworbenen Handlungspräferenzen in den marktwirtschaftlichen Strukturbedingungen des Arbeitsmarktes der Bundesrepublik jedoch weitgehend dysfunktional, weil sie eben nicht an einer beruflichen Kontinuität unter Marktbedingungen, sondern an einer Kontinuität in der sozialen Gruppe (Familie, Nachbarschaft etc.) orientiert sind. Unter marktwirtschaftlichen Rahmenbedingungen wären stattdessen Handlungsstrategien erforderlich, die den Leistungsanforderungen und Absicherungsbedürfnissen beider Arbeitsmarktparteien entsprechen. Pongratz hat solche Strategien z. B. bei Beschäftigten in Bereichen entgrenzter Arbeitsformen identifiziert und zu Typen berufsbiographischer Orientierungen[22] zwischen Karriereorientierung, Autonomiegewinn und Statusarrangement zusammengefasst (Pongratz 2004:32ff.). Vor dem Hintergrund diskontinuierlicher Erwerbsverläufe können diese Orientierungen den Individuen Anhaltspunkte in Umbruch- und Entscheidungssituationen liefern und so auch zur individuellen Gestaltung des Erwerbsverlaufes beitragen (s. dazu ausführlicher Kap. II.2.3).

[22] Pongratz erhebt nicht den Anspruch, grundlegende berufsbiographische Gestaltungskonzepte herauszuarbeiten, wie die Studien von Witzel u. a. (s. u. bzw. vgl. Witzel 1998, Witzel/Kühn 2000), auf die sich Pongratz bezieht. Er spricht deshalb von „Orientierungen“, die das Handeln beeinflussen (vgl. Pongratz 2004:32).

Biographische Handlungsstrategien und deren Bezug zu den gesellschaftlich vorgegebenen Handlungsanforderungen werden vor allem in gesellschaftlichen oder individuellen Übergangssituationen oder Umbrüchen relevant. Wie bereits unter Pkt. 1.2 angesprochen, sind es hier vor allem kritische Lebensereignisse, die eine biographische Verarbeitung auslösen (s. o.). Hoerning (1987) identifiziert jedoch zwei Betrachtungsweisen, in denen Lebensereignisse in der Biographieforschung aufgenommen wurden: Zum einen richtet sich die Forschung auf die Fragestellung, welchen Stellenwert Lebensereignisse in Biographien haben (hier werden die Bedeutung von Lebensereignissen für Rollenabfolgen, Karriereverläufe usw. thematisiert). Lebensereignisse sind in diesem Sinne Markierungspunkte, die individuell unterschiedlich oder institutionell vorgegeben den Lebenslauf strukturieren. Zum anderen werden Lebensereignisse in ihren Ursachen, Folgen und Bewältigungsstrategien untersucht (Hoerning 1987:241ff.). In dieser Forschungsrichtung werden Ereignisse deshalb als Abfolge von Handlungen und deren Folgen verstanden. Ereignisse haben eine Vorgeschichte und sie setzen Handlungen oder Handlungsabfolgen in Gang, die sich individuell und in einer kollektiv-sozialen Dimension niederschlagen können. Dahinter steht die Annahme, dass Ereignisse auf „Ereignisverkettungen“ und „biographische Commitments“ (Bindungen, Selbstverpflichtungen) treffen (Hoerning 1987:253ff.).

So entstehen interindividuelle Unterschiede in den Lebensverläufen, denn Veränderungen auf der Makro- oder Mikroebene (Lebensereignisse) treffen auf strukturelle *und* biographische Ressourcen, so dass es zu unterschiedlichen Definitionen der Situation und in deren Gefolge zu unterschiedlichen Reaktionen/Ergebnissen kommt.

Bezogen auf Arbeits- und Lebensorientierungen wird dieser Theorieansatz in dem Konzept der Lebenslauftypen konkretisiert (vgl. Kudera 1983). Kudera geht davon aus, dass subjektive Lebensorientierungen mit gesellschaftlich-institutionalisierten Lebensbedingungen zu einem dynamischen Prozess verschmelzen. Bezogen auf die strukturellen Bedingungen sind aktuelle Lebens- und Arbeitsorientierungen der Individuen empirisch als synchrone Aspekte und Erfahrungen und antizipierte zukünftige Handlungsmöglichkeiten als diachrone Aspekte der Gestaltung von Lebensverläufen feststellbar (vgl. Kudera 1983). Diese Überlegungen wurden von Kudera bereits Anfang der 1980er Jahre auf beruf-

lich induzierte Alternsprozesse bezogen (vgl. Kudera 1983a), womit sie zumindest konzeptionell den aktuellen Diskussionen über alternsgerechte Laufbahngestaltung (s. u., Kap. II.2.4) vorgegriffen hat. Diese Forschungsarbeiten sind jedoch nicht weitergeführt worden.

Eine ähnliche Ausrichtung, jedoch mit aktuelleren Forschungsbezügen hat Witzels (1998, 2001) Analysemodell zur Rekonstruktion berufsbiographischer Handlungen. Zur Analyse von Orientierungs- und Handlungsschritten im Bildungs- und Berufsverlauf werden biographische Aussagen den Kategorien *Aspirationen*, *Realisationen* und *Bilanzierungen* zugeordnet, die in einem erweiterten Modell für mehrere Stationen in der Biographie ermittelt werden können. Zentrale Bedeutung hat dabei die Doppelperspektive auf „Gelegenheitsstrukturen“ einerseits und den Erwartungen und Erfahrungen andererseits (vgl. Witzel/Kühn 2000). In diesem Verständnis werden Strukturen – ähnlich wie bei Fischer/Kohli (1987) – als Handlungsspielraum verstanden, der das individuelle Handeln ermöglichen und begrenzen kann (vgl. Witzel/Kühn 2000:11ff.). Sie sind deshalb nicht mit einem „unveränderlichen oder starren Korsett [...] der sozialen Struktur“ (Witzel/Kühn 2000:13) gleichzusetzen, sondern sind – in gewissem Umfang zumindest – offen für Gestaltungshandeln. Zugleich beschreiben die Strukturen aber auch den Erfahrungsraum der Individuen, in dem sie sich verorten und auf den sich ihre Erwartungen und Handlungsentwürfe beziehen. Witzel berücksichtigt deshalb nicht nur konkrete Aktivitäten in seinem Modell, sondern fragt auch nach subjektiven Deutungen und Interpretationen, die Aufschluss darüber geben, wie die Individuen ihre Handlungsmöglichkeiten bewerten und mit welchen Handlungszielen sie auf die gegebenen Voraussetzungen Bezug nehmen.

Ähnlich wie Hoerning (1987) und Kudera (1983) ist es in dem Modell von Witzel also auch von entscheidender Bedeutung, dass sich in den individuellen Gestaltungsansätzen sowohl die Sinnbezüge wie auch die strukturellen Einbindungen im Lebenslauf verbinden und nicht als widersprüchliche Analyseebenen nebeneinander oder nacheinander abgehandelt werden. Bei Witzel wird dieses Zusammenspiel von Orientierungen und Handlungen mit den Begriffen Aspiration, Realisation und Bilanzierung konkretisiert. Aspirationen stehen in diesem Modell für individuelle Handlungsbegründungen, die konkrete Handlungsabsichten, Motive, Erwartungen und Pläne umfassen (vgl. Witzel 2001:344). Mit

Verweis auf den von Schütz vorgenommenen Unterschied zwischen „Um-zu-Motiven“ und „Weil-Motiven“ wird weiterhin ausdifferenziert, dass sich die Aspirationen sowohl auf eine bestimmte Zwecksetzung beziehen können wie auch auf Gründe, die in zurückliegenden Handlungen liegen und damit in die Vergangenheit verweisen (vgl. Witzel 2001:344).

Als Realisationen werden Handlungsschritte zur Umsetzung der Aspirationen angesehen, die sich je nach Station auch aus mehreren Teilschritten, als „’Ziehharmonikaeffekt’ von Handlungen“ (Witzel 1998:19), darstellen können. Insofern hängen Realisationen mit Aspirationen zusammen. Sie spiegeln aber auch die Realisierungsversuche und Erfahrungen wider, in denen die Akteure/Akteurinnen bei der Umsetzung ihre Wünsche erfolglos geblieben, oder in denen über einen längeren Prozess der Auseinandersetzungen mit den gegebenen Bedingungen der „Bewegungsspielraum“ und die vorhandenen Ressourcen deutlich geworden sind (vgl. Witzel 2001:345). Realisationen geben deshalb auch Auskunft darüber, auf welche strukturellen Bedingungen die Akteure/Akteurinnen getroffen sind.

In Bilanzierungen werden schließlich die Handlungsergebnisse ausgewertet und den Aspirationen gegenüber gestellt. Sie sind ein individuelles Resümee, eine Interpretation der Akteur/innen in Bezug auf das Ausmaß ihrer Gestaltungsmöglichkeiten, ihres Zutuns zu den Weichenstellungen in ihrem Lebensverlauf, eine „Bewertung der intendierten und unintendierten [...] Entscheidungs- und Handlungsfolgen“ (Witzel 2001:345). Informationen über die Ergebnisse der Reflexion von realisierten und nicht realisierten Zielen umfassen deshalb – wie bei der Realisation auch – nicht nur die individuelle Sichtweise. Sie geben darüber hinaus Informationen über die „Strukturerfahrungen“, die Konsequenzen, die die Akteur/innen aus der Konfrontation ihrer Wünsche und Vorstellungen mit den Realisierungsbedingungen gezogen haben. Unter Umständen werden so noch nachträglich nicht realisierte Wünsche umgedeutet oder Realisierungsbedingungen rückblickend umbewertet.

Auf Grundlage der Bilanzierungen werden neue Pläne entwickelt, Handlungen vollzogen usf. Der Einbezug von Aspirationen und Bilanzierungen ermöglicht so, bei der Rekonstruktion von biographischen Handlungen die Sinnzuschrei-

bungen und Handlungsbegründungen ex ante und ex post zu erfassen und damit der Analyse von Gestaltungsmustern zugängig zu machen.

Mit den Begriffen „Aspiration“, „Realisation“ und „Bilanzierung“ ist jedoch noch eine weitere theoretische Entscheidung verbunden: Sie bilden nicht nur eine Einheit von Sinnzuschreibung und realem Handlungsvollzug. Sie bilden zusammen auch die Gestaltungsmuster, die als biographische „Leitlinien“ situationsübergreifend und nicht nur in der konkreten Einzelhandlung von Bedeutung sind (vgl. Witzel/Kühn 2000:13). Witzel/Kühn sehen darin einen Hinweis auf berufsbiographische Selbstsozialisation, man könnte es aber ebenso als biographischen Lernprozess bezeichnen. Letztendlich handelt es sich bei den Gestaltungsmustern um den Transfer von Erfahrungen mit vorangegangenen Handlungen und nicht realisierten Erwartungen auf die Handlungsentwürfe in Bezug auf zukünftige Handlungssituationen. Die Gestaltungsmuster sind daher auf einen kurz- bis mittelfristigen Planungshorizont ausgerichtet und lassen sich deshalb auch nur erschließen, wenn ein längerer Betrachtungszeitraum berücksichtigt wird.

Etwas irreführend im Hinblick auf die Leitlinien-Funktion der Gestaltungsmuster ist die Tatsache, dass zugleich von einer Offenheit bzw. Veränderbarkeit der Muster ausgegangen wird (vgl. Witzel/Kühn 2000:13f.). Unter einer biographischen Leitlinie im Sinne dieses Modells sollte also nicht ein lebenslang gültiges Gestaltungsmuster verstanden werden. Da sich die empirischen Untersuchungen, die dem Modell zu Grunde liegen, auf die zwar mehrjährige, aber dennoch vergleichsweise begrenzte Phase des Berufseinstiegs beziehen, sind bisher im Wesentlichen konstante biographische Muster festgestellt worden. Prinzipiell gehen Witzel/Kühn (2000:14) jedoch davon aus, dass sich über einen längeren Zeitraum auch Veränderungen im Gestaltungsmodus ergeben können.

> *„Diese Einschätzung folgt der Prämisse des Selbstsozialisationsansatzes [...], demzufolge Handlungen weniger als Ausdruck von konstanten Persönlichkeitskonstrukten oder von internalisierten Strukturderivaten, sondern von Selbstreflexivität in der Auseinandersetzung mit Gelegenheitsstrukturen aufzufassen sind“ (Witzel/Kühn 2000:14).*

Die Konstanz bzw. Veränderbarkeit der biographischen Gestaltungsmuster ist also empirisch nicht geklärt, theoretisch aber im Modell vorgesehen. Damit ist zumindest auf der Modellebene schon angelegt, was in vorgenannten Analysen und Konzepten nicht antizipiert wurde, nämlich dass sich erwerbsbiographische

Gestaltungsmuster über einen längeren Zeitraum, unter Umständen sogar über den gesamten Erwerbsverlauf erstrecken können.

Das Modell ist deshalb aus meiner Sicht besonders geeignet, Voraussetzungen zur individuellen alternsgerechten Laufbahngestaltung zu analysieren, denn es berücksichtigt wesentliche Aspekte, die sich aus der Diskussion relevanter biographie- und lebenslauftheoretischer Zugänge zum Gegenstandsbereich ergeben haben. Es soll deshalb als Grundlage für das Analysemodell zu individuellen Voraussetzungen der alternsgerechten Laufbahngestaltung herangezogen werden (vgl. Kap. III). Doch zunächst sollen die relevanten inhaltlichen Analysekriterien in den folgenden Abschnitten erarbeitet werden.

II.2 Altern im Erwerbsverlauf

Die Frage danach, wie das Altern gestaltet werden kann, impliziert bereits die nicht selbstverständliche Annahme, dass der Alternsprozess gestaltbar ist. Diese Annahme stützt sich auf theoretische und empirische Ergebnisse der gerontologischen Forschung, die im Folgenden im Hinblick auf die Erkenntnisse zum Altern in der Erwerbsarbeit erläutert werden sollen. Dabei soll zunächst auf die theoretischen Konzepte des Alters und Alterns eingegangen werden, die für das Verständnis des Alterns als individuell und gesellschaftlich beeinflussbaren Prozesses maßgeblich sind (s. Kap. II.2.1). Im Weiteren werden vornehmlich die Ergebnisse der gerontologischen Arbeitsforschung zum Altern in der Arbeit zusammengefasst (s. Kap. II.2.2). Wie zu zeigen sein wird, finden Lebensverläufe in der gerontologischen Arbeitsforschung noch wenig Berücksichtigung, da Altersgruppen meist in Bezug auf die aktuelle Arbeits-(markt-)situation thematisiert werden. Um den Blick auf die individuellen Entwicklungsverläufe im Kontext gesellschaftlicher Veränderungen – zumindest bezogen auf die Voraussetzungen am Arbeitsmarkt und im Berufssystem – zu erweitern, werden in Kap. II.2.3 deshalb die Auswirkungen erwerbsbiographischer Veränderungen im Hinblick auf Alternsprozesse diskutiert. In einem weiteren Schritt werden die vornehmlich aus der Arbeits- und Personalforschung stammenden Gestaltungskonzepte vorgestellt, mit denen alternsgerechte Laufbahnplanungen zur Unterstützung einer langfristigen Arbeits- und Beschäftigungsfähigkeit umgesetzt werden könnten (Kap. II.2.4). In diesem Zusammenhang wird auch der Versuch unternommen, die Durchsetzungschancen für eine alternsgerechte Arbeits- und Personalpolitik zu diskutierten, die verschiedentlich als unausweichliche Konsequenz des demografischen Wandels angesehen wird. Damit würden sich wesentliche Rahmenbedingungen für die individuelle Laufbahngestaltung verändern, so dass die Bewertung der Realisierungschancen für die Fragestellung der Arbeit nicht unerheblich ist.

II.2.1. Theoretische Zugänge und Alternskonzepte

Alter und Altern ist in der Alltagskommunikation, der Literatur, den Medien, privaten Gesprächen ein zentrales Thema. Doch obwohl das Alter als „lebenslaufstrukturierende Passage“ (Göckenjan 2000:16) individuell wie auch gesell-

schaftlich herausragende Bedeutung hat, gibt es nichts Typisches für das Alter. „Alter“ ist vielmehr als ein Konstrukt, ein Orientierungsbegriff, anzusehen, mit dem abhängig von gesellschaftlichen Ordnungsvorstellungen und Normen „Altersbilder“ konzipiert werden (vgl. Göckenjan 2000).[23] So werden Verhaltenserwartungen auf individueller und kollektiver Ebene formuliert, die Orientierung in gesellschaftlichen Veränderungsprozessen bieten.

Sozialwissenschaftliche Alternstheorien thematisieren diesen Prozess der individuellen und gesellschaftlichen Konstituierung des „Alters“ mit unterschiedlichen Zielperspektiven. Prägend für die Theoriebildung in der sozialwissenschaftlichen Alternsforschung war und ist, dass sich Alter(n)sforschung zum einen als multidisziplinäre Wissenschaft mit starken Wurzeln in der Psychologie und Soziologie zu etablieren versucht. Die Altersthematisierungen sind deshalb auch als Rückbezüge zu den Mutter- bzw. Vaterdisziplinen zu begreifen (vgl. Backes 2000). Zum anderen weist die Alternsforschung schon seit ihren Anfängen eine starke Anwendungsorientierung auf (vgl. Lehr 2000:12ff., Clemens 2001:495), was für die Lösung praktischer Probleme auf der Basis wissenschaftlicher Erkenntnisse zweifellos förderlich war, die kritische Distanz zum Gegenstandsfeld aber oft erschwerte (vgl. Backes 2000:7).

In Anlehnung an Backes/Clemens (2003) können die verschiedenen theoretischen Zugänge nach drei Analyseebenen unterschieden werden:

- der gesellschaftlichen, strukturellen Ebene (hier werden insbesondere die Altersschichtung, Generationenbeziehungen etc. thematisiert),
- der handlungsbezogenen, individuellen Ebene (hierunter werden alternsbezogene Lebenslaufforschung und Entwicklungspsychologie der Lebensalter gefasst)

---

[23] Göckenjan (2000) veranschaulicht diesen Veränderungsprozess der Altersbilder zwischen dem 16. und dem ausgehenden 20. Jahrhundert auf Grundlage von historischen und zeitgenössischen Quellen wie Romanen, Ratgeberliteratur, Familienzeitschriften, Anstandsbüchern etc. Er verdeutlicht dabei, wie in den Altersbildern und Alterserwartungscodes unterschiedliche gesellschaftliche Regelungsbedürfnisse im Hinblick auf den Umgang mit der Endlichkeit des Lebens, die Generationenbeziehungen und die gesellschaftliche Arbeitsteilung zum Ausdruck kommen. Die Analyse bezieht sich ausdrücklich auf den *Diskurs* und nicht auf die jeweilige Lebenssituation in den unterschiedlichen historischen Kontexten. Die normativen Bilder und Verhaltenserwartungen spiegeln vielmehr – materiale – Problemlagen wider, die sich historisch verändert haben, so dass gezeigt werden kann, dass Themen wie „Alter“ oder „Ruhestand“ erst eine relativ kurze Geschichte hinter sich haben.

- sowie einer Verbindung der individuellen und strukturellen Ebene (i. e. „age stratification approach“, Sozialstruktur des Lebenslaufs) (vgl. Backes/Clemens 2003:120f.).

Zu den strukturbezogenen Ansätzen zählen Backes/Clemens einerseits Theorien, die Alter als Strukturprinzip thematisieren und nach altersspezifischen Unterschieden wie auch Kontinuitäten, insbesondere in der Nacherwerbsphase, fragen (vgl. Backes/Clemens 2003:123ff.; diese Ansätze werden von Lehr auch als Theorien des erfolgreichen Alterns beschrieben, Lehr 2000:56ff.). Ebenso werden hierzu funktionalistisch-ökonomische Theorien, die Austauschbeziehungen zwischen den Altersgruppen betreffend, sowie strukturfunktionalistische und kultursoziologische Konzepte gefasst, die Alter und Altern im Hinblick auf ihre Bedeutung für gesellschaftliche Rollen- und Funktionszuschreibungen in ihrem Wechselverhältnis zu gesellschaftlichen Veränderungen analysieren (vgl. Backes/Clemens 2003:137ff.).

Für das Altern im Erwerbsverlauf sind diese Erklärungsansätze vor allem im Hinblick auf Altersgrenzenpolitik, arbeitsmarkt- und sozialpolitisch intendierte Alternskonzepte und Regulierungen relevant (s. u.). Gesellschaftlich-strukturelle Zugänge sind außerdem bedeutsam, um sich die unterschiedlichen Kriterien zur Abgrenzung der Lebensphasen zu vergegenwärtigen (vgl. Backes/Clemens 2003:55ff.). Dies betrifft insbesondere Einteilungen im Hinblick auf das Erwerbsarbeitssystem oder Familienphasen. Dabei fällt auf, dass die unterschiedliche Lebenssituation von Männern und Frauen in der Alternsforschung nur wenig thematisiert wird (vgl. Clemens 2001a:61f.). *Geschlechterunterschiede*, wie sie sich z. B. durch unterschiedliche Erwerbsverläufe, unterschiedliche Rollenwahrnehmung in der Familie, Unterschiede in der Lebenserwartung u. a. m. ergeben können, werden entweder gar nicht oder nur als geschlechterdifferenzierende Stereotypen wahrgenommen. So wird der „Pensionierungsschock“ in der Regel als ein Problem von Männern aufgefasst, weil Frauen eine geringe Erwerbsorientierung unterstellt wird.[24] Dagegen wird für Frauen das Klimakterium und die „empty-nest“-Situation (der Zeitpunkt, zu dem das jüngste Kind das Elternhaus verlässt) als markanter Einschnitt und Eintritt in die Lebensphase des

Alters angenommen, obwohl die subjektiv wahrgenommene Relevanz sehr unterschiedlich ausfallen kann und auch stark davon abhängt, wie diese Veränderungen mit anderen biologischen, psychischen und sozialen Bedingungen korrespondieren (vgl. Niederfranke 1999).

Individuelle Alternsprozesse werden vor allem in der psychologisch orientierten Alternsforschung analysiert (vgl. Lehr 2000). In Abgrenzung zu den Defizitmodellen der frühen medizinischen und psychologischen Altersstudien haben sich insbesondere durch die Entwicklungspsychologie inspirierte Alternskonzepte entwickelt, die einerseits den individuellen Verlauf – und damit die intersubjektiven Unterschiede – des Alterns und andererseits eine *ressourcenorientierte Sicht* des Alterns begründet haben. Altern wird hier als ein Entwicklungs- und Lernprozess aufgefasst, der in Auseinandersetzung mit den – von Havighurst als „Entwicklungsaufgaben" bezeichneten – leiblichen und normativen individuellen und gesellschaftlichen Bedingungen stattfindet (vgl. Lehr 2000:52ff). Alter wird deshalb nicht in erster Linie als Verlust sondern als Zugewinn von Kompetenz aufgefasst (vgl. Kruse 2000), eine Sichtweise, die sich vor allem mit dem Begriff der „Weisheit" als altersspezifisches Wissen in Altersbildern verdeutlichen lässt (vgl. Lehr 2000:67f.).

Zudem wird vor allem in den kognitiven Alternstheorien auf die Bedeutung des *subjektiven Erlebens* für die Wahrnehmung, Realisierung und Weiterentwicklung der eigenen Fähigkeiten im Alternsprozess hingewiesen (vgl. Lehr 2000:68f.). Dies legt nicht nur eine Unterscheidung zwischen objektiver Situation und deren subjektiver Repräsentation nahe, sondern erklärt auch die auf verschiedenen Bewusstseinsebenen stattfindende Anpassung an das Alter, in der motivationale und kognitive Prozesse eng zusammenspielen (vgl. Lehr 2000:69 unter Bezug auf Thomae). Durch das Zusammenspiel von personalen, sozialen, kulturellen und zeit-räumlichen Faktoren entsteht über den biographischen Entwicklungsverlauf eine individuelle Kompetenzstruktur mit individuellen Entwicklungsoptionen für den weiteren Alternsprozess. So erklärt sich, dass das „funktionale Alter", mit dem die individuellen Kapazitäten in einzelnen Funk-

---

[24] In einer Reihe von empirischen Studien konnte nachgewiesen werden, dass es bei beiden Geschlechtern sehr unterschiedliche, positive wie negative, Verarbeitungsformen des Übergangs in die Nacherwerbsphase gibt (vgl. Niederfranke 1999:26).

tionsbereichen begrifflich zusammengefasst werden, erheblich vom kalendarischen Alter abweichen kann (vgl. Kruse 1989:13f.).

Alternsbilder, die Wahrnehmung von Alterserscheinungen und deren Bewertung, haben also nicht nur eine gesellschaftliche, normative Funktion, sondern auch eine subjektive, das individuelle Handeln steuernde. Dabei können gesellschaftliche Altersnormen und Verhaltenserwartungen mit den Alltagserfahrungen der Individuen in Einklang stehen, sie können aber auch divergieren. Je nach Alternsbild werden deshalb auch Fähigkeiten im Alter als Defizit oder als Ressource wahrgenommen – und zwar nicht nur in der gesellschaftlichen Zuschreibung, sondern auch als Selbstzuschreibung.

Ein Theorieansatz, der individuelle und strukturelle Perspektiven auf das Altern verbindet, die Lebensverlaufsforschung, wurde bereits in Kap. II.1 dargestellt und soll hier nur kurz in Erinnerung gerufen werden: Altern wird als Durchlaufen von Lebensaltersgruppen, Alter als Abschnitt im Lebenslauf in zeitlichen, sozialen und konstitutionellen Bezügen thematisiert (vgl. Voges 1983, Backes/Clemens 2003:77ff. sowie s. o. Kap.II.1). Dieser Ansatz ist für die vorliegende Arbeit zentral, denn er ordnet das Altern nicht nur in einen individuellen Verlauf ein, sondern thematisiert diesen Prozess in seinem Wechselverhältnis zu gesellschaftlichen Veränderungsprozessen. Die Bedeutung dieses Wechselverhältnisses wird vor allem bei der Interpretation des erwerbsbiographischen Kontextes der Alternsprozesse sichtbar.

Die Fokussierung von Erwerbsarbeit im Kontext von Alternstheorien ist nicht unumstritten. In der Kritik an den auf „Altern in der Arbeitsgesellschaft“ konzentrierten Forschungsarbeiten von Kohli u. a. weisen Backes/Clemens z. B. darauf hin, dass das „Paradigma der ‚Arbeitsgesellschaft‘“ nur eine reduzierte Sicht auf das Alter(n) zulässt und somit die „Lebensphase Alter“ systematisch nur als eine „Abweichung“ von der gesellschaftlichen Norm wahrnimmt (vgl. Backes/Clemens 2003:162ff.). Ich teile diese Einschätzung nicht. Im Gegenteil: Alternsprozesse der Gegenwart losgelöst vom Erwerbsarbeitssystem zu betrachten würde bedeuten, es in einer individuell-biographischen wie auch gesellschaftlich-historischen Beliebigkeit zu thematisieren.

Erwerbsarbeit prägt nach wie vor ganz wesentlich die wirtschaftlichen und sozialen Lebensbedingungen in unserer Gesellschaft. Arbeit stellt nicht nur die

materiellen Ressourcen für die Lebensgestaltung zur Verfügung, sondern vermittelt grundlegende Werte und schafft zentrale Erfahrungsräume für die individuelle und gesellschaftliche Entwicklung. Der „lange Arm der Arbeit“ wirkt über die eigentliche Erwerbsarbeit hinaus: Zum Beispiel beeinflusst die berufliche Sozialisation den privaten Lebensbereich, hat die Erwerbslosigkeit nachhaltige Konsequenzen für die psychische, soziale und ökonomische Situation der Betroffenen (vgl. Semmer/Udris 2004:185ff.). Die Teilhabe am Erwerbsarbeitssystem ist deshalb über den gesamten Lebenslauf relevant: Auch wenn Erwerbsarbeit historisch und individuell unterschiedliches Gewicht für die Lebensführung hat, so strukturiert sie dennoch nach wie vor den Lebenslauf, markiert gesellschaftliche Rollen über die Lebenszeit und nimmt in allen Lebensphasen wesentlichen Einfluss auf die gesellschaftlichen Partizipationschancen – auch nach dem dauerhaften Ausscheiden aus dem Erwerbssystem (vgl. Kohli 2000:27ff.).

Mit Bezug auf die genannten theoretischen Ansätze wird die folgende Darstellung und Diskussion empirischer und theoretischer Erkenntnisse zu den Bedingungen des Alterns deshalb auf die Phase des Erwerbsverlaufes konzentriert.

II.2.2 Altern in der Arbeit und die Situation älterer Erwerbspersonen

Altern in der Arbeit bzw. die Situation älterer Arbeitnehmer/innen als Thema der sozialwissenschaftlichen Arbeitsforschung lässt sich bis in die Ursprünge der Industriesoziologie Mitte des 19. Jahrhunderts zurückverfolgen (vgl. Clemens 2001a:52ff.). Sowohl in den frühen arbeitssoziologischen Untersuchungen wie auch in den Forschungsarbeiten, die in den 1970er und 1980er Jahren im Rahmen des Programms „Humanisierung des Arbeitslebens“ durchgeführt wurden, stand eine problemorientierte Sicht auf das Altern und die Situation Älterer im Vordergrund: Erforscht wurden Belastungen und Leistungseinbußen älterer Beschäftigter oder Kompensationsmöglichkeiten der Probleme durch „Schonarbeitsplätze“ und Vorruhestandregelungen (vgl. Clemens 2001a:52ff.). Eine Trendwende in der alternsbezogenen Arbeitsforschung zeichnete sich Ende der 1980er Jahre ab, als angesichts demografischer Prognosen die bisherige arbeitsmarkt- und rentenpolitische Praxis zunehmend in Frage gestellt wurde. Im Mittelpunkt standen nun die Entwicklung, Erprobung und Evaluation von Konzepten zur Überwindung von Beschäftigungsbarrieren für Ältere (vgl. Clemens

2001a:56ff.). Auf einige Modell- und Umsetzungsprojekte wird unten noch näher eingegangen (s. Pkt. 2.4).

Wie der Überblick über die Phasen der Erforschung des Alterns in der Arbeit und der Situation älterer Arbeitnehmer/innen von Clemens deutlich macht, sind die Forschungsfragen eng mit den gesellschaftlichen Sichtweisen und Praxiserfordernissen verwoben. Dies lässt sich Clemens zufolge vor allem an dem Perspektivwechsel von älteren Erwerbspersonen als „Leistungsgeminderten“ hin zu einem nicht ausreichend erschlossenen Erwerbspersonenpotenzial konstatieren. Der hier vollzogene Perspektivwechsel in der Forschung fällt nicht zufällig mit der Trendwende in der Arbeitsmarkt- und Rentenpolitik Ende der 1980er Jahre zusammen, die einen Wendepunkt in der Altersgrenzenpolitik markiert. Mit der Thematisierung von Altersgrenzen im Hinblick auf die Verlängerung und Flexibilisierung der Lebensarbeitszeit im Kontext der Rentenreform 1992

> *„[...] ist eine Trendwende einer über 100 Jahre lang praktizierten Politik der Lebensarbeitszeitverkürzung eingeleitet, die [...] mit demografischem Wandel, zukünftiger Finanzierbarkeit der Renten und veränderter Leistungsfähigkeit älterer Arbeitnehmer begründet wird“ (Clemens 2001a:56).*

Altersgrenzen für den Übergang von der Erwerbsphase in die Nacherwerbsphase sind ein zentraler Orientierungspunkt sowohl für alternsbezogene Analysen wie auch für politische Interventionen. Altersgrenzen haben im Wesentlichen drei Funktionen: Sie sind Planungsinstrument für die Betroffenen, personalpolitisches Steuerungsinstrument für Unternehmen und Regulierungsinstrument für die Sozialversicherungssysteme für eine ausgewogene Beschäftigungssituation und Stabilität der Renten (vgl. Naegele 2004:196f.). Insbesondere letzteres ist gegenwärtig umstritten, denn die Bestrebungen, durch Erhöhung des Renteneintrittsalters die Einnahme- und Ausgabeseite der Rentenversicherung zu verbessern, läuft der arbeitsmarktpolitischen Zielsetzung einer „Generationensolidarität“ zuwider – zumindest solange nicht auch entsprechende beschäftigungswirksame Maßnahmen für die nachfolgenden Altersgruppen ergriffen und umgesetzt werden (vgl. Naegele 2004:197).

Dass die realen Renteneintritte von den gesetzlichen Altersgrenzen deutlich abweichen können, ist nicht erst durch die verbreitete Frühverrentungspraxis in den 1980er und 1990er Jahren erkennbar geworden. Fälle von vorzeitigen Renteneintritten lassen sich bereits durch Daten des Invaliditätsrentenbezugs nachvollziehen. Von den Geburtsjahrgängen 1904 bis 1920 beendeten beispielsweise 40 bis 50 Prozent der Versicherten ihre Erwerbstätigkeit vor dem gesetzlichen Renteneintrittsalter von 65 Jahren (vgl. Behrend 2002:12). Hier waren vor allem gesundheitliche Gründe für den vorzeitigen Austritt aus dem Erwerbsleben ausschlaggebend. In den vergangenen zwei Jahrzehnten wurde die Praxis der Frühverrentung dann durch eine „große Koalition“ der vorzeitigen Verrentung getragen (vgl. Naegele 2004:190), die sich auf betriebliche Interessen am Personalabbau, arbeitsmarktpolitische Erwägungen zur Entschärfung der Massenarbeitslosigkeit und individuelle Bedürfnisse an einem vorzeitigen, finanziell abgesicherten Ruhestand stützen konnte.

Durch die Rentenreform 1992 und ergänzende Bestimmungen im Wachstums- und Beschäftigungsförderungsgesetz 1996 sowie dem Rentenreformgesetz 1999 (vgl. Naegele 2004:194) wird die Attraktivität des vorzeitigen Renteneintritts stufenweise bis zum Jahr 2012 erheblich eingeschränkt. Betriebe können einen Personalabbau deshalb nicht mehr ohne Weiteres über so genannte „Vorruhestandsregelungen“ realisieren und müssen sich zunehmend mit der Beschäftigung Älterer auseinander setzen (vgl. Behringer 2000:89).[25] Die aktuelle Altersgrenzenpolitik findet dabei losgelöst von altersrelevanten Aspekten der Arbeitsmarktpolitik, betrieblichen Personalpolitik und im Übrigen auch anderen sozial- und arbeitspolitischen Regelungsbereichen (wie z. B. Tarifpolitik) statt, was insgesamt dem Fehlen einer „kohärenten [...], integrierten Ältere-Arbeitnehmer-Politik“ (Naegele 2004:198) geschuldet ist.

Aus der Frühverrentungspraxis der vergangenen zwei Jahrzehnte Vorbehalte der Unternehmen gegenüber älteren Beschäftigten abzuleiten, wäre jedoch verfehlt. Im Gegenteil zeigen Untersuchungen zu „betrieblichen Sicht- und Verhaltensweisen“ gegenüber älteren Arbeitnehmer/inne/n (vgl. Koller/Gruber

[25] Hierin liegt auch die unmittelbar erfahrbare Veränderung, die sich für Unternehmen durch den demografischen Wandel ergibt. Prognosen über den zu erwartenden Arbeitskräftemangel, vor allem den Mangel an nachrückenden, jungen und gut ausgebildeten Personen, sind hingegen strittig und für die meisten Unternehmen gegenwärtig noch nicht planungsrelevant (s. u. Pkt. 2.4.).

2001, Bellmann/Kistler/Wahse 2003), dass die Einstellungen der Unternehmen eher positiv sind. Dies trifft vor allem auf kleinere Betriebe und Betriebe mit einem höheren Anteil an älteren Beschäftigten bzw. altersgemischten Belegschaften zu (vgl. Bellmann/Kistler/Wahse 2003:32). Die meisten der von Koller/Gruber (2001) interviewten Personalverantwortlichen machten deutlich, dass das Zusammenwirken von älteren und jüngeren Mitarbeitenden wichtig sei. Ob Ältere oder Jüngere als geeignet angesehen werden, wird von den jeweiligen Tätigkeiten abhängig gemacht: Jüngere werden bevorzugt für Tätigkeiten, die neuartige Qualifikationen, Flexibilität und jugendliche Ausstrahlung – „was Flottes hinter dem Tresen“ (Koller/Gruber 2001:489) – erfordern. Hingegen wird bei Älteren der seriöse Eindruck und Zuverlässigkeit geschätzt, vor allem bei Tätigkeitsbereichen, die Vertrauenswürdigkeit und Lebens- bzw. Berufserfahrung voraussetzen (vgl. Koller/Gruber 2001:492).

Die nach Tätigkeiten differenzierte Wahrnehmung des Alters spiegelt sich auch im subjektiven Erleben der Berufssituation und der beruflichen Kompetenz auf Seiten der älteren Beschäftigten wider, wie Maier in einer Befragung von 45- bis 55-Jährigen Beschäftigten eines Unternehmens der chemischen Industrie feststellte (vgl. Maier 1997). Trotz differenzierter Verarbeitungsstrategien hatten die Befragten als gemeinsamen Erfahrungshintergrund einen von Technisierung, Flexibilitätsanforderungen und Reorganisationsprozessen geprägten Arbeitsalltag, in dem sie sich selbst als kompetente und motivierte Arbeitskräfte sahen. Diesem Kompetenzbewusstsein widerspricht auch nicht, dass nur ein kleinerer Teil der befragten Personen in den vergangenen Jahren an Weiterbildung teilgenommen hatte. Vielmehr stimmen hier ebenfalls betriebliche Sichtweisen mit den Einschätzungen der Beschäftigten überein: Sie halten Weiterbildung zur Bewältigung ihrer Arbeitsaufgaben nicht für erforderlich (vgl. Maier 1997:278f.; vgl. auch Kap. II.4). Zu einem ähnlichen Befund kommt Behringer (2002). Sie konnte ebenfalls ein Zusammenspiel von geringerem Weiterbildungsinteresse bei älteren Beschäftigten mit geringerer Förderung durch Unternehmen feststellen (vgl. Behringer 2002:98ff.).

Förderstrategien und Karrierepolitik von Unternehmen und die Lebenslaufplanung von Beschäftigten können insofern kongruent, sie können aber auch konflikthaft sein (vgl. Rosenow 2000:141). Die Inanspruchnahme von Vorruhestandsregelungen (zumindest in Westdeutschland), die geringe Weiterbildungs-

beteiligung u. ä. sind Beispiele dafür, wie sich Strategien der Unternehmen mit Einstellungen der Beschäftigten treffen. Anders als Naegele, der keine Kohärenz in der Politik für ältere Beschäftigte sieht (s. o., Naegele 2004: 198ff.), geht Rosenow davon aus, dass es eine gemeinsam getragene „Kultur des Alters" gibt, bei der staatliche Sicherungsmechanismen, betriebliche Strategien und individuelle Bedürfnisse ein Ausklingen, einen „Cooling-Out-Prozess" des Erwerbsverlaufs, forcieren (vgl. Rosenow 2000:155f.).

Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, dass „die Unternehmen" keine einheitlich handelnden Akteure sind. Unterschiedliche Problemsichten von Entscheidungsträgern in Unternehmen lassen sich z. B. auf unterschiedliche personalpolitische Strategien in den Unternehmen zurückführen. Nienhüser (2002) unterscheidet idealtypisch zwei verschiedene Ansätze des Human-Resource-Management und verdeutlicht die Konsequenzen für die Problemsicht und Lösungsansätze hinsichtlich der Förderung älterer Beschäftigter. Der eine Ansatz zeichnet sich durch kurzfristige personalwirtschaftliche Reaktionen auf betriebliche Veränderungen aus und bevorzugt die externe Rekrutierung von (qualifizierten) Arbeitskräften (vgl. Nienhüser 2002:79f.). Der andere Ansatz basiert auf einer langfristigen Personal(entwicklungs-)planung, wobei die Rekrutierung bevorzugt intern erfolgt (vgl. Nienhüser 2002:80f.). Während Ältere in langfristig planenden Personalstrategien als Ressource wahrgenommen werden, wird die kurzfristige Strategie sie eher als Belastung einstufen.

Derartige defizit- oder ressourcenorientierte Betrachtungen des Alters sind nicht nur in der (betrieblichen) Praxis relevant. Diskussionen darüber, wie leistungsfähig ältere Beschäftigte tatsächlich sind, waren auch in der Alternsforschung lange Zeit vorherrschend. Das sog. Defizitmodell ist allerdings schon aus methodologischen Gründen anzuzweifeln, da entsprechende Tests meist in Laborversuchen durchgeführt und häufig auch nicht alterssensitive Testmethoden eingesetzt wurden (vgl. zusammenfassende Kritik bei Lehr 2000).[26] Kritisch ist

[26] Probleme in der Anlage der Tests bestehen beispielsweise darin, dass dem Zeitfaktor bei der Bewältigung von Testaufgaben eine große Bedeutung beigemessen wurde, während Erfahrung und Urteilskraft wenig Berücksichtigung fanden (vgl. Lehr 2000:46ff.). Weitere Verzerrungen ergeben sich in der Auswahl der Stichprobe, wenn bei der Alterszusammensetzung das in den letzten Jahrzehnten gestiegene Bildungsniveau nicht berücksichtigt wird und dadurch nicht nur Jüngere mit Älteren, sondern auch höher Qualifizierte mit niedriger Qualifizierten verglichen werden.

insbesondere der Sachverhalt zu bewerten, dass in Studien zur beruflichen Leistungsfähigkeit älterer Arbeitnehmer/innen vor allem nach Einbußen und Defiziten und nicht nach Gewinnen gefragt wird, so dass bereits durch die Forschungsfragen Verbesserungen der Leistungsfähigkeit ausgeklammert bleiben (vgl. Kruse/Rudinger 1997:68).

Bei der Beurteilung der (beruflichen) Leistungsfähigkeit ist vor allem zu berücksichtigen, dass in Arbeitsvollzügen verschiedene körperliche und geistige Funktionen beansprucht werden, die sich im Verlauf des Alterns unterschiedlich entwickeln, wobei körperliche Funktionen wie Kraft und Leistungsfähigkeit des Stütz- und Bewegungsapartes früher „altern“ als die geistigen Funktionen (vgl. Ilmarinen 2004:33ff., Petrenz 1999:64ff.). Und auch die geistigen Funktionen können je nach Intelligenzbegriff ausdifferenziert und so unterschiedliche Alternsverläufe festgestellt werden. Mit der häufig herangezogenen Unterscheidung nach kristallisierter und fluider Intelligenz bzw. der Pragmatik und der Mechanik der Intelligenz kann deutlich gemacht werden, dass die kognitive Leistungsfähigkeit Älterer im Bereich der kristallisierten Intelligenz (vergleichbar Pragmatik) stabil bleibt, wenn nicht gar zunimmt (vgl. Kruse/Rudinger 1997:50f.). Im Übrigen weisen Kruse/Rudinger darauf hin, dass auch im Alter Verluste in der kognitiven Leistungsfähigkeit durch Training gemildert werden können (vgl. Kruse/Rudinger 1997:52f.). Derartige Trainingseffekte können auch durch stimulierende Umwelteinflüsse, wie Freizeitaktivitäten, berufliche Herausforderungen u. ä., erzeugt werden (vgl. Kruse/Rudinger 1997:56f.). In einer finnischen Längsschnittstudie wurde insbesondere die hohe Bedeutung der außerberuflichen Lebenssituation für die berufliche Leistungsfähigkeit verdeutlicht (vgl. Ilmarinen 2004:33ff., Lehr 2000:214f.). Es wurde festgestellt, dass vor allem die Personen, die konstant oder sogar in zunehmendem Maße im privaten Umfeld, Vereinen etc. engagiert waren, Sport trieben oder sich formell bzw. informell weitergebildet haben, ihre berufliche Leistungsfähigkeit konstant halten konnten.

Die unterschiedliche Entwicklung verschiedener Dimensionen der Leistungsfähigkeit wird auch als Argument für einen „Leistungswandel“ herangezogen (vgl. Naegele 2004:204). Danach besteht für ältere Beschäftigte – bei entsprechenden Arbeitszuschnitten – die Möglichkeit, Verluste z. B. hinsichtlich Kraft und Schnelligkeit durch Gewinne wie Erfahrung, Überblick oder Urteilsvermögen zu

kompensieren. Der Hinweis auf die veränderte Struktur der Leistungsvoraussetzungen bei Älteren ist sicherlich notwendig und entspricht im Übrigen ja auch dem o. g. Muster der Personaleinsatzstrategien in Unternehmen. Dennoch ist das Kompensationsmodell nicht unstrittig. Kritisch wird hier vor allem eingewandt, dass der Annahme einer zu kompensierenden körperlichen Leistungsfähigkeit ein unzulässiges Maß für Normalitäts- und Spitzenleistung zu Grunde liegt (vgl. Petrenz 1999:65f.). So werden für die berufliche Leistungsfähigkeit Kapazitätsmaße in Schnelligkeit und Muskelkraft zur Bewertung herangezogen, die für Leistungssportler/innen relevant sein mögen, für die berufliche Aufgabenerfüllung meist aber nicht erforderlich sind:

> *„Da jedoch die Muskelkraft zwar nach 50 Jahren auf etwa 70 % ihrer Maximalkapazität sinkt, von dieser jedoch während des ganzen Arbeitslebens nur 40–50 % benötigt werden, um die am Arbeitsplatz geforderte Leistung zu erbringen, bedeutet die experimentell ermittelte Funktionseinbuße nur eine relative Einschränkung der beruflichen Leistungsfähigkeit“ (Lehr 2000:211).*

Die Beurteilung der Leistungsfähigkeit ist deshalb nur in Relation zu den Anforderungen sinnvoll (vgl. Ilmarinen 2004:39ff., Petrenz 1999:65ff.). Hinsichtlich der Anforderungen an die körperliche Leistungsfähigkeit ist zu bedenken, dass diese in den vergangenen Jahrzehnten geringer geworden sind, da durch die Mechanisierung und Automatisierung von Arbeitsabläufen weniger Körperkraft beansprucht wird (vgl. Hacker 2004:166). Die verbliebenen Kontroll- und Wartungsaufgaben erfordern dagegen weniger Kraft als vielmehr Konzentration, Routine und Urteilsvermögen. Andererseits sind von den Veränderungen der Arbeitsbedingungen ältere und jüngere Beschäftigte meist unterschiedlich betroffen (vgl. Behringer 2000).[27] Auch angesichts der erheblichen Unterschiede der Alternsprobleme in unterschiedlichen Produktionsregimen (vgl. Frerichs 2002:48ff., s. u.) ist eine abstrakte Altersdiskussion irreführend.

---

[27] Auf Grundlage von Auswertungen des Sozio-oekonomischen Panels kommt Behringer zu dem Ergebnis, dass zumindest bei einigen Arbeitsplatzindikatoren signifikante Altersunterschiede festzustellen sind: Ältere arbeiten seltener in Wechselschicht als Jüngere, üben – zumindest in Westdeutschland – seltener lernhaltige Tätigkeiten aus, werden häufiger zur Beurteilung anderer Mitarbeiter/innen herangezogen, sind häufiger nervlicher Anspannung ausgesetzt und ihre Arbeitsleistung wird – in Ostdeutschland – stärker kontrolliert (vgl. Behringer 2000:93f.).

Je nach Tätigkeitsfeld und gemessenen Leistungsdimensionen können sich somit positive wie auch negative Korrelationen zwischen Alter und Leistungsfähigkeit ergeben; Befunde zur eingeschränkten Leistungsfähigkeit älterer Beschäftigter stehen somit Forschungsergebnissen zu Kompetenzzuwächsen gegenüber. Zusammen genommen, und dies belegen Metaanalysen von über 100 Studien zur altersabhängigen beruflichen Leistungsfähigkeit, gibt es jedoch keine signifikanten Leistungsunterschiede zwischen Älteren und Jüngeren (vgl. Kruse 2000:76ff.).

Dies bedeutet nicht, dass es keine altersbedingten Leistungsunterschiede gibt. Vielmehr soll verdeutlicht werden, dass es erhebliche Unterschiede zwischen dem funktionalen Alter und dem chronologischen Alter geben kann (vgl. Kruse 1989 zum Modell des funktionalen Alters). Dabei sind viele Einflussfaktoren des Alternsprozesses beeinflussbar. Dieses „human-made-aging“ macht Hacker in Bezug auf das Altern in der Arbeit durch Auswirkungen verschiedener Arbeitsbedingungen bzw. einer alternsgerechten Arbeitsgestaltung deutlich (vgl. Hacker 2004).

Nach wie vor bestehen je nach Tätigkeitszuschnitt in vielen Arbeitsfeldern voralternde Arbeitsbedingungen, also Voraussetzungen in der Arbeit, die zu vorzeitigen Beeinträchtigungen oder Verlusten der körperlichen oder geistigen Funktionen führen (vgl. Petrenz 1999). Zu den alterskritischen Arbeitsanforderungen zählen vor allem

- körperliche Fehlbeanspruchung durch Heben schwerer Lasten, körperliche Zwangshaltungen (z. B. dauerhaft nach vorne gebeugter Oberkörper), immer wieder kehrende gleichförmige Bewegungen oder Handgriffe;
- Schichtarbeit, speziell mit Nachtschichten,
- belastende Umgebungseinflüsse (Lärm, Hitze, Dämpfe)
- taktgebundene Arbeit und Zeitdruck
- Daueraufmerksamkeit und Stress (vgl. Petrenz 1999:93ff., Morschhäuser 1999:107).

Derartige Arbeitsbedingungen können auf Dauer zu Verschleißerscheinungen oder chronischen Erkrankungen wie Rücken- und Gelenkschmerzen, Herz-Kreislauf-Erkrankungen oder „Burn-out“ führen (vgl. Petrenz 1999:93ff., Lehr

2000:209).[28] Im Unterschied zu unfallbedingten Erkrankungen ist hier für das Ausmaß der Beeinträchtigung vor allem die Dauer der Belastung entscheidend. Unbeschadet können solche Tätigkeiten also nur vorübergehend ausgeübt werden. In der arbeitswissenschaftlichen Alternsforschung wird dies auch als „*begrenzte Tätigkeitsdauer*“ bezeichnet (vgl. Wolff/Spieß/Mohr 2001:22f.). Damit wird die Zeitspanne beschrieben, in der eine Tätigkeit mit spezifisch belastenden Anforderungen ohne Leistungseinbußen oder gesundheitliche Beeinträchtigungen ausgeübt werden kann.

In Erweiterung der oben genannten alterskritischen Beanspruchungen zählen Wolff u. a. zu den Belastungen auch Formen der Dequalifizierung, die eintreten können, wenn Beschäftigte technisch-organisatorischen Veränderungen ausgesetzt sind, sie aber keine neuen, anforderungsreichen Aufgaben und deshalb auch keine Qualifizierungsmöglichkeiten erhalten (vgl. Wolff/Spieß/Mohr 2001:22f.). Dies tritt insbesondere dann ein, wenn das Qualifikationsprofil der Beschäftigten als „veraltet“ angesehen wird, also das formal erworbene Wissen (z. B. aus der Berufsausbildung) nicht aktualisiert wurde und das Erfahrungswissen nicht mehr eingesetzt werden kann (vgl. Naegele 2004:205f.). Zudem steht zu vermuten, dass sich vor allem Unternehmen mit einer kurzfristigen und auf externe Rekrutierung ausgerichteten personalpolitischen Strategie (s. o.) dazu entscheiden werden, nicht die erfahrenen Beschäftigten für die neu entstandenen Aufgaben zu qualifizieren, sondern qualifizierte Beschäftigte neu einzustellen.

Die Unterscheidung zwischen internem und externem Arbeitskräftepotential ist dabei nicht unerheblich. So zeigt die Untersuchung von Koller/Gruber (2001), dass Personalverantwortliche vor allem bei älteren *externen* Bewerber/inne/n von „veralteter Qualifikation“ sprechen. In diesen Fällen wird dann nämlich erst die lang zurückliegende formale Qualifizierung zum Problem, da durch einen Wechsel des Betriebs oder Arbeitslosigkeit u. U. das betriebsspezifische

[28] Dass die Belastungen je nach Beruf unterschiedlich stark ausgeprägt sind und in unterschiedlichem Maße kompensiert werden können, lässt sich auch an den nach Berufen bestehenden Differenzen in den Zugängen zur Erwerbsunfähigkeitsrente ablesen. Die geringste Quote besteht bei Hochschullehrern und Dozenten (8,1 % der Rentenzugänge 1997), gefolgt von Ärzten (8,3 %) und Richtern (9,0 %). Die mit Abstand höchste Quote an Renten wegen verminderter Erwerbsfähigkeit besteht bei „Arbeitern im Bergbau unter Tage“ (96,6 % der Rentenzugänge), gefolgt von Fliesenlegern (67,7 %) und Glas- und Gebäudereinigern (65,6 %) (vgl. Morschhäuser 1999:106).

Erfahrungswissen entwertet wird (vgl. Koller/Gruber 2001:497). Diese Form der Dequalifizierung kann i. w. S. als „Disuse-Effekt“ bezeichnet werden (vgl. Naegele 2004:206): Qualifikationselemente, die über längere Zeit nicht genutzt werden, stehen nicht mehr spontan zur Verfügung bzw. werden wieder „verlernt“. Die begrenzte Tätigkeitsdauer bezieht sich im Hinblick auf Dequalifizierungsrisiken also einerseits auf den Bedeutungsverlust der Formalqualifikation durch dauerhafte Nichtbeanspruchung, andererseits aber auch auf den Bedeutungsverlust des Erfahrungswissens, wenn es zur Routine erstarrt und deshalb veränderten Anforderungen nicht mehr gewachsen ist.

Damit wird zugleich deutlich, dass sich individuelle Alternsprozesse in der Arbeit nicht losgelöst von betrieblichen Veränderungen vollziehen und deshalb zur Bewertung alternsspezifischer Chancen und Risiken im Arbeitsprozess herangezogen werden sollten. Große Hoffnungen für die alternsgerechte Arbeitsgestaltung werden in die expandierenden Branchen der Qualitätsproduktion gesetzt, die qualifiziertes und eigenverantwortliches Arbeiten ermöglicht (zu den Gestaltungskonzepten s. u., Pkt. 2.4). Frerichs (2002) hat die Beschäftigungschancen Älterer für verschiedene Produktionsregime analysiert und gelangt dabei zu einer weniger euphorischen Einschätzung. Zunächst ist festzustellen, dass „taylorisierte“ Produktionsformen nach wie vor Bestand haben und deshalb auch die Problematik der o. g. vor-alternden Arbeitsbedingungen in diesen Produktionskonzepten nicht obsolet geworden ist (vgl. Frerichs 2002:51f.). Hinsichtlich der qualitätsorientierten Produkt-Bereiche unterscheidet Frerichs zwischen „diversifizierter“ und „innovativer“ Qualitätsproduktion und -dienstleistung. In Branchen der „diversifizierten Qualitätsproduktion und -dienstleistung“ bestehen Chancen für ältere, erfahrene Beschäftigte durch Dispositionsspielräume und der Möglichkeit zu qualifizierter Arbeit, aber auch Belastungen durch zeitliche und inhaltliche Flexibilitätserfordernisse (vgl. Frerichs 2002:53ff.). Zudem werden in Unternehmen dieser Branchen (z. B. Kreditgewerbe) die Laufbahnplanungen für Beschäftigte nur bis zum Alter von 35 bis 40 Jahren unterstützt (vgl. Frerichs 2002:54). Ähnliches gilt für Unternehmen der „innovationsorientierten Qualitätsproduktion und -dienstleistung“: hier werden meist gar keine Förderstrategien betrieben, so dass die Gefahr besteht, dass der Alternsprozess in eine „Sackgasse“ führt (vgl. Frerichs 2002:55ff.).

Als Konsequenz aus der begrenzten Tätigkeitsdauer werden Tätigkeitswechsel im Rahmen von alternsgerechten Laufbahnplanungen empfohlen, auf die unten noch genauer eingegangen werden soll (vgl. Pkt. 2.4). Tätigkeitswechsel können betriebsintern, aber auch betriebsextern erfolgen. Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, dass für Ältere die zwischenbetriebliche Mobilität im Vergleich zu jüngeren Beschäftigten mit mehr Risiken verbunden ist. Ältere gelten in der Arbeitsmarktpolitik deshalb auch als besondere Problemgruppe, da sie im Fall von Arbeitslosigkeit besonders häufig von Langzeitarbeitslosigkeit betroffen sind (vgl. Koller/Bach/Brixy 2003:18). Alter ist im Zusammenhang mit Arbeitslosigkeit nahezu zu einer Chiffre für den Ausschluss aus dem Arbeitsmarkt geworden (vgl. Bolder/Hendrich 2000:228f.).

Zur Beurteilung des Ausmaßes der Arbeitslosigkeit älterer Erwerbspersonen ist es wichtig zu berücksichtigen, dass die Arbeitslosenquote in Zeiten „sozialverträglichen“ Personalabbaus durch die Externalisierung älterer Beschäftigter „ein schiefes Bild ergibt“ (Hilpert/Kistler/Wahse 2000:254). Ältere sind nämlich nicht deshalb überproportional häufig arbeitslos, weil sie aus persönlichen Gründen oder wegen des Wegfalls ihres Arbeitsplatzes gekündigt wurden, sondern weil sie in den „Vorruhestand“ gegangen sind. Darüber hinaus entstehen Verzerrungen in der Arbeitslosenstatistik durch geburtenstarke und -schwache Jahrgänge. So hat sich die Arbeitslosenquote im vergangenen Jahrzehnt nahezu verdoppelt und gleichzeitig ist es gelungen, zumindest einen Teil der aufgrund geburtenstarker Jahrgänge gestiegenen Zahl älterer Erwerbspersonen im Beschäftigungssystem zu integrieren (vgl. Hilpert/Kistler/Wahse 2000:254f.). Durch die nachrückenden geburtenschwachen Jahrgänge der Kriegs- und Nachkriegsgenerationen ist die Arbeitslosenquote der über 55-Jährigen zwischen 1997 und 2002 sogar gesunken (vgl. Koller/Bach/Brixy 2003:15).

Ähnlich wie für alle Altersgruppen weist die Arbeitslosenquote Älterer (die in den Arbeitslosenstatistiken ab dem Alter von 55 Jahren gesondert ausgewiesen werden) eine erhebliche regionale Differenzierung auf. Vor allem in den Arbeitslosenquoten einzelner Subgruppen (Männer vs. Frauen, über 60-Jährige vs. jüngere) werden regionale Unterschiede deutlich (vgl. Hilpert/Kistler/Wahse 2000:256). In der Tendenz zeigt sich auch hier ein Ost-West-Gefälle und eine höhere Arbeitslosenquote bei Frauen als bei Männern. Trotz der überdurchschnittlichen Arbeitslosigkeit Älterer werden vergleichsweise wenig

arbeitsmarktpolitische Maßnahmen ergriffen, was Hilpert/Kistler/Wahse (2000:256f.) auch auf die gesellschaftliche Akzeptanz der „sozialverträglichen“ Externalisierung Älterer und einer bevorzugten Förderung jüngerer Arbeitsloser zurückführen. Hinzu kommt, dass die wenigen vorhandenen arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen wie Lohnkostenzuschüsse, besondere Befristungsregelungen etc. (vgl. Naegele 2004:199f.) kaum greifen, da sie nichts Grundsätzliches an der oben skizzierten Beschäftigungssituation älterer Erwerbspersonen ändern. Das Problem der Arbeitslosigkeit Älterer besteht nämlich weniger in einer Austrittsselektion, sondern eher in Form einer Eintrittsselektion: Attraktivere Arbeitsmarktsegmente werden „durch Regelungen geschützt [...], die einen langen Verbleib ermöglichen und einen späteren Eintritt verhindern, andere Segmente erweisen sich als regelungsoffener und damit zugänglicher, dafür aber weniger attraktiv“ (Husemann 2002:33). Zu diesen Regelungen gehören insbesondere Senioritätsregelungen in den Vergütungsbedingungen[29] sowie Bestands- und Kündigungsschutzregelungen in Betriebs- und Tarifvereinbarungen. In der arbeitsmarktpolitischen Diskussion werden diese Regelungen aber häufig überschätzt, da hiervon schätzungsweise weniger als 50 % der älteren Erwerbspersonen begünstigt sind (vgl. Naegele 2004:201f.). Die Eintrittsselektion wirkt insofern nicht nur durch Mechanismen, die – in beiderseitigem Interesse – einen langfristigen Verbleib von Beschäftigten im Unternehmen sichern sollen, sondern auch – wie oben bereits angedeutet – über unterschiedliche Leistungs- und Qualifikationsmerkmale Älterer im Vergleich zu jüngeren Beschäftigten.

Oben wurde altersspezifisches Leistungsvermögen vorwiegend auf Defizite bezogen. Im Folgenden soll nun auf die Kompetenzzuwächse und Ressourcen älterer Beschäftigter eingegangen werden. Dass Alter in bestimmten Tätigkeiten positive Effekte haben kann, legt bereits der Blick auf das altersabhängige Berufsspektrum nahe. So zählen zu den Berufen mit überdurchschnittlichem Anteil an Älteren (50 Jahre und älter) z. B. Dienst- und Wachberufe, Seelsorger, Ab-

[29] Beispielhaft für dieses Prinzip, wonach Lohn und Gehalt mit zunehmendem (Betriebs-)Alter steigen, waren die Vergütungsregelungen im Öffentlichen Dienst. Nach der jüngst vereinbarten Tarifreform zwischen den Arbeitgebern von Bund und Kommunen einerseits und der Gewerkschaft ver.di andererseits, wird dieses Prinzip nun auch im Öffentlichen Dienst sukzessive abgeschafft (s. Informationsschreiben des Bundesministeriums des Innern vom 23. März 2005 zum Abschluss des Tarifvertrages für den öffentlichen Dienst (TvöD) vom 9.2.2005 in Potsdam).

geordnete und administrativ entscheidende Berufstätige (vgl. Dostal 2000:40).[30] In diesem Berufen werden nicht geringere Anforderungen gestellt, bestehen nicht weniger Belastungen als in anderen Berufen. Vielmehr stehen Anforderungen der Arbeit und Fähigkeiten der älteren Beschäftigten in einem günstigen Verhältnis; m. a. W. es besteht eine „*Passung*“ zwischen Umwelt und Person (vgl. Kruse/Lehr 1999:193ff.). Neben den oben genannten Eigenschaften wie Vertrauenswürdigkeit, Zuverlässigkeit usw., die Älteren in besonderem Maße zugesprochen werden, lassen sich Fähigkeiten identifizieren, die mit zunehmendem Alter reichhaltiger werden. Hierzu gehört beispielsweise die Kompetenz, alltagspraktische Anforderungen, insbesondere Belastungen und Verluste zu bewältigen (vgl. Kruse/Lehr 1999).

„Weiterhin wurde bei Älteren häufiger als bei Jüngeren festgestellt:

- *eine Leichtigkeit im Umgang mit komplexen Sachverhalten und größeren Gesamtkonzepten; ältere Mitarbeiter können sowohl komplexe organisatorische Modelle recht gut handhaben als auch weiterreichende Zeitplanungen durchführen; [...]*
- *eine erhöhte Toleranz in Bezug auf alternative Handlungsstile;*
- *eine Nutzung von Strategien der Energieeinsparung im Sinne einer Entscheidungs- und Handlungsökonomie; [...]*
- *eine bessere Einschätzung eigener Fähigkeiten und deren Grenzen;*
- *Entscheidungen und Schlussfolgerungen werden von Älteren mit mehr Bedacht, mit größerer Vorsicht und nüchternem Realismus getroffen;*
- *Ältere sind eher in der Lage, gleichzeitig Möglichkeiten und Grenzen zu sehen und beide zu berücksichtigen; sie haben mehr ‚Sinn für das Machbare;“ (Lehr 2000:213).*

Lehr (2000) verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass es bei der Betrachtung von Alternsveränderungen auch nicht um ein „Besser“ oder

---

[30] Überdurchschnittlich viele Jüngere (35 Jahre und jünger) sind dagegen als Körperpfleger, Gästebetreuer, Back- und Konditorwarenhersteller und in weiteren Berufen beschäftigt (Dostal 2000:39).

„Schlechter“-Können geht, sondern um qualitative Veränderungen, die mit dem Altern verbunden sind. Bei verschiedenen Fähigkeiten steigt die Qualität mit dem Lebensalter, weil sie von der Summe der Erfahrungen abhängig sind. Diese Aufsummierung von Erfahrungen wird auch als „Expertenwissen“ bezeichnet, das Älteren die Einordnung und Memorierung von neuen Informationen eher ermöglicht als Jüngeren, zumindest dann, wenn die neuen Informationen Anschluss an das vorhandene Wissen finden (vgl. Lehr 2000:100f.).[31]

Sicherlich ist es bei derartigen Darstellungen wichtig zu berücksichtigen, dass auch hier soziale, berufliche, gesundheitliche u. a. Faktoren Einfluss darauf haben, in welchem Umfang die genannten Fähigkeiten entwickelt werden konnten. Göckenjan kritisiert diese Verallgemeinerungen, die angesichts der Altersvielfalt zu unbestimmt und vermeintlich objektiv erscheinen (vgl. Göckenjan 2000:16f.). „Rücksicht“, „Toleranz“ und „lebenslange Erfahrung“ als Kompetenz des Alters anzusehen und als Altersweisheit in einen Begriff zu fassen, ist s. E. eine Stilisierung, eine normative Zuschreibung von Fähigkeiten, die auch die Funktion hat, positive Verhaltenserwartungen zu personifizieren (vgl. Göckenjan 2000:412f.). Mit derartigen Zuschreibungen an Ältere solle zugleich die Autorität des Alters gestützt werden.

Sowohl die fehlende Differenziertheit wie auch die unkritische Zuschreibung normativ überformter Kompetenzen sind berechtigte Einwände gegen die Formulierung von altersspezifischen Kompetenzen, die auch durch das Kompetenzmodell des Alters nicht ausgeräumt werden. Die gesellschaftskritischen Argumentationen außer Acht gelassen, ist die Formulierung altersspezifischer Kompetenzen aber nur durch eine unterstellte Allgemeingültigkeit problematisch. Dass sich bestimmte Fähigkeiten erst im Verlauf des Lebens entwickeln können, weil sie auf vorhandene Fähigkeiten und Erfahrungen aufsetzen und an altersspezifische Lernaufgaben gebunden sind (vgl. Loch 1998 und Ausführungen in Kap. II.1), ist hingegen durchaus plausibel. Ebenso plausibel und dem Verweis auf das Sozialkonstruktive des

---

[31] Experimente hierzu bezogen sich bspw. auf die Inhaltswiedergabe eines Textes über die Präsidentschaftswahlen oder dem Auswendiglernen von Vornamen von Politikern und Musikern, die vor 1945 bekannt waren, aktuellen Politikern und Musikern sowie nicht bedeutungsvollen Vornamen (Lehr 2000:100f.). Übereinstimmend kamen die Tests zu dem Ergebnis, dass ältere, im jeweiligen Gebiet „erfahrene“ Personen besser abschnitten als jüngere „Novizen“.

Alterskonzepts (vgl. Göckenjan 2000) Rechnung tragend ist es, auf die Defizitperspektive früherer Altersstudien hinzuweisen und kompetenz- und ressourcenorientierte Aspekte in die Analyse einzuführen.

Wie eingangs angedeutet, korrespondiert in der arbeitsbezogenen Alternsforschung der zunehmende Verweis auf Kompetenzzuwächse und Ressourcen Älterer vor allem mit der Trendwende in der Altersgrenzendiskussion der Renten- und Arbeitsmarktpolitik. In den „neuen“ Altersbildern kommt deshalb nicht nur eine Wertschätzung Älterer zum Ausdruck, sondern auch ein personalpolitisches Kalkül (vgl. Behrend 2000:116ff.). Altersbilder skizzieren nun nicht mehr den körperlich erschöpften Industriearbeiter, der wegen Frühinvalidität in Rente gehen muss, sondern allenfalls den „ausgebrannten Angestellten“, eher aber noch „die Jungsenioren auf Tennisplätzen und in Fitnessstudios“, deren Leistungspotentiale für berufliche und gesellschaftliche Aufgaben nicht ausreichend genutzt werden (vgl. Behrend 2000:116). Interessant ist in diesem Zusammenhang auch der Hinweis von Behrend, dass es sich vorwiegend um ein männliches Bild handelt, während sich die Verhaltenserwartungen an Frauen eher auf familiäre und partnerschaftliche Aufgaben richten (2000:116). Jenseits dieser normativen Altersbilder ist es deshalb wichtig zu prüfen, inwieweit Erfahrungen Älterer tatsächlich zum Einsatz kommen (können).

Dabei zeigt sich jedoch, dass Erfahrung im konkreten Arbeitsvollzug durchaus ambivalent zu beurteilen ist: Erfahrung kann sich positiv auf die Aufgabenbewältigung auswirken (z. B. Zeitdruck entschärfen, vgl. Bruggmann 2000:170), dieselbe Erfahrung kann aber in anderen Arbeitskontexten hemmend wirken (z. B. wenn aufgrund von Reorganisation andere Aufgaben wahrgenommen werden sollen, Bruggmann 2000:141ff.). Zudem wird deutlich, dass bereits die Abgrenzung von „Erfahrung“ und „Routine“ im Arbeitsvollzug schwer leistbar ist. Bruggmann (2000:152f.) führt als Beispiel Aufgaben an, die das immer wieder kehrende Lösen wechselnder, kaum strukturierter Probleme erfordern. In solchen Fällen hängen Routine und Erfahrung eng zusammen, je nach Bewertung der Tätigkeit kann der Aspekt der Routine oder der Erfahrung hervorgehoben werden.

Die Hinweise auf notwendige Differenzierungen machen deutlich, dass Alternsprozesse, Entwicklungsmöglichkeiten, konkrete Anforderungen in der Arbeit

usw. viel zu vielschichtig und uneindeutig sind, als dass man von einer verallgemeinerbaren Kompetenz älterer Beschäftigter ausgehen könnte. Gleichwohl wird aber auch deutlich, dass je nach Begriffsverständnis und Erkenntnisinteresse Altersbilder konstruiert werden, die je nach Gewichtung von Defiziten und Ressourcen „blinde Flecken“ hinsichtlich der beruflichen Leistungsfähigkeit älterer Beschäftigter produzieren. Ein Verständnis von Kompetenz im Alter, das sowohl Gewinne wie auch Verluste an Fähigkeiten und Fertigkeiten berücksichtigt und damit auch die Bewältigung von Belastungen einbezieht (vgl. Kruse/Lehr 1999:231ff.), ist in der Diskussion über das Altern in der Arbeit noch wenig verbreitet.

II.2.3 Erwerbsbiographische Veränderungen als Kontext für Alternsprozesse im Erwerbsverlauf

Tätigkeitswechsel und berufliche Mobilität werden, wie oben dargestellt, als Voraussetzung alternsgerechter Laufbahnentwicklung diskutiert, andererseits als „Patchworkbiographien“ zum Nachweis der „Erosion des Normalarbeitsverhältnisses“ herangezogen (vgl. Beiträge in Behringer u. a. 2004). Im Folgenden soll deshalb der Frage nachgegangen werden wie sich Berufs-, Betriebs- und Tätigkeitswechsel im Erwerbsverlauf auswirken. Ist eine alternsgerechte Gestaltung des Erwerbsverlaufs nur um den Preis eines diskontinuierlichen Lebenslaufes, einer riskanten Erwerbssituation und erwerbsbiographischer Unsicherheit zu erreichen?

Zunächst ist wichtig, die soziale Materialität der Kontinuität bzw. Diskontinuität von Erwerbsverläufen genauer zu klären. Dabei fällt auf, dass als Referenzgröße eines „normalen“ Erwerbsverlaufs das „männliche“ Normalarbeitsverhältnis einer kontinuierlichen Beschäftigung gilt, was meist gleichgesetzt wird mit der Tätigkeit im gleichen Beruf und beim gleichen Arbeitgeber. Diese Normalitätsvorstellung lässt allerdings außer Acht, dass Frauen häufig einen anderen Erwerbsverlauf hatten und haben.[32] Zumindest für die Lebensläufe von Frauen in Westdeutschland ist kennzeichnend, dass Phasen der Erwerbstätigkeit von

[32] Wolfgang Wittwer veranlasst dies zu der These, dass sich die Berufsbiographien von Männern und Frauen zunehmend angleichen und sieht sich in dieser Annahme durch eine Äußerung Ralf Dahrendorfs bestärkt: Die „Lebenserwartung von Frauen wird plötzlich zur Allgemeinerfahrung, dieser Übergang tut weh.“ (Wittwer 1998:146). Wie im Folgenden zu zeigen versucht wird, ist diese Interpretation

Phasen der Familientätigkeit unterbrochen werden, wobei die Rückkehr in die Erwerbstätigkeit meist über mehr oder weniger ausgedehnte Phasen der Weiterbildung, geringfügigen und befristeten Beschäftigung verläuft und nicht selten mit einem Berufs- und Arbeitgeberwechsel verbunden ist (vgl. Born 1999). Durch die seit den 1970er Jahren gestiegene Erwerbsbeteiligung von verheirateten Frauen mit Kindern[33] treten diese diskontinuierlichen Erwerbsverläufe nun zumindest zeitweise auch im offiziellen Erwerbsarbeitssystem statistisch in Erscheinung (vgl. Hoffmann/Walwei 1998). Dass diese Erwerbsformen – gemessen am Normalarbeitsverhältnis – als diskontinuierlich wahrgenommen werden, mag kritisch beurteilt werden. Zumindest wird dadurch aber transparent, dass es Frauen vielfach noch nicht gelungen ist, eine eigenständige, dauerhafte und existenzsichernde Erwerbsarbeit aufzunehmen. Der Wandel der Erwerbsformen lässt sich nicht monokausal auf das veränderte Erwerbsverhalten von Frauen zurückführen, da die Wirkungszusammenhänge komplexer sind (vgl. Hoffmann/Walwei 1998), trotzdem trägt die quantitativ bedeutsame Frauenbeschäftigung in neuen Beschäftigungsformen (das sind nämlich insbesondere Teilzeitbeschäftigte) erheblich zum Bild des verlustig gehenden „Normalarbeitsverhältnisses“ bei.

Erwerbsverläufe nur aufgrund der arbeitsbezogenen Merkmale zu beurteilen, wäre also verkürzt. Hinter einer diskontinuierlichen Erwerbstätigkeit steht nämlich häufig der individuelle Plan, Familie und Berufstätigkeit zu vereinbaren oder weiter gefasst, eine „work-life-balance“ zu finden. Wie Kuhlmey/Hitzblech (2000) in biographischen Interviews mit Arbeitnehmer/innen verschiedener Altersgruppen[34] feststellen konnten, betrifft dies nicht nur Frauen. Auch Männer

---

nicht korrekt. Nicht die Annäherung der Berufsbiographien ist ein für die Männer schmerzhafter Prozess, es ist allenfalls der Abschied vom *Ideal* der männlichen Normalbiographie, der wehtun könnte.

33 Ohne hier im Einzelnen auf die Entwicklung der Erwerbsbeteiligung von Frauen in Westdeutschland eingehen zu können, sei dennoch kurz darauf hingewiesen, dass die Erwerbsunterbrechungen von Frauen lange Zeit überbewertet wurden (vgl. Axhausen 1992, Lehr 2000:221). Dies gilt insbesondere für die Gruppe der verheirateten Frauen mit Kindern, denen ein Drei-Phasen-Modell der Erwerbstätigkeit, Kindererziehung und ggf. Rückkehr in die Erwerbstätigkeit nach der Kinderbetreuungsphase unterstellt wird, das weder in der Vergangenheit noch aktuell durchgängig vorzufinden ist (vgl. Sing 1998:91f.). Das Modell vom Ein-Verdiener-Haushalt und Familien-Ernährer galt zwar lange Zeit als normatives Leitbild, doch konnten sich z. B. Familien mit niedrigem Einkommen einen Verzicht auf das Einkommen der Frauen meist nicht leisten. Deshalb ist die Erwerbsbeteiligung von verheirateten Frauen mit Kindern kein neues Phänomen, sie wurde nur in der Vergangenheit wenig beachtet.

34 In der Befragung von Kuhlmey/Hitzblech (2000) wurden drei Altergruppen gebildet: Jüngere (bis 34-Jährige), mittlere Altersgruppe (zwischen 35 und 44 Jahren) und Ältere (über 45-Jährige) (vgl. Kuhlmey/Hitzblech 2000:21).

thematisieren das „Vereinbarungsproblem“ – machen deutlich, wie schwer ihnen berufsbezogene Entscheidungen zu Lasten der Familie gefallen sind, wie wichtig aber auch andererseits ihre Familie für die berufliche Entwicklung war (vgl. Kuhlmey/Hitzblech 2000:47ff.). Familie und Partnerschaft spielen dabei für das soziale Netzwerk eine entscheidende Rolle, Freundschaften und andere soziale Beziehungen wurden seltener genannt. Ob eher familiär oder freundschaftlich/nachbarschaftlich ausgerichtet – zusammen bildet das soziale Netzwerk eine wichtige Unterstützung bei der beruflichen Entwicklung und trägt zu Wohlbefinden und Gesundheit bei. Vor allem Ehe- bzw. Lebenspartner/innen geben praktischen Beistand, Hilfestellung und emotionalen Rückhalt. Insofern hat „beruflicher Erfolg [...] viele private Wurzeln“ (Kuhlmey/Hitzblech 2000:52).

Dennoch sahen die Befragten aller Altersgruppen das Verhältnis zwischen Arbeit und Freizeit sehr eindeutig: durchgängig hatte die Erwerbsarbeit vorrangigen Stellenwert. Bewusste Einschränkungen im beruflichen Bereich zugunsten von Freizeitaktivitäten wurden von keiner Altersgruppe berichtet und auch was die familiären Aufgaben anbelangt hatte die hohe Wertschätzung der Familie nicht durchgängig Auswirkungen auf das tatsächliche Engagement. Zumindest die männlichen Befragten räumten ein, dass sie nur begrenzt Zeit mit ihren Kindern verbrachten und die anfallenden Arbeiten im Haushalt weitgehend den Frauen überließen (vgl. Kuhlmey/Hitzblech 2000:52).

Diese auf den ersten Blick widersprüchlichen Aussagen lassen sich dennoch zusammenfassen: Jüngere und Ältere, Männer wie Frauen streben gleichermaßen eine Erwerbstätigkeit an. Gleichzeitig ist ihnen aber auch ihr soziales Netzwerk, insbesondere Partner/in und Kinder wichtig. Beides miteinander in Einklang zu bringen, erfordert vor allem bei Veränderungen in dem einen oder anderen Bereich eine Abwägung und unter Umständen auch Kompromisse. Denn trotz der positiven Aspekte einer „work-life-balance“ darf nicht übersehen werden, dass sich daraus für die Individuen auch Belastungen bspw. durch zeitliche Beanspruchung oder Verzichtleistungen ergeben. Vor allem dort, wo die Arbeitssituation keine Veränderungen zu Gunsten der Familie zulässt oder auch umgekehrt, die familiäre Situation die berufliche Mobilität einschränkt, kann die „work-life-balance“ ein konflikthaftes Unterfangen sein. Es besteht also durchaus Gestaltungsbedarf. Für eine alternsgerechte Personalpolitik ist es deshalb notwendig, die private bzw. familiäre Situation in

die Laufbahngestaltung mit einzubeziehen und Gestaltungsspielräume zu eröffnen (s. u., Pkt. 2.4). Für die Analyse von Erwerbsverläufen ist zunächst wichtig festzuhalten, dass – unabhängig von der Bewertung – in der Dis-Kontinuität von Erwerbsverläufen auf einer höheren Aggregationsebene individuelle Entscheidungen im Spannungsfeld zwischen privaten und beruflichen Plänen zum Ausdruck kommen.

Zugleich spiegeln Erwerbsverläufe einen Teilbereich des sozialen Wandels wieder, denn sie können als Ergebnis eines wechselseitigen Veränderungsprozesses zwischen individuellen Handlungen vor dem Hintergrund subjektiver Deutungen der sozialen Verhältnisse und der Entwicklung der politischen und institutionellen Rahmenbedingungen angesehen werden (vgl. Becker 2004:67). Veränderungen in den Erwerbsverläufen werden deshalb häufig auch als Nachweis für veränderte Arbeitsformen und Beschäftigungsverhältnisse herangezogen. Mit unterschiedlicher Konnotation werden dabei flexible bzw. diskontinuierliche Erwerbsverläufe als individuelle Entsprechung der beschleunigten Veränderungen in Betriebsorganisationen, die Individualisierung und Selbststeuerung der Lebensführung mit der Ökonomisierung und Rationalisierung von Arbeitsabläufen in Beziehung gesetzt (vgl. Pongratz 2004). Gegen diese Gleichsetzung werden allerdings eine Reihe von methodischen und theoretischen Einwänden vorgebracht (vgl. Bolder 2004, Pongratz 2004:28ff., Becker 2004:60ff.).

Die Kritik bezieht sich insbesondere auf die begrifflich-theoretisch wenig fundierten, meist normativ begründeten Zuschreibungen, wie „früher“ gearbeitet oder gelebt wurde oder der nicht näher geklärten Zuwachsrate des „beschleunigten Wandels“, der Flexibilität und Veränderungsgeschwindigkeit, die dann die „[Arbeitsstrukturen] und Arbeitnehmerstatus [...] nachhaltig verändern“ (Wittwer 1998:146). Schwierigkeiten bereitet schon die eindeutige Bestimmung von Kriterien für Diskontinuität. Pongratz (2004) verweist zum Beispiel auf Grundlage seiner empirischen Untersuchungen zu berufsbiographischen Orientierungen darauf, dass sich einschneidende erwerbsbiographische Veränderungen auch unterhalb der offenkundigen Merkmale wie Wechsel des Berufs, Betriebs oder der Beschäftigungsform ergeben können. Solche Veränderungen sind z. B. Verlagerung des Tätigkeitsschwerpunkts in Folge von Reorganisationsmaßnahmen, Ortswechsel (z. B. im Auftrag des Arbeitgebers), Wechsel der

Abteilung (vgl. Pongratz 2004:29f.). Die begriffliche Erweiterung lässt allerdings einen weiten Interpretationsspielraum, der je nach subjektiver Deutung von „Veränderung“ zu unterschiedlichen Ergebnissen im Ausmaß der Diskontinuitätserfahrung führen kann. In Auswertung von Daten des Sozio-oekonomischen Panels (SOEP) stellte Behringer (2000a:52) beispielsweise fest, dass die aus den Angaben zur beruflichen Tätigkeit ermittelten Wechsel häufig nicht mit der subjektiven Interpretation von Veränderungen übereinstimmten: 70 % der Befragten, die nach den Angaben zur ausgeübten Tätigkeit einen Berufswechsel vollzogen haben, hat in subjektiver Sicht keinen Stellenwechsel und keine innerbetriebliche Versetzung erlebt (s. u.).

Eine weitere begrifflich-theoretische Unschärfe zeigt sich in den historischen Bezugnahmen, die zum Teil eher mit Idealisierungen als mit fundierten Verweisen operieren. Wenn beispielsweise auf den Verlust der „früher üblichen“ Lebenszeitanstellung abgehoben wird, bleibt unklar, wann genau und für wen diese Beschäftigungsform üblich gewesen sein soll. In einem kurzen wirtschaftshistorischen „Parforce-Ritt“ skizziert Bolder (2004) die Normalität der ungesicherten, von häufigen Wechseln geprägten Erwerbsbiographien in den vergangenen zwei Jahrhunderten und verdeutlicht dadurch den fiktiven Charakter der Normalbiographie. Normal war s. E. die Normalbiographie nur für einen sehr kurzen Zeitraum:

> *„Genau genommen waren das gerade einmal gut zehn Jahre – von der Zeit an nämlich, als die Kinder des ‚Wirtschaftswunders’ eben dieses Wunder realisierten, das heißt seit etwa 1955, bis zur ersten Nachkriegsrezession 1966/67, die sich allerdings auch schon etwas früher angekündigt hatte“ (Bolder 2004:19).*

Und selbst für diesen Zeitabschnitt der 1950er und bis Anfang der 1960er Jahre gibt es Hinweise, dass häufig Wechsel stattfanden – damals allerdings mit dem Ziel, sich beruflich zu verbessern oder höhere Einkommen zu erzielen (vgl. Erlinghagen/Siemes 2002). Erst in Folge dieser Mobilität entwickelten Unternehmen Strategien, stabile Beschäftigungsverhältnisse zu schaffen und Übergänge, Ein- und Ausstiege, Auf- und Abstiege zu gestalten (vgl. Struck/Simonson 2000:50f.). Das Modell der Lebenszeitanstellung als ein wesentliches Instrument zur Gewährleistung der Politik betriebsinterner Arbeits-

märkte (vgl. Kock 1994) war allerdings nur für die Angehörigen der Kernbelegschaften gedacht und auch nur in Großunternehmen realisierbar.

Auch in der DDR, in der es erklärtes politisches Ziel war, eigeninitiierte zwischenbetriebliche Fluktuation zu unterbinden und allenfalls „planwirtschaftlich“ notwendige Versetzungen vorzunehmen, waren Betriebswechsel Normalität (vgl. Wingens 1999). Obwohl die Mobilitätsprozesse in den 1960er und 1970er Jahren gesenkt und in den 1980er durch die Einführung einer individuellen Meldepflicht nochmals eingeschränkt wurden, haben Wechsel stattgefunden – möglicherweise hat die offizielle Unerwünschtheit lediglich dazu beigetragen, dass ihr Ausmaß systematisch unterschätzt wurde (vgl. Wingens 1999:270).

Diese Hinweise machen deutlich, dass die Normalitätsvorstellung einer ununterbrochenen Erwerbstätigkeit in ein und dem selben Unternehmen nicht nur historisch, sondern auch sektoral sehr begrenzt den realen Bedingungen entsprach. Die Diskussionen über das Normalarbeitsverhältnis und die Normalbiographie sind – das sollte man sich immer wieder vergegenwärtigen – von dem Wunsch getragen, Normen für einen gelungenen Erwerbsverlauf aufzustellen, d. h. für erträgliche Arbeitsbedingungen über den individuellen Lebensverlauf (vgl. Bolder 2004:17). Andererseits werden in der Diskussion aber auch Erwartungen an die Antizipation bzw. den Nachvollzug – vermeintlich notwendiger – wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Veränderungen formuliert. Im 19. und der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts wurde dieser Konflikt vor allem um die Zeit ausgetragen: die tägliche, wöchentliche, über den Lebensverlauf verteilte (Regelung zu Kinderarbeit, Ruhestand) Dauer und Lage der Arbeitszeit (vgl. Bolder 2004). In den beiden vergangenen Jahrzehnten drehte sich die Frage nach dem „Normalen“ und „Erträglichen“ im Erwerbsverlauf vor allem um die wirtschaftlich geforderten Eigenschaften Flexibilität, Qualität, Internationalität etc. und dem entsprechende Laufbahnmuster. Strittig ist dabei vor allem, ob sich die individuellen Entwicklungswünsche mit den wirtschaftlichen Strategien zu einer „lucky story“ verbinden oder ob sie zu einer „Verlustgeschichte von Subjektivität“ werden (vgl. Corsten 2004:52ff.).

Über die Diskussion der realistischsten Szenarien und zutreffendsten Leitbilder zukünftiger Erwerbsverläufe gerät allzu oft die Realität erwerbsbiographischer Veränderungen aus dem Blick. Zumindest für die Erhebungen der vergangenen

Jahrzehnte kommen entsprechende Auswertungen nämlich zu dem übereinstimmenden Ergebnis, dass Diskontinuität nicht zu sondern eher abgenommen hat.[35]

Die Ergebnisse der BIBB/IAB-Erhebung 1998/99 zu beruflicher Mobilität und Betriebswechsel deuten beispielsweise darauf hin, dass die Mobilität im Vergleich zur Erhebung 1991/92 annähernd konstant geblieben und im Vergleich zur Erhebung 1979 sogar gesunken ist (Hecker 2000). Zu ähnlichen Ergebnissen kommt Erlinghagen (2002) in der Auswertung von Daten der IAB-Beschäftigtenstichprobe. Danach lässt sich im Zeitraum von 1976 bis 1993 für die sozialversicherungspflichtigen Beschäftigungsverhältnisse in Westdeutschland eine Abnahme der externen Arbeitsmarktmobilität und eine Zunahme der Beständigkeit der Beschäftigungsverhältnisse feststellen (vgl. Erlinghagen 2002). Ob die langfristige Tätigkeitsdauer beim gleichen Arbeitgeber wesentlich auf das „deutsche Sozialmodell“ zurückzuführen ist, wie Volkholz (2003) in einem Vergleich der Tätigkeitsdauern zwischen USA und Nordrhein-Westfalen feststellt, ist allerdings zweifelhaft. Denn auch für die USA zeigt sich, dass zumindest bei den weiblichen Beschäftigten die Tätigkeitsdauer in den letzten 20 Jahren zugenommen hat (vgl. Volkholz 2003:8f.). Und für den englischen Arbeitsmarkt weist Doogan (2001) nach, dass die steigende Tätigkeitsdauer in einigen britischen Branchen gängige arbeits(markt-)politische Erklärungsansätze zur Kontinuität von Erwerbsverläufen widerlegt.

Wichtig ist allerdings, zwischen verschiedenen Beschäftigtengruppen zu unterscheiden. Dies betrifft insbesondere Unterschiede zwischen Altersgruppen (bzw. Dauer der Erwerbstätigkeit), Qualifikationsstand und Geschlecht (vgl. Hecker 2000).

---

[35] Die Diskussion über die Erosion des Normalarbeitsverhältnisses erinnert insofern an die Debatten um das Ende der Facharbeit Anfang des 20. Jahrhunderts. Dorothea Schmidt hat diese Debatte um das Ende der Facharbeit sehr anschaulich mit der Eingangsszene in dem Orson Welles-Film „Der dritte Mann“ verglichen, in der der dritte Mann – halb versteckt und nur für die Zuschauer/innen sichtbar – seine Beerdigung beobachtet, während tatsächlich der Sarg aber leer ist (vgl. Schmidt 1991). So hört sich der totgesagte „dritte Mann“, oder in der Übertragung der Facharbeiter, sehr lebendig die Grabreden über seine Verdienste an. Ähnlich verhält es sich offenbar mit dem „kontinuierlichen Erwerbsverlauf“. Auch hier werden die Klagen über den Verlust mit Idealisierungen und unzulässigen Verallgemeinerungen gespickt. Interessant ist dabei auch die Parallele des Geschlechterkonfliktes: Das vermeintliche Ende der Facharbeit wurde vor allem an der Zunahme der ungelernten Frauenarbeit in der Industrie festgemacht, die Erosion des Normalarbeitsverhältnisses wird, wie oben dargestellt, vor allem darauf zurückgeführt, dass die Normalität der Frauenarbeit nun auch für die Männer gelte.

"Besonders selten wechseln Personen, die eine mehrjährige Berufsfachschulausbildung haben (dazu gehört auch die Beamtenausbildung), die Stelle, ebenso Akademiker, bei denen die Lehrer die größte Gruppe darstellen" (Hecker 2000:69).

Besonders häufig wechseln dagegen an- und ungelernte Arbeiter den Betrieb. Hinzu kommen branchen-, betriebsgrößenspezifische und regionale Unterschiede in der Häufigkeit der Wechsel (vgl. Hecker 2000:73ff.). Dabei ist wichtig zu berücksichtigen, dass sie nicht nur aufgrund riskanter oder belastender Arbeitsbedingungen vollzogen werden, häufige Wechsel also nicht mit problematischen Arbeitsverhältnissen gleichzusetzen sind. Je höher der berufliche Status, desto häufiger findet der Wechsel nämlich auf eigenen Wunsch statt. Am häufigsten bei leitenden Angestellten, von denen auch drei Viertel meinen, sich dadurch beruflich verbessert zu haben. Ähnliches gilt für jetzt selbständige Handwerker und Angehörige der freien Berufe (vgl. Hecker 2000:72f.). Es gibt allerdings auch erzwungene Wechsel, wobei sich hier insofern Generationenunterschiede feststellen lassen, als Jüngere häufiger Kündigungen erfahren bzw. befristete Arbeitsverträge haben, während Ältere (ab 45 Jahren) eher von Betriebsstilllegungen betroffen sind (vgl. Hecker 2000:75).

Noch charakteristischer für diskontinuierliche Erwerbsverläufe sind die Berufswechsel bzw. der Verlust des einmal erlernten „Lebensberufs“. Aber auch in dieser Hinsicht zeigt sich, dass Berufswechsel deutlich seltener stattfinden, als dies in der Öffentlichkeit diskutiert wird. In der BIBB/IAB-Erwerbstätigen-Befragung wird der „subjektive Berufswechsel" erhoben, damit ist eine Veränderung der beruflichen Tätigkeit gegenüber dem erlernten Beruf gemeint, die von den betroffenen Personen subjektiv als Berufswechsel empfunden wird (vgl. Hecker 2000:79). Solche Wechsel haben der Untersuchung zufolge 34 % der Erwerbstätigen schon einmal vollzogen, 9 % sogar schon mehrmals (vgl. Hecker 2000:79). Diese Quoten entsprechen ungefähr den Ergebnissen der BIBB-IAB-Erhebung von 1991/92 und im Vergleich zur Erhebung 1979 sind die Quoten sogar gesunken – damals gaben 37 % an, einmal den Beruf gewechselt zu haben, 12 % mehrmals. Bezieht man den Vergleich nur auf die westdeutschen Erwerbstätigen ist der Rückgang sogar noch deutlicher.

Dass Un- und Angelernte häufiger den Beruf wechseln, kann vor allem darauf zurückgeführt werden, dass für diese Personengruppe „Wechsel“ anders besetzt ist: „Ihr Berufsverständnis orientiert sich ausschließlich aus den am konkreten Arbeitsplatz anfallenden Tätigkeiten“ (Hecker 2000:81). Verbunden mit dem häufigeren Betriebs- und Tätigkeitswechsel führt dies zur Wahrnehmung häufigerer „Berufswechsel“ als z. B. bei Fachkräften, die sich stärker über das breite Aufgabenfeld ihres erlernten Berufs identifizieren. Facharbeiter und -angestellte nehmen Veränderungen also nicht sofort als Berufswechsel wahr. Hinzu kommt, dass Fachkräfte aber auch seltener wechseln bzw. zu Wechseln gezwungen sind, weil sie sicherere Berufspositionen haben (vgl. Hecker 2000:81ff.). Zusammenfassend kommt Hecker zu dem Ergebnis, dass sich v. a. Qualifizierte durch Berufswechsel verbessern können, während bei Personen, deren Wechsel erzwungen sind und außerdem nicht durch Qualifizierung begleitet werden, der Wechsel meist mit einer Verschlechterung der Arbeitssituation verbunden ist (vgl. Hecker 2000:90).

Die Auswertung von SOEP-Daten zu Berufswechsel und Qualifikationserwerb von Behringer (2000a, 2004) kommt ebenfalls zu dem Ergebnis, dass Berufswechsel nicht zu- sondern eher abgenommen haben. In der Auswertung wurden alle 16- bis 64-Jährigen Befragungsteilnehmer/innen berücksichtigt, die zum Zeitpunkt der Befragung (auch geringfügig oder unregelmäßig) erwerbstätig waren. Für die Längsschnittanalyse wurden die Stichjahre 1986, 1992 und 1998 ausgewählt (vgl. Behringer 2000a:16). Die Anzahl der Personen, die im erlernten Beruf arbeiten, hat von 1986 bis 1998 deutlich zugenommen; 1998 arbeiteten 62 % der Deutschen und 66 % der Ausländer (mit einem in Deutschland erworbenen Berufsabschluss) im erlernten Beruf (vgl. Behringer 2000a:17). Im Unterschied zur BIBB/IAB-Erhebung wurden hier jedoch nicht die subjektiven Interpretationen der beruflichen Veränderung zu Grunde gelegt, sondern die Angaben zur ausgeübten Tätigkeit zwischen den verschiedenen Stichjahren verglichen (zum Verfahren im Einzelnen s. Behringer 2000a:28ff.). Eine Längsschnittanalyse einer Teilstichprobe (1940 bis 1959 Geborene, die zu allen drei Zeitpunkten an der Befragung teilnahmen und erwerbstätig waren) ergibt, dass knapp die Hälfte der Personen zwischen 1986 und 1998 einen oder mehrere Berufswechsel vollzogen hat, davon wiederum die Hälfte zwischen Berufsgruppen, aber innerhalb des Wirtschaftssektors. Mehr als ein Viertel

wechselte innerhalb der Berufsgruppe bspw. vom Bautechniker zum Bauingenieur, vom Buchhalter zum Lagerverwalter (vgl. Behringer 2000a:32f.). Ähnlich wie in der Auswertung der BIBB-IAB-Daten ergeben sich auch auf Basis des SOEP überdurchschnittlich häufige Berufswechsel bei Un- und Angelernten, Personen ohne Berufsabschluss, Personen, die nicht im erlernten Beruf tätig sind sowie bei ausländischen Erwerbstätigen.

Eine differenziertere Analyse der Berufswechsel ergibt zudem, dass sie eher in den erlernten Beruf hinein als aus ihm heraus stattfanden und die Wechsel eher mit einer Erhöhung der Qualifikationsanforderungen als mit einer Senkung verbunden waren, was insbesondere bei Wechseln aus dem Dienstleistungsbereich in einen industriellen Beruf zutraf.

> *„Tatsächlich zeigt sich, nimmt man alle Berufswechsel gemeinsam, dass Berufswechsel häufiger mit beruflichem Aufstieg als mit beruflichem Abstieg verbunden ist“ (Behringer 2000a:41).*

Trotz dieses positiven Fazits bleibt jedoch festzuhalten, dass die verschiedenen empirischen Daten zu Mobilität und beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten auf positive wie negative Zusammenhänge hinweisen. In einem stark vereinfachten Schema unterteilt Volkholz (2000) deshalb mobile und immobile Beschäftigte nochmals in „Winner“ und „Loser“. Daraus ergeben sich vier Typen: erstens die mobilen „Winner“, die sich die Mobilität leisten können und sich durch den Wechsel beruflich verbessern. Zweitens die mobilen „Loser“, die wechseln müssen und dabei auch Nachteile in Kauf nehmen. Drittens die immobilen „Winner“, die sich in einem stabilen und für sie vorteilhaften Beschäftigungsverhältnis eingerichtet haben. Und schließlich die immobilen „Loser“, die mangels Alternativen nicht wechseln, auch wenn dies für sie mit Nachteilen verbunden ist (vgl. Volkholz 2000:386ff.). So plausibel eine Differenzierung der Berufswechsel nach positiven wie negativen Effekten erscheinen mag, für die Analyse von Erwerbsverläufen ist sie wenig geeignet, denn sie schreibt möglicherweise kurzfristige „Gewinne“ und „Verluste“ zu Typen fest. Wie in der Darstellung der eigenen empirischen Untersuchung gezeigt werden kann, ist eine solche Zuordnung jedoch nicht haltbar (s. Kap. IV.3).

Des Weiteren sollen angesichts der eindeutigen und im Wesentlichen übereinstimmenden Ergebnisse zu Berufs- und Betriebswechsel einige methodologi-

sche und konzeptionelle Probleme bei der Analyse von Erwerbsverläufen nicht verschwiegen werden. Wie gezeigt werden konnte, lassen sich deutliche Unterschiede in der subjektiven Wahrnehmung von Veränderungen feststellen. Eine begriffliche Klärung wäre hier dringend notwendig, sie sollte allerdings nicht nur standardisierbare Kriterien zum Ziel haben, sondern auch die je nach Forschungsfrage mehr oder weniger große Relevanz der subjektiven Deutung berücksichtigen. So erstrebenswert „objektive“ Ergebnisse angesichts der arbeits(markt-)politisch umstrittenen Positionen zum „normalen“ Erwerbsverlauf auch sind, für die Bewertung der Handlungen und vor allem für die zukünftige Gestaltung der Erwerbsverläufe ist die subjektive Verarbeitung der erfahrenen (Dis-)Kontinuität von großer Bedeutung.

Ein weiteres Problem besteht darin, dass viele standardisierte Arbeitsmarkt-Untersuchungen ihrer Erhebung bereits die „Normalbiographie“ zu Grunde legen und davon abweichende Fälle ausblenden. Dies betrifft insbesondere die Frage nach Erwerbstätigkeit bzw. Nichterwerbstätigkeit, die häufig nur alternativ zu beantworten ist. Tatsächlich häuft sich aber die parallele Ausübung von Erwerbsarbeit mit z. B. Aus- und Weiterbildung oder der Wechsel zwischen sehr kurzen Erwerbs- und Nichterwerbszeiten (vgl. Dostal 2004:137). Hier wären Veränderungen sicherlich angebracht, wobei dies für die Panelbefragungen wiederum Probleme in der Vergleichbarkeit mit vorangegangenen Erhebungszeitpunkten aufwerfen würde. Diese Längsschnittbefragungen sind jedoch dringend erforderlich, wie oben bereits erörtert wurde, denn erst durch den Einbezug von Verlaufsdaten lassen sich kurzfristige – individuell lebensphasenspezifische wie auch gesellschaftlich transformatorische – Veränderungen von langfristigen Trends unterscheiden.

Der Zeitfaktor birgt insofern eine weitere Schwierigkeit: Gefordert werden in der Diskussion vor allem Prognosen über die zukünftige Entwicklung, die dann jedoch auf Grundlage von Daten belegt oder widerlegt werden, die Zustände der Vergangenheit widerspiegeln (vgl. Pongratz 2004:30f.). Dieses Problem lässt sich nur begrenzt durch empirische Forschung lösen. Es legt aber nahe, die empirisch abgesicherte Reichweite der prognostizierten Trends entsprechend vorsichtig einzuschätzen.

Trotz dieser Einschränkungen ist eine stärkere empirische Fundierung der Analyse erwerbsbiographischer Veränderungen unbedingt erforderlich. Dabei könnte der „Abschied von der Normalbiographie [auch die] Rückkehr zur Normalität“ (Bolder 2004:15) befördern. Selbst wenn es im Hinblick auf die Kontinuität bzw. Diskontinuität von Erwerbsverläufen strittig ist, ob im historischen Vergleich eine Zu- oder eher eine Abnahme der Mobilität zu verzeichnen ist, ist damit der Sachverhalt und seine Bedeutung für die Laufbahngestaltung nicht obsolet – schließlich zeigen die Daten zugleich, dass die Normalitätsvorstellungen über die in den vergangenen Jahrzehnten vermeintlich vorherrschende Kontinuität von Erwerbsverläufen auf falschen Annahmen beruhten. Für die Laufbahnplanung zumindest bleibt festzuhalten, dass nur ein Teil der Erwerbstätigen dauerhaft in einem Unternehmen tätig ist, Betriebswechsel im Laufe der Biographie also eher die Regel als die Ausnahme sind. Daraus ergeben sich eine Reihe von Fragen zu den Konsequenzen für die individuelle Laufbahngestaltung. Einige dieser Aspekte sollen hier als vorläufiges Fazit der theoretischen Überlegungen angesprochen werden, wobei nur ein Teil davon für die eigene empirische Untersuchung (vgl. Kap. IV) wieder aufgegriffen wird.

Wenn die dauerhafte Beschäftigung oder gar Lebenszeitanstellung in einem Unternehmen nicht (mehr) der Regelfall ist, so liegt es z. B. nahe, dass sich durch Betriebswechsel je nach Branche, Betriebsgröße etc. im Laufe der Erwerbsbiographie Unterschiede in den Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten ergeben. Dabei können Berufs-, Tätigkeits- und Betriebswechsel die erwerbsbiographische Entwicklung und Alternsprozesse in der Arbeit jedoch in ganz unterschiedliche Richtungen beeinflussen und haben damit auch unterschiedliche Auswirkungen auf den Erwerb und die Anwendungsmöglichkeiten von Kompetenzen.

Tätigkeitswechsel könnten sich außerdem auf das Ausmaß der Weiterbildungsbeteiligung auswirken: in positiver Richtung, weil für die neue Tätigkeit zusätzliche oder andere Kenntnisse und Fähigkeiten erforderlich sind oder mit negativer Wirkung, weil die betriebliche Bindung von Weiterbildung (Büchter 2002) und die Politik der betriebsinternen Arbeitsmärkte (Kock 1994) den Zugang zu und die Verwertung von betrieblicher Weiterbildung erschweren.

Außerdem wird im Hinblick auf die Flexibilitätsanforderung bei der Gestaltung des Lebenslaufes insgesamt wenig über mögliche Folgen für die individuelle Lebensplanung diskutiert bzw. wird mehr oder weniger selbstverständlich davon ausgegangen, dass sich hierdurch die Chancen für eine selbstbestimmte Lebensgestaltung erhöhen. Stattdessen deuten die beschriebenen Szenarien der „Patchworkbiographien“ aber darauf hin, dass sich die Spielräume für individuelle Planung verringern und allenfalls reaktive Bewältigungsstrategien zulassen.

> *„Auf momentane Situationen orientierte, reaktive und affektiv unterlegte Bewältigungsstile sind nun aber wenig effektiv sowie zudem mit permanenter Unsicherheit und Ungewissheit verbunden. Genau dies sind die Kernbedingungen für das Entstehen von Überforderungen, Ängsten und Bedrohungserleben, in deren Folge es regelhaft zu Stress und damit auch zu Gesundheitsrisiken kommt“ (Plath 2000:589f.).*

Eine institutionelle Unterstützung der Laufbahnplanung und der individuellen Gestaltung des Erwerbsverlaufes ist bisher jedoch kaum entwickelt. Im Gegenteil zeigt sich, dass die „Agenturen des Beschäftigungssystems und Arbeitsmarktes“ und insbesondere die „Institutionen des Bildungssystems“ durch die Wechsel aber auch die Gleichzeitigkeit von Phasen der Erwerbstätigkeit und der Familienarbeit, der Arbeit und Aus- bzw. Weiterbildung vor Probleme gestellt sind (vgl. Alheit/Dausien 2002:570).

II.2.4 Konzepte für alternsgerechte Personalpolitik

Im Zuge der aktuellen Diskussionen über den sogenannten „demographischen Wandel“, mit dem die Veränderung der Altersstruktur in der deutschen Bevölkerung – und auch in den meisten anderen Industrieländern – beschrieben wird, sind verschiedene Modelle und Strategien zur Förderung einer alternsgerechten Personalpolitik ins Gespräch gebracht worden (wie insbesondere Programm Demographischer Wandel, vgl. dazu Buck/Schletz 2001, Bullinger 2001). Eine alternsgerechte Personalpolitik wird als notwendige Ergänzung zum stärkeren Einbezug von Frauen in die Erwerbsarbeit und zu Veränderungen in der Zuwanderungspolitik gesehen. Eine veränderte Zuwanderungspolitik wird als notwendig erachtet, um qualifizierte Arbeitskräfte aus dem Ausland anwerben zu können. Dabei wird einerseits auf die Erfahrungen mit Arbeitsmigration in den vergangenen Jahrzehnten Bezug genommen und andererseits auf die

internationale Bevölkerungsentwicklung verwiesen, insbesondere die hohen Geburtenraten in den Entwicklungs- und Schwellenländern (vgl. Schuppisser 2004). Einen Qualifikationsimport im größeren Maßstab durch Migration zu bewerkstelligen, wird jedoch als nicht Erfolg versprechend angesehen, da der Mangel an qualifizierten Personen nicht nur Einzelbereiche und einzelne Regionen, sondern – so die Prognosen – den gesamten industrialisierten Wirtschaftsraum betreffen und einen „War for Talents“ hervorrufen wird (vgl. Schuppisser 2004:56f.). Neben der Einbindung von immigrierten Arbeitskräften und bisher nicht erwerbstätigen Frauen wird also eine alternsgerechte oder alternskongruentere Personalpolitik als erforderlich angesehen. Dies umfasst auch Regelungen zur „work-life-balance“ für spezifische Lebensphasen – z. B. die der aktiven Elternschaft (vgl. Schuppisser 2004:61ff.).

Während die Szenarien zur Bevölkerungsentwicklung weitgehend unstrittig sind (vgl. Enquete-Kommission 2002:57ff.), sollten die verschiedentlich daraus abgeleiteten Argumentationen zur Entwicklung des Arbeitsmarktes allerdings mit großer Vorsicht betrachtet werden (vgl. Enquete-Kommission 2002:147ff.).[36] Insbesondere der prognostizierte Arbeitskräftemangel ist mehr als fraglich:

> *„Ernst zu nehmende Prognosen sehen auch mittelfristig für Gesamtdeutschland allenfalls eine Reduzierung der Arbeitslosigkeit, nicht aber ihr Verschwinden auf mittlere Sicht voraus [...]; es wird nicht zu einem ‚geräumten' Arbeitsmarkt kommen, vor allem nicht bei qualifizierten Arbeitskräften, wohl aber steigt die Wahrscheinlichkeit von Mismatches deutlich an (Stichwort: Fachkräftemangel)“ (Hilpert/Kistler/Wahse 2000:253f.).*

Die Auswirkungen der veränderten Alterszusammensetzung in der Bevölkerung auf die Entwicklung des Arbeitsmarktes hängen dabei von vielfältigen, nicht eindeutig zu prognostizierenden Faktoren ab. So ist z. B. noch nicht abzusehen, wie sich die Nachfrage nach Arbeitskräften auf die Erwerbsneigung der sog. „Stillen Reserve“, der nicht erwerbstätigen Personen im erwerbsfähigen Alter, auswirken wird, zumal hier nicht nur objektive Bedingungen wie das Haushaltseinkommen, die Formalqualifikation etc. eine Rolle spielen, sondern auch

---

[36] Zur Untermauerung der verschiedenen Wirkungszusammenhänge zwischen Bevölkerungsentwicklung und Arbeitsmarktsituation sowie etwaigen staatlichen Interventionsmöglichkeiten verweist die Enquete-

subjektive Beweggründe (vgl. Sing 1998). Andererseits sind die Arbeitsstrukturen und deren zukünftige Entwicklung zu berücksichtigen, denn es ist davon auszugehen, dass die fortschreitende Rationalisierung auf die Quantität, vor allem aber auf die *Qualität* der Arbeit Einfluss haben wird. Die in diesem Zusammenhang prognostizierten Entwicklungen einer „Flexibilisierung“ und „Entgrenzung“ der zeitlichen, räumlichen und sozialen Bedingungen des Arbeitsvollzuges lassen es fraglich erscheinen, ob tatsächlich alle potentiell zur Verfügung stehenden Erwerbspersonen bereit und in der Lage sind, unter derartigen Bedingungen zu arbeiten (vgl. zur Bedeutung veränderter Arbeitsstrukturen für den demografischen Wandel die Beiträge von Kratzer/Döhl/Sauer, Trautwein-Kalms und Lehndorff in INIFES/ISF/SÖSTRA 1998).

Umgekehrt stellt sich aber auch die Frage, ob eine Verbreitung derartiger Arbeitsbedingungen möglich sein wird, wenn hierfür nicht genügend Arbeitskräfte zur Verfügung stehen. Aus diesem Grund verbindet sich mit der Diskussion über den demografischen Wandel auch die mehr oder weniger begründete Hoffnung, mit der Durchsetzung einer alternsgerechten Arbeitspolitik zugleich auch eine Humanisierung der Arbeit zu befördern (vgl. z. B. Morschhäuser 1999, Behrens 2001, Hacker 2004). Ob sich vor dem Hintergrund der vielschichtigen Entwicklungsperspektiven allerdings ein „Paradigmenwechsel“ in den Unternehmen hin zu einer alternsgerechten Personalpolitik durchsetzen wird, wie es z. B. Hübner/Kühl/Putzing (2003) voraussehen, ist insgesamt umstritten.

In der sozialwissenschaftlichen Forschung vollzieht sich der Perspektivwechsel nur allmählich. Der Forschungsschwerpunkt zur Beschäftigung und Arbeitssituation älterer Arbeitnehmer/innen liegt nach wie vor auf dem Rentenübergang (vgl. Gravalas 1999:9ff.). Im Mittelpunkt stehen Analysen zu Entscheidungsprozessen im Umgang mit Älteren und Modelle der Arbeits(zeit-)gestaltung im Übergang in die Nacherwerbsphase. Des Weiteren wurden eine Reihe von Forschungs- und Entwicklungsprojekten zur Gestaltung der Nacherwerbsphase, insbesondere für Personen im Vorruhestand, durchgeführt (vgl. Gravalas 1999). Auch zur Weiterbildung älterer Arbeitnehmer/innen bildet

---

Kommission in ihrem Bericht auch auf Beispiele aus anderen europäischen Ländern (Enquete-Kommission 2002:169ff.).

der Übergang in den Ruhestand einen Schwerpunkt der insgesamt sehr raren Forschungsaktivitäten im Bereich der Weiterbildung (vgl. Gravalas 1999:9ff.). Weitere Arbeiten beziehen sich auf die Analyse und Konzeption der Qualifizierung einzelner Belegschaftsgruppen mit hohem Durchschnittsalter, die im Zusammenhang mit Reorganisationsmaßnahmen oder – vorwiegend auf Ostdeutschland bezogen – allgemein im Transformationsprozess nach der Vereinigung von Bundesrepublik und DDR durchgeführt wurden (vgl. Gravalas 1999:26ff.).

Obwohl Qualifizierung als „Königsweg“ für die Integration älterer Beschäftigter angesehen wird (vgl. Clemens 2001a:102), liegen hierzu nur wenige Forschungsergebnisse vor. Hinzu kommt, dass die meisten praktisch erprobten Qualifizierungsansätze für ältere Beschäftigte nur als punktuelle Interventionen angelegt sind. Lediglich in konzeptionell ausgerichteten Arbeiten wurden Qualifizierungsmöglichkeiten für Ältere, insbesondere für ältere Facharbeiter, thematisiert, die Lernen und Arbeiten verbinden und in arbeitsplatzübergreifende, die berufliche Mobilität fördernde Weiterbildungsangebote integriert werden (vgl. Koller/Plath 2000:119).

Durch die gestaltungsorientierte Ausrichtung der Förderschwerpunkte zum „Demographischen Wandel“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (vgl. Pack u. a. 2000, Wolff/Spieß/Mohr 2001, Bullinger 2001) sowie Anwendungsforschung im Rahmen der EQUAL-Entwicklungspartnerschaften (vgl. Jürgenhake u. a. 2003) und einige neuere Modellprojekte des Bundesinstituts für Berufsbildung (vgl. Schemme 2001, Puhlmann 2002) sind in den vergangenen Jahren einige Forschungsarbeiten zur Qualifizierung und lernförderlichen Arbeitsgestaltung für ältere Beschäftigte hinzugekommen. Diese neueren Forschungs- und Entwicklungsarbeiten zielen darauf ab, den Herausforderungscharakter der Arbeit und die Leistungsmotivation Älterer durch kompetenzförderliche Handlungs- und Entscheidungsspielräume in der Arbeit zu erhalten (vgl. Kruse 2000:82f.). Weiterbildung und die Schaffung von Lerngelegenheiten in der Arbeit haben deshalb nicht mehr die Funktion, nachträglich Qualifikationsdefizite und Veränderungsbarrieren abzubauen, sondern sollen präventiv die Arbeitsfähigkeit langfristig erhalten und vor-alternden Arbeitsbedingungen vorbeugen.

Zu den vorgeschlagenen und z. T. erfolgreich erprobten Gestaltungsansätzen einer alternsgerechten Personalpolitik gehören:

- lernförderliche Arbeitsgestaltung, zumindest aber wechselnde Arbeitsaufgaben, auch im Rahmen von Projekt- oder Gruppenarbeit,
- altersgerechte Aufgabenverteilung, im Hinblick auf Stärken (s. o.), aber auch hinsichtlich der Kompensationsmöglichkeiten von Schwächen bzw. Beeinträchtigungen,
- altersgemischte Teams, um den Wissens- und Erfahrungstransfer zwischen den Altersgruppen zu ermöglichen,
- Laufbahngestaltung, die vertikale, vor allem aber auch horizontale Entwicklungswege eröffnet,
- Einführung von Altersmanagement bzw. alternsgerechter Personal- und Organisationsentwicklung in Unternehmen, insbesondere Weiterbildung und Lerngelegenheiten am Arbeitsplatz,
- Schulung von Führungskräften zum Altersmanagement,
- Reduzierung von psychischen und physischen Belastungen durch arbeitsmedizinische und ergonomische Maßnahmen (z. B. sportliche Übungen am Arbeitsplatz),
- Weiterentwicklung von Arbeitszeit- und Entlohnungssystemen (z. B. Vertrauensarbeitszeit und Zielvereinbarungen)
  (vgl. Wolff 2000; Wolff/Spieß/Mohr 2001, Hacker 2004:169f., Ilmarinen 2004:41ff., Naegele 2004:212ff.).

Wie die Auflistung der Maßnahmen zeigt, sind personalpolitische Aktivitäten (aber auch die Vorschläge zur Arbeits- und Organisationsgestaltung) häufig altersübergreifend angelegt, d. h. sie beziehen auch jüngere und Beschäftigte mittleren Alters mit ein. Das basiert zum einen auf der Überlegung, dass durch eine gut funktionierende Zusammenarbeit verschiedener Altersgruppen die o. g. altersspezifischen Kompetenzen und Potentiale sowohl der Jüngeren wie auch der Älteren genutzt werden können. Dies betrifft die alltägliche Zusammenarbeit in altersgemischten Gruppen wie auch Beispiele für den intergenerativen Wissenstransfer oder altersgemischte Problemlöse- oder Innovationsgruppen (vgl. QUATRO-Projekt TransAlt 2000:17ff., Wolff/Spieß/Mohr 2001:152ff.).

Zum anderen wird der Einbezug der jüngeren und mittleren Altersgruppen damit begründet, dass durch frühzeitige, vorbeugende Interventionen deutlich bessere Effekte erzielt werden können. Dies gilt insbesondere für die alternsgerechte Laufbahngestaltung, mit der einer individuell begrenzten Tätigkeitsdauer Rechnung getragen und Dequalifizierung oder gesundheitlichen Beeinträchtigungen vorgebeugt werden soll. Alternsgerechte Laufbahngestaltung soll – in Ergänzung zu traditionellen Karrierewegen[37] – systematische Positionswechsel im Erwerbsverlauf planen. Dies setzt auf Seiten der Unternehmen voraus, dass sie Wege für solche Positionswechsel eröffnen, indem sie z. B. Wechsel vom Außen- in den Innendienst oder von der Produktion in produktionsvor- oder nachgelagerte Dienstleistungstätigkeiten ermöglichen oder ggf. neue Geschäftsfelder entwickeln, in denen ältere Beschäftigte geeignete Aufgaben übernehmen können (vgl. Morschhäuser 1999:150ff.). Teilweise gibt es solche Ansätze der Laufbahngestaltung bereits als individuelle Strategien zur Bewältigung der begrenzten Tätigkeitsdauer, doch liegen diese Lösungsansätze „unter der Aufmerksamkeitsschwelle“ (Behrens 2001:76) der Personalverantwortlichen. In entsprechenden Gestaltungsprojekten wurden deshalb die vorhandenen Strategien erfasst und so aufbereitet, dass die Ergebnisse auch anderen Unternehmen zur Verfügung gestellt werden konnten (vgl. Behrens 2001).

Bemerkenswert an dem von Behrens vorgestellten Projekt ist, dass es in einer Branche mit hohem Frauenanteil unter den Beschäftigten – den personalen sozialen Diensten – durchgeführt wurde und deshalb Lösungswege für ein Tätigkeitsfeld entwickelt, in dem erschwerte Bedingungen für die Laufbahnplanung bestehen. In vielen Frauenberufen herrscht nämlich eine „extrem junge Alterskultur“ (Pack u. a. 2000:41), ist ein langfristiger Verbleib ebenso wenig vorgesehen wie eine berufliche Weiterentwicklung oder Karrierewege. Der „Ausweg“ in die familienbedingte Erwerbsunterbrechung und eine evtl. Rückkehr in eine Anlerntätigkeit in anderen Branchen, der einige Jahrzehnte als Lösung galt, ist kaum noch möglich und wird von vielen – westdeutschen – Frauen auch nicht mehr angestrebt. Für die Erwerbsverläufe

---

[37] Traditionelle – aufstiegsorientierte – Karrierewege, z. B. vom Facharbeiter zum Meister oder Techniker, sind durchaus auch „alternsgerecht“. Allerdings reichen die zur Verfügung stehenden Positionen quantitativ nicht aus, zumal durch die Abflachung von betrieblichen Hierarchien im vergangenen Jahrzehnt viele dieser Positionen entfallen sind (vgl. Pack u. a. 2000:40).

ostdeutscher Frauen ist dieses Modell nicht von Bedeutung, da in der DDR eine Vollzeiterwerbstätigkeit bis zur Rente für Frauen und Männer gleichermaßen üblich war und nach wie vor die Erwartungen von Beschäftigten wie auch von Arbeitgebern prägt (vgl. Behrens 2001:73f.). Aufgrund der unterschiedlichen erwerbsbiographischen Normen in Ost- und Westdeutschland haben sich deshalb im gleichen Tätigkeitsfeld unterschiedliche Laufbahnstrategien entwickelt, die den Ausgangspunkt für Konzepte der alternsgerechten Laufbahnplanung bilden können.

Trotz solcher Positivbeispiele ist allerdings anzumerken, dass systematische Laufbahnplanungen, gerade in Bezug auf horizontale Wechsel, eher die Ausnahme darstellen. In der Praxis dominieren ad hoc-Strategien der Betriebe, die kaum eine Einbindung in übergeordnete Personal- und Organisationsentwicklungsstrategien erfahren (Clemens 2001a:132ff.). Dies betrifft insbesondere die Laufbahnplanung in kleinen Unternehmen wie Projekte zur Laufbahnplanung in Handwerksbetrieben zeigen (vgl. Packebusch/Weber 2001). Hier kommen häufig schon elementare personalwirtschaftliche Instrumente nicht zur Anwendung, so dass für eine langfristig planende alternsgerechte Personalpolitik meist die Grundlage fehlt (vgl. Packebusch/Weber 2001:62f.).

Die Ergebnisse der Modellprojekte werden mit einem breit angelegten Programm der Informations- und Öffentlichkeitsarbeit den Personalverantwortlichen und „Intermediären“ der Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik (vgl. Wolff/Spieß/Mohr 2001:238ff.) bekannt gemacht (vgl. www.demotrans.de). Außerdem bestehen eine Reihe von regionalen und überregionalen Förderprogrammen, die zur Unterstützung von Unternehmen, Bildungs- und Beratungseinrichtungen oder auch von Einzelpersonen in Anspruch genommen werden können (vgl. BDA 2002, Schiersmann/Iller 2004).

Bisher werden die bestehenden Möglichkeiten von den Unternehmen jedoch kaum genutzt. Nur wenige der im Rahmen des RBS befragten Unternehmen führen überhaupt besondere personalpolitische Maßnahmen oder Programme für Ältere durch. Mit 18 % sind Weiterbildungsangebote noch die häufigste Form, alternsgerechte Personal- und Organisationsentwicklungsmaßnahmen sind hingegen selten (11 % der befragten Unternehmen) (RBS-Information 1999:4). Noch geringer fällt der Anteil nach den Ergebnissen des IAB-

Betriebspanels 2002 aus: Nur 6 % der Unternehmen, die über 50-Jährige Arbeitnehmende beschäftigten, beziehen diese in Weiterbildungsmaßnahmen ein und nur 1 % der Unternehmen führen „altersgerechte“ Weiterbildungsangebote durch (vgl. Bellmann 2003:32, Hübner u. a. 2003:147f.). Eine mögliche Begründung kann darin liegen, dass Unternehmen keine Veranlassung für personalpolitische Maßnahmen in Bezug auf ältere Mitarbeitende sehen (vgl. Huber 2000:75ff.). In der Wahrnehmung vieler Personalverantwortlicher kommen Schieflagen in der Alterszusammensetzung in den Belegschaften meist durch Personalreduzierungen zu Stande, von denen in der Regel Jüngere betroffen sind, da es meist sie sind, die wegen der Sozialauswahl entlassen werden und durch weniger Neueinstellungen auch kaum neue jüngere Beschäftigte nach kommen (vgl. Huber 2000:79f.). Dass sich längerfristige Veränderungen auf dem externen Arbeitsmarkt andeuten, ist für diese Unternehmen gegenwärtig nicht relevant, ein potentieller Arbeitskräftemangel noch nicht spürbar.

Die verschiedenen empirischen Projekte und Modellversuche weisen darauf hin, dass nach wie vor ein Missverhältnis besteht zwischen einer in den meisten Unternehmen verbreiteten, eher kurzfristig und altersselektiv ausgerichteten Personalentwicklungspraxis und der „guten Praxis“ alternsgerechter Personalentwicklung in einzelnen Modellbetrieben (vgl. Clemens 2001a:112). Dass alternsgerechte Personalarbeit möglich und sinnvoll ist, kann also sowohl aus den Erfahrungen von Umsetzungsprojekten wie auch aus der gerontologischen Forschung über Kompetenzen älterer Erwerbspersonen geschlussfolgert werden, in der Praxis ist sie jedoch kaum verbreitet. Insofern kann auf die alternsgerechte Personalarbeit übertragen werden, was Karin Gottschall vor längerer Zeit schon für den Einbezug von Frauen in die Personalentwicklung formuliert hat: Es besteht kein Kenntnisdefizit, sondern ein eklatantes „*Vollzugsdefizit*“ (Gottschall 1991:404).

In Ergänzung zu betrieblichen Maßnahmen bestehen auch Ansatzpunkte für eine *individuelle* Laufbahngestaltung. Hierzu liegen bisher jedoch nur wenige konzeptionelle Vorschläge vor. Wolff skizziert die Aufgaben der Individuen bei der Laufbahngestaltung folgendermaßen:

- Beobachtung und Weiterentwicklung der eigenen Fähigkeiten,

- kontinuierliche Kompetenzentwicklung,
- Selbstmanagement
- sowie bewusstere Tätigkeits-, Betriebs- oder Berufswechsel (vgl. Wolff 2000:254).

Wie sich individuelle Gestaltungsansätze konkret und im Rahmen der bestehenden betrieblichen bzw. arbeitsmarktpolitischen Möglichkeiten realisieren lassen, wird bisher nicht thematisiert. Gleichwohl wird das Problem des Ineinandergreifens individueller, betrieblicher und gesellschaftlicher Einflussnahmen durchaus gesehen. Koller/Plath verweisen zum Beispiel darauf, dass Arbeitsfähigkeit nicht mit Beschäftigungsfähigkeit zu verwechseln sei, der Erhalt der Arbeitsfähigkeit noch kein Garant für die Beschäftigungsfähigkeit sei (vgl. Koller/Plath 2000). Ob ältere Erwerbspersonen tatsächlich beschäftigt werden, hängt ihrer Einschätzung nach nicht nur von individuellen und betrieblichen Strategien, sondern zusätzlich von „politischen Weichenstellungen, der gesellschaftlichen Bewertung des Alters und von der Lage auf dem Arbeitsmarkt ab“ (Koller/Plath 2000:112).

Hinsichtlich gesellschaftlicher Aufgaben bei der Gestaltung alternsgerechter Erwerbsarbeit werden jedoch je nach politischer Couleur staatliche Eingriffe[38] gefordert oder vehement abgelehnt und vielmehr ein Abbau der „mentalen Barrieren“ (Schuppisser 2004:65f.) in allen gesellschaftlichen Gruppen gefordert. Einstellungen zum Alter und Altersbilder haben – wie oben dargestellt wurde – entscheidenden Einfluss auf die alternsgerechte Gestaltung der (Erwerbs-)Arbeit. Insofern ist eine Umorientierung auf dieser Ebene sicherlich notwendig. Andererseits konnte am Beispiel der Altersgrenzenpolitik aber auch gezeigt werden, wie langwierig, konflikthaft und u. U. problemverschärfend eine solche Umorientierung verlaufen kann, zumal sich Altersbilder in verschiedenen gesellschaftlichen Regelungen niedergeschlagen haben und somit weitreichende Konsequenzen für die Lebens- und Arbeitssituation verschiedener Altergruppen mit sich bringen (s. Pkt. 2.2).

---

[38] Auf Seiten der Arbeitgeberverbände wird der Abbau von gesetzlichen Regelungen gefordert (vgl. BDA 2002), Eingriffe hingegen werden meist abgelehnt. Lediglich eine Erhöhung des Rentenalters findet bei Arbeitgebern – zumindest den Verbandsvertretern – Zustimmung. Dies wiederum wird von Seiten der Gewerkschaften abgelehnt.

Es wird also nicht damit getan sein, „mentale Barrieren“ bei den Akteur/innen abzubauen. Zugleich müssten auch unterstützende rechtliche und förderpolitische Maßnahmen ergriffen werden. Dass durch gemeinsame Aktivitäten der verschiedenen Akteursgruppen eine erfolgreiche arbeitsmarktbezogene Alternspolitik möglich ist, zeigen Beispiele entsprechender Aktionsprogramme in Finnland, Schweden, Norwegen und Österreich (vgl. Frerichs/Maier 2000). Der Erfolg der Programme liegt im Wesentlichen darin begründet, dass Interventionen auf verschiedenen Ebenen – Individuum, Organisation/Unternehmen und Gesellschaft – ansetzen, dabei aber nicht das Zusammenwirken übersehen (vgl. Ilmarinen 2004:43ff.). Durch eine stärkere Vernetzung und internationalen Austausch könnten die Erfahrungen aus Skandinavien und Österreich für die Weiterentwicklung der politischer Programme in Deutschland genutzt werden.

Es liegen also Konzepte für Maßnahmen auf der Ebene von Unternehmen (s. o.) und von gesellschaftlichen Akteuren (Programme, Einstellungswandel bei Intermediären) vor. Ihre flächendeckende Umsetzung scheitert bisher jedoch noch an den vorherrschenden Altersbildern und damit verbunden dem Gestaltungswillen der jeweils verantwortlichen Personen. Dies erschwert die Realisierung einer konsistenten, auf die verschiedenen politischen und gesellschaftlichen Handlungsfelder abgestimmten Alternspolitik. Ein konzeptionelles wie auch grundlagentheoretisches Defizit besteht vor allem hinsichtlich der individuellen Handlungsmöglichkeiten und der individuellen Voraussetzungen für eine alternsgerechte Arbeits- und Personalpolitik. Als zentrales Gestaltungsfeld für die individuelle Laufbahngestaltung kann die Weiterbildung angesehen werden. Im Folgenden wird deshalb zunächst erläutert, welche Lerngelegenheiten dabei prinzipiell in Frage kommen (Kap. II.3). Anschließend werden empirische und theoretische Befunde zu den Bedingungen der Weiterbildungsbeteiligung über den Erwerbsverlauf diskutiert (Kap. II.4).

II.3. Lernprozesse und Lerngelegenheiten im Erwachsenenalter

Lernförderliche Arbeit und Lerngelegenheiten über die gesamte Lebenszeit sind – so können die einschlägigen Ergebnisse der gerontologischen Arbeitsforschung zusammengefasst werden – eine entscheidende Voraussetzung für die alternsgerechte Laufbahngestaltung. In den beiden folgenden Kapiteln sollen deshalb die Bedingungen für das Lernen im Lebenslauf geklärt und auf die Chancen zur Gestaltung von Alternsprozessen im Erwerbsverlauf hin geprüft werden. Dazu ist es erforderlich, zunächst den Gegenstandsbereich genauer zu fassen, um das hier zu Grunde liegende – weiterbildungswissenschaftliche – Begriffsverständnis zu verdeutlichen und in relevante theoretische und disziplinäre Zugänge zum „Lernen im Erwachsenenalter“ einzuordnen. Mit der Darstellung soll zugleich begründet werden, welche Lernprozesse und Lerngelegenheiten in die empirische Analyse zur alternsgerechten Laufbahngestaltung einbezogen werden. Die Abgrenzung des Gegenstandsbereiches trifft dabei auf einige Schwierigkeiten, die in den folgenden Abschnitten eingehender diskutiert werden sollen. Dies betrifft zum einen die Schwierigkeit der Unterteilung der Lernprozesse in bestimmte Altersabschnitte oder umgekehrt die Identifikation von Lernprozessen über die gesamte Lebenszeit (s. Pkt. 1 und 2). Zweitens betrifft es die Klärung von Lerngelegenheiten und Lernformen und damit des Verständnisses von formalem und informellem Lernen (s. Pkt. 3). Und schließlich ist angesichts der oben vorgenommenen Einschränkung auf die Erwerbsarbeitsphase zu klären, ob und wie in dieser Hinsicht das arbeitsbezogene Lernen von anderen Lernprozessen abgegrenzt werden soll.

Die Darstellung wird sich im Wesentlichen auf Aspekte des *Lernens* im Erwachsenenalter beziehen, was Erläuterungen zur Weiter*bildung* mit beinhaltet. Ohne hier die historischen und theoretischen Bezüge systematisch wiedergeben zu können, sei doch zumindest angemerkt, dass mit der Wahl des Lernbegriffs im Unterschied zum Bildungsbegriff bewusst eine Eingrenzung auf den eher „kleinräumigeren Begriff“ der Lerntätigkeit (vgl. Alheit/Dausien 2002:567) vorgenommen wird, der individuelle und kollektive Aneignungsprozesse der Entwicklung von Fähigkeiten, Kenntnissen und Einstellungen umfasst. Lernen wird dabei als eine situationsbezogene, biographisch eingebundene Handlung verstanden, in

der die Lernenden sich aktiv mit sich und ihrer Umwelt auseinandersetzen (vgl. Faulstich/Zeuner 1999:30f.). Im Unterschied dazu wird mit dem Bildungsbegriff meist ein komplexer individueller oder gesellschaftlicher Entwicklungsvorgang gekennzeichnet, der übergeordnete, vor allem emanzipatorische und identitätsstiftende *Ziele* verfolgt (vgl. Faulstich/Zeuner 1999:32ff.).

Auf den Begriff „Kompetenzentwicklung“, der häufig in neueren bildungswissenschaftlichen Publikationen anstelle des Lernbegriffs verwandt wird (vgl. insbesondere die Forschungsarbeiten im Kontext des Forschungs- und Entwicklungsprogramms Lernkultur Kompetenzentwicklung, ABWF/QUEM 2003), wird hier nicht weiter Bezug genommen.[39] Trotz der zunehmenden Verwendung des Begriffs ist die Bedeutung von „Kompetenz“ – und infolge dessen auch der Kompetenzentwicklung – nach wie vor unscharf und aufgrund der verschiedenen disziplinären Ursprünge uneinheitlich definiert. Bei aller Kritik ist aber andererseits auch anzuerkennen, dass versucht wird mit dem Begriff „Kompetenz“ eine Lücke zu schließen, die andere Begriffe wie „Qualifikation“ oder „Befähigung“ offen lassen. Im bildungswissenschaftlichen Kontext zielen Definitionen von „Kompetenz“ meist darauf ab, das *Zusammenwirken* von Anforderung, Befähigung und Bereitschaft bei der Entwicklung neuen Wissens und neuer Fähigkeiten zu erfassen und nehmen insofern eine wichtige Erweiterung herkömmlicher Sichtweisen auf Lern- und Entwicklungsprozesse vor. Diese Erweiterung wird in vielen Darstellungen allerdings nicht durchgängig geleistet, so dass der „Kompetenz“-Begriff gegenwärtig eher als Platzhalter für ein relevantes, aber noch nicht hinreichend erforschtes Problem fungiert (vgl. kritisch zur Begriffsverwendung z. B. Plath 2000, Euler 1997).

In der Darstellung werden an einigen Stellen auch historische Verweise auf das Bildungssystem und bildungspolitische Strömungen der vergangenen Jahrzehnte gegeben, ohne damit den Anspruch verbinden zu wollen, hier eine systematische Abhandlung zur Geschichte der Schule sowie der beruflichen Aus- und Weiterbildung liefern zu können. Die Verweise sollen lediglich der Einordnung und Interpretation der empirischen Ergebnisse dienen, die sich ja auf den

---

[39] Wie bereits an anderer Stelle angemerkt, lässt sich der Begriff nicht völlig vermeiden, denn sonst müssten relevante Quellen ausgeklammert werden bzw. würden sie nicht korrekt wiedergegeben. Dies betrifft insbesondere das Kompetenzmodell des Alters (vgl. Lehr 2000, Kruse 1989, 2000).

Zeitraum von ca. 1950 bis 2000 beziehen. Soweit es für notwendig erachtet wird, wird dabei zwischen der alten Bundesrepublik und der DDR unterschieden.

II.3.1. Lernen über die Lebenszeit

Dass die Redewendung „Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr" einer empirischen Überprüfung nicht standhält, ist vielfach belegt. Der Hinweis auf der Website des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, wonach der Spruch „heute keine Geltung mehr" habe,[40] lässt allerdings im Unklaren, weshalb sich dieses Vorurteil nicht nur im wissenschaftsfernen Alltagsverständnis lange Zeit halten konnte, sondern auch die psychologischen und pädagogischen Vorstellungen des Erwachsenenlernens noch bis in die 1950er Jahre hinein prägte (vgl. Siebert 1972:118ff.). Stellvertretend für solche Vorstellungen zur Lern- und Entwicklungsfähigkeit im Erwachsenenalter sei hier Spranger (1971) zitiert:

> *„Die Psychologie des Erwachsenen, der den ‚Übergang' erfolgreich vollendet hat, setzt ein, wenn ein an sich erschreckendes Phänomen auftritt, wenn nämlich der Mensch, mit dessen Seelenart sie sich beschäftigen will, von sich sagt: ‚Ich bin nun fertig'. [...] Deshalb ist die Rede, ‚Ich bin nun fertig' keineswegs ein erfreuliches Symptom. Vielmehr liegt darin das trübe Bekenntnis: ‚Aus mir kommt fortan nichts Neues. Ich bin aus dem flüssigen Aggregatzustand der Jugend in den festen des reifen Alters übergegangen. Ungewöhnliches ist von mir nun nicht mehr zu erwarten.'" (Spranger 1971:86f.).*

Diesem Modell des „flüssigen Aggregatzustandes" der Jugend und des „festen" im Erwachsenenalter liegt ein biologisch-mechanisches Verständnis der individuellen menschlichen Entwicklung zu Grunde. Ähnliches ist auch in den Kurven-Modellen (z. B. Adoleszens-Maximum-Kurve) zu finden, wonach Leistungs- und Lernfähigkeit im Lebenslauf einen Kurvenverlauf annehmen und nach einem Höhepunkt, der je nach Autor/in zwischen dem 20. und dem 50. Lebensjahr angesiedelt wird, mehr oder weniger stark abfällt. Das Stufenmodell dagegen macht Wendepunkte in den Entwicklungslinien um das 30., das 40. und nach dem 55. Lebensjahr aus (vgl. kritische Zusammenfassung bei Thomae 1971). Gemeinsam ist diesen Modellvorstellungen, dass sie

---

[40] http://www.bmbf.de/de/411.php

Erklärungen für die Entwicklung im Erwachsenenalter mehr oder weniger unmittelbar in äußerlichen Wachstumserscheinungen suchen und Aussagen mit Hilfe biologischer Modelle untermauern. Das Erwachsenenalter wird deshalb bestenfalls mit abgeschlossenem Wachstum (dem oben zitierten „Fertig-Sein“ oder der „Reife“) gleichgesetzt, wenn nicht mit Abbau- und Schrumpfungsprozessen.[41]

Diesen Modellbildungen sind eine Reihe von empirisch und theoretisch fundierten Argumenten entgegen gehalten worden. So stellten bereits frühe gerontologische Forschungen zur vermeintlichen Abnahme der Lernfähigkeit im Alter – erste systematische Untersuchungen zur Leistungsfähigkeit des Gedächtnisses fanden schon Ende des 19. Jahrhunderts statt – die physiologischen Grundannahmen, mit denen die mangelnde Lernfähigkeit im Alter in der Regel begründet wurde, in Frage (vgl. Lehr 2000:12ff.). Trotzdem war Lehr zufolge dieses Defizitmodell des biologisch bedingten, mit zunehmendem Alter fortschreitenden Funktionsverlustes in der Alternsforschung lange Zeit erkenntnisleitend (vgl. Lehr 2000:46). Lehr verweist hier z. B. auf eine Studie zu Intelligenztests der US-Army am Ende des ersten Weltkrieges, in denen bei Männern im Alter von 18 bis 60 Jahren Altersdefizite bereits ab dem 30. Lebensjahr festzustellen waren, wobei mit den Altersunterschieden zugleich auch Unterschiede in der Schulbildung und sozialen Herkunft der Untersuchungspersonen verbunden waren, so dass die biologisch-altersbedingten Faktoren nicht zweifelsfrei auszumachen waren (vgl. Lehr 2000:46f.).

Als wesentliches Argument gegen eine altersbezogene Differenzierung der Lernfähigkeit wird deshalb die feststellbare soziale Bedingtheit der Alternsprozesse angeführt, die dazu beiträgt, dass Leistungsunterschiede bis ins höhere Alter mindestens ebenso häufig auf soziale Merkmale wie auf Altersunterschiede zurückzuführen sind, Leistungseinbußen also nur zum Teil durch das kalendarische Alter erklärt werden können und meist von berufs- oder schichtspezifischen Voraussetzungen überlagert werden (vgl. Lehr 2000:92ff.). Hierauf

---

[41] So wurde beispielsweise noch bis in die 1970er Jahre die vermeintlich abnehmende Lernfähigkeit im Erwachsenenalter mit der – ebenfalls mittlerweile widerlegten – Schrumpfung des Gehirns im Erwachsenenalter erklärt (vgl. dazu kritisch Döring 1992:124f.).

wurde im Zusammenhang mit dem Kompetenzmodell des Alters bereits näher eingegangen (s. o., Kap. II.2).

Weitere Kritikpunkte an den oben genannten Modellbildungen zur Lern- und Entwicklungsfähigkeit im Erwachsenenalter zielen auf den Begriff und das Verständnis von *Lernfähigkeit* im Erwachsenenalter. Dies betrifft einerseits die mangelnde Differenzierung zwischen verschiedenen Entwicklungsdimensionen, die zu Fehleinschätzungen der Lern- und Leistungsfähigkeit führt. Kruse/Rudinger (1997) verweisen hier nicht nur auf die Unterscheidung zwischen biologischen und psychologischen Entwicklungsdimensionen, sondern berücksichtigen auch soziale Dimensionen, die insofern wichtig sind, als dadurch auch praktische Anforderungen und Anwendungsmöglichkeiten in den Blick genommen werden (vgl. Kruse/Rudinger 1997:46ff.). Wenn Lernen als Entwicklung von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einsichten verstanden wird, dann ist dieser Prozess nicht nur von physiologischen Möglichkeiten und kognitiven und emotionalen Voraussetzungen geprägt, er wird auch von konkreten Umweltbedingungen bestimmt. Egal, ob Lernen dann den einzelnen Lernakt, eine Lernphase oder ein komplexes System der Kompetenzentwicklung meint (vgl. Faulstich/Zeuner 1999:27), es findet immer in der Auseinandersetzung mit der Umwelt statt und ist deshalb immer auch von den Erfahrungsmöglichkeiten einschließlich gesellschaftlicher Normen und Rollenerwartungen abhängig. Für die Beurteilung der Lernfähigkeit ist es deshalb sehr entscheidend, ob soziale Dimensionen berücksichtigt werden und damit mögliche Restriktionen in den Blick geraten können, oder ob sie ausgeklammert und deshalb Erklärungen für differente Lernfähigkeit nur auf der individuellen Ebene gesucht werden. Für die Bewertungen der Lernfähigkeit im Erwachsenenalter ist es Strzelewicz (1968) zufolge deshalb unerlässlich, diese Einschätzungen selbst sozialhistorisch einzuordnen:

> *„Die Neigung, [die Lernfähigkeit] nur biologistisch aufzufassen und auszudeuten, muß selbst aus besonderen sozialhistorischen Wurzeln verstanden werden. So lange die breite Bevölkerungsmehrheit in der ständischen Gesellschaft im erwachsenen Alter nicht nur nicht zum weiteren Lernen und Bildungsbemühen herausgefordert, sondern vielmehr durch das ständische Normensystem daran gehindert wurde, solche Aspirationen zu entwickeln – so lange schien es auch selbstverständlich und ‚biologisch' begründet zu sein, daß nach der Periode des heranwachsenden Jugendlichen, der sich auf berufsartige Arbeit des Erwachsenenalters*

> *lernend vorbereiten mußte, die Lernfähigkeit und Bildsamkeit aufhörte. Wie überall, so bildete auch hier die biologistische Begründung den ideologisch härtesten Kitt, um jede mit der ständischen Normenordnung in Konflikt stehende Bildungs- und Lernbemühung im großen und ganzen zu vermauern: Was von Natur aus so oder so ist, kann nicht geändert werden." (Strzelewicz 1968:33).*

Das Infragestellen der Lernfähigkeit im Erwachsenenalter ist ansonsten historisch auch nicht plausibel, denn Lernaktivitäten im Erwachsenenalter lassen sich in der Geschichte weit zurück verfolgen. Je nach begrifflicher Eingrenzung des Gegenstandsbereichs (z. B. im Hinblick auf die Institutionalisierung und Zielsetzung der Lernprozesse) lassen sich mehr oder weniger frühe Hinweise auf das Lernen im Erwachsenenalter finden. Die Historiographie über das Lernen Erwachsener mit der Aufklärung im 18. Jahrhundert beginnen zu lassen, hat eher forschungspragmatische Gründe (vgl. Seitter 2000:10). Angesichts der Bedeutung der medialen Wissensvermittlung wäre es ebenso denkbar, als Vorläufer der Erwachsenenbildung den Beginn und die Verbreitung des Buchdrucks im 15. und 16. Jahrhundert einzubeziehen (vgl. Wittpoth 2003:18f.). Noch weiter zurückliegend könnte eine historische Betrachtung auch in der griechischen Antike ansetzen, denn es ist durchaus wahrscheinlich, dass es sich bei den in den historischen Quellen beschriebenen Lernenden der Rhetorik, Dialektik usw. auch um (junge) Erwachsene handelte (vgl. Oelkers 2004:304 und Künzli 2004:620f.).[42]

Lernen im Erwachsenalter hat also eine lange Tradition, wenngleich das Hauptaugenmerk erziehungswissenschaftlicher Forschungsaktivitäten nach wie vor auf den Lernprozessen im Kindes- und Jugendalter liegt. Die Ausdehnung der Ausbildungsphasen auf das junge Erwachsenenalter, die zunehmende gesellschaftliche und wirtschaftliche Bedeutung von (Um-)Lernprozessen im mittleren bis höheren Erwachsenenalter und nicht zuletzt die faktische Teilnahmeentwicklung haben die Auseinandersetzung mit dem Bildungsverhalten sowie Voraussetzungen für gelingende Lernprozesse in verschiedenen Altersgruppen in der Bildungsforschung und -praxis befördert. Im Fall der Erwachsenenbildung

---

[42] Zumindest gibt es Hinweise darauf, dass sich ein Teil des Fächerkanons an Lernende in weiterführenden Vermittlungsprozessen richtete. So könnte zumindest folgende Formulierung Platons interpretiert werden: „[Jene Sophisten], die die jungen Leute, eben erst den Schulfächern entronnen, erneut mit

bzw. Weiterbildung haben sie zur Entwicklung einer eigenständigen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin beigetragen.[43]

Abgesehen von den eingangs erwähnten Mutmaßungen über die mit zunehmendem Alter voranschreitende Abnahme der Lernfähigkeit werden höhere Altersstufen und Alternsprozesse im Bezug auf das Lernen allerdings in der Bildungswissenschaft wenig thematisiert. Dies gilt insbesondere für Differenzierungen zwischen verschiedenen Phasen und Lebensabschnitten des Erwachsenenalters. Lediglich der Eintritt ins Erwachsenenalter wird häufig in bildungswissenschaftlichen Abhandlungen als lebenslaufbezogenes Orientierungsmerkmal herangezogen, markiert er doch zugleich die Abgrenzung zwischen erster (Aus-)Bildungsphase – endend mit dem Eintritt ins Erwerbsleben – und allen nachfolgenden Lernprozessen, die als Weiterbildung bezeichnet werden (vgl. Deutscher Bildungsrat 1972:197). Aber auch das Abgrenzungsmerkmal „Eintritt in Erwerbs- bzw. Familienarbeit“ zur Unterscheidung zwischen Erstausbildung und Weiterbildung ist angesichts der Überschneidungen und fließenden Übergänge zwischen Jugend- und Erwachsenenleben vielfach nicht eindeutig wie der Deutsche Bildungsrat in seinen Empfehlungen selbst einräumte (vgl. Deutscher Bildungsrat 1972:197). Sowohl die äußeren Lebensbedingungen des Übergangs ins Erwachsenenalter, wie ökonomische Unabhängigkeit von den Eltern, eigenständiger Haushalt etc., wie auch die subjektive Wahrnehmung des „erwachsen Sein“, haben sich ausdifferenziert und vollziehen sich häufig nicht zeitgleich. Dies erschwert eindimensionale und vor allem temporal eindeutige Abgrenzungen zwischen Jugend- und Erwachsenenalter. Sich eingedenk dieser Schwierigkeit auf juristische Definitionen von Erwachsenenalter zurückzuziehen, wie es Käthe Schneider (2004) beispielsweise vorschlägt, ist deshalb wenig hilfreich.

Angesichts der Abgrenzungsschwierigkeiten stellt sich außerdem die Frage, ob hinsichtlich des Lernens eine Unterscheidung zwischen Lebensphasen bzw. Altersstufen überhaupt sinnvoll ist. Für eine Unterscheidung sprechen didaktische Überlegungen, die Lebenssituation der Teilnehmenden in die Planung von

---

Künsten traktieren, mit Rechnen, Stern- und Messkunde, mit Musik [...]“ (Dörpinghaus/Helmer/Herchert 2004:565).

Lehr-Lern-Prozessen einzubeziehen. Das Lernen Erwachsener vom Lernen bei Kindern und Jugendlichen zu unterscheiden, so argumentiert beispielsweise Tietgens, ist nicht deshalb erforderlich, weil sich etwa die interne Art des Lernens unterscheidet, sondern weil es unter anderen „Lebens- und Umfeldbedingungen“ (Tietgens 1992:48) stattfindet. Als wichtige Faktoren für Lernvoraussetzungen im Erwachsenenalter nennt Tietgens die jeweiligen Lebens- und Lernerfahrungen und die Weiterbildungsmotive bzw. Lernerwartungen im Hinblick auf Qualifikationsnutzung, Selbstbestätigung und Sinngebung (vgl. Tietgens 1992:49ff.). Auf der Ebene institutioneller Rahmenbedingungen und den sich daraus ergebenden Konsequenzen für Lehr-Lern-Prozesse heben Kuypers/Leyendecker die Unterschiede zwischen Schule und Erwachsenenbildung hervor (vgl. Kuypers/Leyendecker 1982:12ff.). Ein bedeutsamer Unterschied ist demnach das geringe Ausmaß an Regulierung und Vereinheitlichung des Zugangs, der Inhalte und der pädagogischen Organisation von Weiterbildungsangeboten, so dass sowohl zwischen den Angeboten als auch innerhalb der Lerngruppen eine große Heterogenität bestehen kann. Unterschiede zwischen Erwachsenen werden auch von Nuissl (2000) hervorgehoben, der diese aber wiederum zu Kategorien zusammenfasst, in denen sich Erwachsenenlernen vom Lernen bei Kindern und Jugendlichen unterscheidet, nämlich dem Rückblick auf die Schulerfahrung, die erworbenen Kompetenzen, die „Deutungsmuster-Systematik“, der Interessenbezug und damit verbunden der Lebensweltbezug (vgl. Nuissl 2000:46).

Bei aller Schwierigkeit der Abgrenzung und Systematisierung des Lernens im Erwachsenenalter ist dennoch festzuhalten, dass die bildungspolitischen Entwicklungen, insbesondere die Programmatik des Lebenslangen Lernens, das Erwachsenenlernen als selbstverständlich voraussetzen und mehr noch zum Leitbild erklärt haben. Deshalb müsste es heute eigentlich heißen:

> *„Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans immer mehr“ (Weinert/Mandl 1997:VII).*

---

[43] Die Beschäftigung mit den verschiedenen Lebensaltern lässt sich aber auch an der Ausweitung der Forschungsaktivitäten zu Bildungsarbeit mit Kindern, Jugendlichen und Älteren erkennen.

II.3.2 Die Programmatik des Lebenslangen Lernens

Für die Auseinandersetzung mit der Programmatik des Lebenslangen Lernens ist eine Unterscheidung zwischen bildungspolitischer und pädagogischer Perspektive auf das Lebenslange Lernen sinnvoll (vgl. Alheit/Dausien 2002). Unter pädagogischen Gesichtspunkten wäre beispielsweise relevant, wie Lernprozesse individuell im Verlauf eines Lebens miteinander verknüpft werden, in welcher zeitlichen Anordnung Bildungsinstitutionen im Lebensverlauf aufgesucht werden, wie die Lebensgeschichte das Lernen beeinflusst und ob es auch einen umgekehrten Zusammenhang gibt. Diese lebenslauf- bzw. biographietheoretischen Aspekte des Lernens, wie das biographische Lernen, die bildungsinstitutionelle Ordnung entlang der Altersstufen etc., sind bereits an anderer Stelle in dieser Arbeit erörtert worden (s. o., Kap. II.1). Im Folgenden soll deshalb hauptsächlich auf die bildungspolitische Perspektive des Lebenslangen Lernens eingegangen werden.

Im Zuge der bildungspolitischen Reformbestrebungen in den 1960er und 1970er Jahren ist das Lebenslange Lernen – bzw. im internationalen Diskurs lifelong learning – zur gesellschaftlichen Programmatik geworden (vgl. Knoll 1998:35f.). Knoll (1998) zufolge wird in den einschlägigen Dokumenten und Publikationen der internationalen bildungspolitischen Gremien mit Lebenslangem Lernen erstens die Notwendigkeit des kontinuierlichen, lebenslangen Lernens verbunden und deshalb mehr Durchlässigkeit und Förderung der Chancengleichheit beim Übergang zwischen den Bildungsinstitutionen gefordert. Dies wird zweitens aber auch im Sinne der „life wide education“ auf die Vernetzung der verschiedenen Lernbereiche bezogen, die zeitlich aufeinander folgend oder parallel in verschiedenen Organisationsformen stattfinden. Sie weisen zum Teil erhebliche Unterschiede im Hinblick auf Institutionalisierung und Formalisierung auf (auf die deutsche Diskussion über das Verhältnis zwischen formalem, nicht-formalem und informellem Lernen wird unten noch näher eingegangen). Ziel ist dabei die Schaffung von „Lernumwelten [...], in welchen sich die verschiedenen Lernarten organisch ergänzen können“ (Alheit/Dausien 2002:566). Drittens wird die Notwendigkeit einer alle Lebensbereiche umfassenden Bildung genannt, ein Sachverhalt, der in den aktuellen öffentlichen Diskussionen zum Lebenslangen Lernen häufig nicht erwähnt wird.

Die Programmatik des Lebenslangen Lernens hat in dieser mehrdimensionalen Ausrichtung sicherlich einen wichtigen Beitrag zur Aufwertung und Etablierung der Weiterbildung geleistet. Allerdings – darauf verweist Knoll (1998:36f.) zu Recht – stehen die Etablierung der Weiterbildung und die Programmatik des Lebenslangen Lernens tendenziell im Widerspruch zueinander. Denn die Bemühungen, die Weiterbildung als „quartären Bereich“ des Bildungswesens auszubauen, Grenzziehungen gegenüber anderen Bildungsbereichen vorzunehmen und Eigenständigkeit der Institutionen, der Ausbildung des Personals, der Forschungsentwicklung etc. zu reklamieren, laufen dem Prinzip des Lebenslangen Lernens zuwider, da dies gerade flexible Übergänge im gesamten Bildungswesen und Kontinuität in den Lernprozessen voraussetzt.

In Deutschland ist dieser Widerspruch durch eine andere bildungspolitische Kontroverse überlagert worden, die in der Weiterbildungswissenschaft mit der Frage nach „mehr Staat oder mehr Markt“ (vgl. z. B. die Beiträge in Derichs-Kunstmann u. a. 1997) überschrieben wurde. In der bildungspolitischen Reformphase der 1960er und 1970er Jahre wurde die Weiterbildung nämlich noch als ein systematischer Bestandteil des Bildungswesens konzipiert und damit auch die Notwendigkeit staatlicher Einflussnahme begründet. Am deutlichsten kam dies im „Strukturplan“ des Deutschen Bildungsrates zum Ausdruck, der „vom Elementarbereich bis zur Weiterbildung das Bildungswesen als ein aufeinander bezogenes Gesamtsystem in öffentlicher Verantwortung“ (Faulstich/Zeuner 1999:220) entworfen hat. In den 1980er Jahren wurden diese Pläne jedoch von der Bundesregierung und einzelnen Länderregierungen verworfen und statt dessen eine marktförmige Steuerung und vor allem marktförmige Finanzierung favorisiert (vgl. dazu kritisch Strunk 1997 und Kuhlenkamp 1997). Zwischen diesen beiden Polen können die aktuellen bildungspolitischen Bestrebungen angesiedelt werden, die durch Programme der Regionalisierung und horizontalen wie vertikalen Vernetzung von Bildungseinrichtungen die förderpolitischen Zielsetzungen der Europäischen Union zur Etablierung des „lifelong learning“ aufgreifen, dabei aber weitgehend auf ordnungspolitische Regelungen verzichten.[44]

---

[44] Hier ist insbesondere das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung und der Bund-Länder-Kommission gemeinsam geförderte, von der Europäischen Union mitfinanzierte Programm „Lernende

Ohne hier eine ausführliche Auseinandersetzung mit den differierenden Einschätzungen zur Entwicklung der (De- und Re-)Institutionalisierung der Weiterbildung und den zu Grunde liegenden (bildungs-)politischen Zielsetzungen vornehmen zu wollen, sei doch zumindest darauf hingewiesen, dass die von den Bildungsplanern der 1960er Jahre anvisierte Systematisierung des Erwachsenenlernens zu einer „vierten Säule“ des Bildungswesens sich letztendlich nicht durchgesetzt hat. Faulstich u. a. (1991) sprechen von einer „mittleren Systematisierung“, um diese nach wie vor vorherrschende Mischform von ordnungspolitischen Interventionen und naturwüchsiger Entwicklung der Weiterbildungslandschaft zu charakterisieren. Ob politisch gewollt oder billigend in Kauf genommen sei dahin gestellt, zumindest hat sich die Ausweitung der Weiterbildungsaktivitäten in den vergangenen Jahrzehnten in einer kaum überschaubaren Vielfalt von Angeboten und Anbietern niedergeschlagen, was systematische Aussagen über die institutionelle Seite des Erwachsenenlernens erheblich erschwert.

Allerdings konnten sich auch die internationalen Diskussionen und Initiativen zur Etablierung eines „lifelong learning“ im ersten Anlauf nicht durchsetzen (vgl. Knoll 1998). Erst in den 1990er Jahren wurden auf europäischer Ebene und dann auch in Deutschland die Bemühungen zur Erforschung und Entwicklung eines lebensumspannenden Bildungskonzepts intensiviert. Alheit/Dausien führen diesen Umstand auf veränderte gesellschaftliche und wirtschaftliche Rahmenbedingungen zurück, die den neuerlichen Initiativen den Weg geebnet haben (vgl. Alheit/Dausien 2002:569ff.). Sie verweisen dabei insbesondere auf die veränderte Bedeutung von „Arbeit“, die neue Funktion von „Wissen“, die zunehmende „Dysfunktionalität der etablierten Bildungsinstitutionen“ sowie die mit den Begriffen „Individualisierung“ und „reflexive Modernisierung“ etikettierten Phänomene gesellschaftlichen Wandels (vgl. Alheit/Dausien 2002:569f.).

In diesem Verständnis wäre die Programmatik des Lebenslangen Lernens in den 1970er Jahren „die richtige Forderung zur falschen Zeit“ gewesen, so dass erst durch die veränderten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen eine Umsetzung möglich wurde. Ob man dieser Einschätzung folgen will, hängt nicht

---

Regionen Förderung von Netzwerken“ zu nennen (vgl. Programmausschreibung „Lernende Regionen“, Download unter www.lernende-regionen.info) [letzter Zugriff 23.11.2004].

zuletzt auch davon ab, ob die zu Grunde liegenden Interpretationen und Zukunftsprognosen der gesellschaftlichen Entwicklungen als plausibel angesehen werden. Eine kritische Auseinandersetzung mit den vielfach reproduzierten Deutungen der „individualisierten“, „postmodernen“ „Wissensgesellschaft“ kann und soll hier nicht erfolgen. Auf einige ausgewählte und für die Fragestellung der Arbeit im engeren Sinne relevante Aspekte, insbesondere die Bedeutung von „Erwerbsarbeit“ und die Vorstellungen eines „normalen Erwerbsverlaufs“ wurde oben bereits eingegangen und die soziale Materialität der diagnostizierten Veränderungen in Frage gestellt.

Ob die Umsetzung des bildungspolitischen Reformkonzepts des Lebenslangen Lernens durch veränderte gesellschaftliche Bedingungen begünstigt wurde, ist m. E. allerdings auch deshalb schwer zu beurteilen, da sich nicht nur die Rahmenbedingungen, sondern auch die Intentionen des Programms verändert haben. Im Mittelpunkt der „neuen“ Konzeption steht nun die Entwicklung hin zu einer „Lerngesellschaft“, deren positive Einstellung zum Lernen alle Ebenen und Lebensbereiche umspannt und sowohl von einzelnen Menschen wie auch von Institutionen getragen wird (vgl. Dohmen 1996:90). Dabei sind die (Bildungs-)Institutionen nur im Sinne einer Unterstützungsstruktur relevant, die eigentlichen Adressaten des Programms und Träger der Lerngesellschaft sind die einzelnen Menschen, „die Lerner“. Sie sollen nicht mehr in der Erwartung „zu sicheren lebenslangen Berufspositionen zu gelangen“ lernen, sondern sich „selbstgesteuert“, „flexibel, kreativ und kooperativ“ auf die „entsprechenden Anforderungen in der modernen Lebens- und Arbeitswelt“ (Dohmen 1996:90f.) vorbereiten. Die Umsetzungsstrategie hebt sich deshalb auch deutlich von früheren Bestrebungen ab. Sie setzt nicht auf Institutionalisierung und Systematisierung, sondern im Gegenteil auf Informalität, Eigeninitiative und Vernetzung. Kern ist die Förderung des informellen und des selbstgesteuerten Lernens, dem sämtliche politischen, rechtlichen und institutionellen Maßnahmen nachgeordnet sind (vgl. Dohmen 1996:93ff.).

Die aktuelle Programmatik des Lebenslangen Lernens setzt also im Einklang mit den zeitgenössischen Gesellschaftsbildern auf individuelle Verantwortung, Dezentralität und Flexibilität. Eine permanente Lernhaltung des Einzelnen ist das Ziel, das durch die Gestaltung entsprechender Umfeldbedingungen unterstützt werden soll. Sowohl die Reformbestrebungen der bildungspolitischen

Akteure in der Bundesrepublik wie auch die Vorschläge der internationalen bildungspolitischen Gremien in den 1960er und 1970er Jahren verfolgten insofern ein anderes Ziel (soziale Chancengleichheit) und eine andere Strategie (Ordnungspolitik und öffentliche Förderung). Die gescheiterten Versuche einer Regulierung des Bildungssystems mit der grundsätzlichen Schwierigkeit politischer Interventionen im Bildungsbereich zu begründen und damit die Problemanalyse auf das strategische Vorgehen zu reduzieren, wie Dohmen (1996) es beispielsweise erklärt, ist deshalb irreführend.

Im Übrigen sollte, unabhängig davon, für wie folgenreich die bildungspolitischen Programme und Interventionen der Bildungsreformära angesehen werden, nicht außer Acht gelassen werden, dass bereits die Pläne und politischen Forderungen nach einem integrierten Bildungssystem, in dem die Weiterbildung verzahnt mit vorangegangenen (Erstaus-)Bildungsphasen erst das lebenslange Lernen ermöglicht, zu einer grundlegenden gesellschaftlichen *Umbewertung* des Erwachsenenlernens geführt haben. Die veränderte Wahrnehmung der Weiterbildung hat nicht nur die Aktivitäten der Anbieter und der in der Weiterbildung Lehrenden aufgewertet und politisch legitimiert. Sie hat auch die Adressaten neu „konstruiert“ (vgl. Seitter 2000:71ff.).

> *„Der Erwachsene wurde im Zuge dieser bildungspolitischen Neuvermessung als ein lernfähiges Wesen in seiner gesamten Lebensspanne thematisiert“ (Seitter 2000:71).*

Lernen ist demnach lebenslang individuell möglich und gesellschaftlich notwendig. Deshalb sind Teilnahme oder Nichtteilnahme an Weiterbildung in diesem Verständnis nicht mehr private Angelegenheit von mehr oder weniger bildungsinteressierten Erwachsenen, sondern werden zu einem gesellschaftlichen Anliegen.

Hier setzt auch eine wesentliche Kritik an den verschiedenen politisch motivierten Anforderungen des Lernens über die Lebenszeit an, für das der Begriff des Lebenslangen Lernens zum Synonym geworden ist. Die Konsequenzen aus der gesellschaftlichen Einordnung individueller Bildungsaktivitäten der Erwachsenen sind nämlich durchaus widersprüchlich zu bewerten: Einerseits begründen sie die rechtliche Absicherung, öffentliche Förderprogramme, Unterstützungsaktivitäten einschließlich der Forschungsprogramme zur Chancengleichheit und gleichberechtigten Teilhabe insbesondere in der

Weiterbildung. Andererseits wird durch die damit verbundenen Erwartungen und normativen Vorstellungen die Weiterbildungsteilnahme als Normalität vorausgesetzt, Beteiligung wird zum Zwang (vgl. Geißler 1994).[45] Es sind allerdings nicht nur die politischen Akteure im engeren Sinne, die das Lernen zur Daueraufgabe erklärt haben. Selbstkritisch betrachtet ist auch der Beitrag der Erziehungswissenschaft und der pädagogischen Profession zur Identifikation neuer Adressatengruppen und Konstruktion immer neuer Lernaufgaben für eine permanente Bildung nicht zu leugnen. Tenorth bezeichnet es als den „stillen Sieg“ der Pädagogik, dieses Verständnis in das Alltagsbewusstsein der Bevölkerung implementiert zu haben.

> *„Heute ist der lernunwillige Mensch nicht nur gesellschaftlich weitgehend geschwunden, er ist auch öffentlich geächtet. Der **homo paedagogicus** (Hervorhebung i. O.) dagegen ist zum Normalbürger geworden“ (Tenorth 1992:136).*

Das von Tenorth entworfene Bild ist insofern zutreffend, als über die Notwendigkeit des lebenslangen Lernens in der Bevölkerung weitgehend Einigkeit besteht. Im Berichtssystem Weiterbildung beispielsweise haben die entsprechenden Fragen im letzten Jahrzehnt jeweils bei ca. 90 % der Befragten Zustimmung erhalten. Diese hohe Zustimmung steht jedoch, auch darauf verweist Tenorth zu Recht, vielfach im Widerspruch zur tatsächlichen Bildungsbeteiligung. Eine positive Einstellung zum Lernen im Erwachsenenalter im Allgemeinen reicht offenbar noch nicht aus, um auch allen das Lernen zu ermöglichen oder anders ausgedrückt, die Einsicht in die Notwendigkeit zum lebenslangen Lernen für alle sagt eben noch nichts über die Notwendigkeit zum lebenslangen Lernen im individuellen Fall aus. Ich werde darauf in Kap. II.4 noch einmal zurückkommen.

Ein weiterer kritischer Einwand bezieht sich darauf, dass das Konzept des Lebenslangen Lernens „gender-blind“ ist, also die unterschiedliche Lebenssituation von Männern und Frauen nicht genügend mit einbezieht (Born 1999). Frauen praktizieren – sehr viel häufiger als Männer – bereits die Flexibilität, sie wechseln zwischen verschiedenen Tätigkeiten und Lebensbereichen und lernen

---

[45] Karlheinz Geißler spricht deshalb auch vom lebenslänglichen Lernen – in Anlehnung an die lebenslängliche Haftstrafe. Wobei die lebenslängliche Haftstrafe noch humaner ausgestaltet ist, denn

dabei in formalisierten Kontexten und informell, ihre Weiterbildungsbeteiligung ist in einigen Bereichen sogar höher als die der Männer. Ihre Arbeitsmarktchancen sind dadurch aber nicht besser geworden.

> *„Although these women as members of both ‚life worlds' (Becker-Schmidt 1987) experience double socialisation, double orientation and are double qualified when they take stock of their lives, they in no way view their achievements – gained from learning and training process – as having a ‘double value'" (Born 1999:69).*

Anhand der Studien von Born u. a. lässt sich verdeutlichen, dass es nicht nur die subjektive Wahrnehmung der Frauen ist, keinen Vorteil aus der vermeintlichen „Doppelqualifikation" zu haben, sondern diese biographischen Einschätzungen mit entsprechenden Strukturdaten zur Platzierung im Erwerbssystem korrespondieren. Nicht nur die Lernchancen sondern auch die Verwertung der Lernergebnisse hängen entscheidend davon ab, inwiefern die Personen im Erwerbssystem etabliert sind. Eine Benachteiligung im Erwerbssystem kann durch Bildung allein nicht wett gemacht werden. Die Bildungs- und Erwerbssituation von Frauen macht dies exemplarisch deutlich (vgl. Born 1999:67ff.).

Grundsätzlich steht das Konzept des Lebenslangen Lernens also nicht im Widerspruch zur Fortsetzung bestehender Benachteiligungen. Vielmehr besteht die Gefahr, dass Selektions- und Exklusionsmechanismen vom „schönen Schein der Lifelong Learning Society" (Alheit/Dausien 2002:573) überlagert werden. Deren Ziel ist es zwar, die Lernmöglichkeiten der Menschen für die gesellschaftliche und ökonomische Entwicklung zu verbessern oder zumindest für die Einsicht zu werben, dass Lernen in allen Lebensphasen und allen Lebensbereichen für die gesellschaftliche Entwicklung von hoher Bedeutung ist. Dabei wird aber außer Acht gelassen, dass diese Aufforderung die Menschen in unterschiedlichen Lebensphasen und Lebenslagen trifft und deshalb nicht für alle gleichermaßen zu realisieren ist. Da hilft auch nicht der Verweis auf unterschiedliche Lernformen und Lernarrangements, die den jeweiligen Bedürfnissen angemessen und selbstgesteuert zum Einsatz kommen können, wenn die Lernmöglichkeiten – wie im Fall der unterschiedlichen Erwerbsbeteiligung von

---

bei guter Führung kann sie frühzeitig beendet werden wie Geißler einmal im Rahmen einer Tagung zu bedenken gegeben hat.

Männern und Frauen – von strukturellen und kulturellen Ausschlussmechanismen beeinflusst werden.

Aber auch auf der individuell-subjektiven Ebene des Lernens besteht ein konzeptioneller Widerspruch, denn es wird unterstellt, dass sich gesellschaftliche Entwicklungspläne mit den biographischen Plänen grundsätzlich in Einklang befinden, dass lebenslanges Lernen den Individuen und der Gesellschaft gleichermaßen dient (vgl. kritisch Alheit/Dausien 2002). Wie unten im Zusammenhang mit Gründen für Weiterbildungsabstinenz verdeutlicht wird (s. Kap. II.4), ist dies aber nicht immer der Fall. Die Inkongruenz zwischen den subjektiven Lernzielen und den von der Gesellschaft angetragenen Entwicklungszielen kann sich in Motivationsverlust, Verweigerung oder auch in aktiven Strategien der Umdeutung von Veranstaltungs- bzw. Lehrzielen ausdrücken. Abgesehen von diesen graduellen Unterschieden bleibt aber im Ergebnis festzuhalten, dass sich Lernen nicht erzwingen lässt.

Bevor auf die Weiterbildungsbeteiligung und Bedingungen der Weiterbildungsteilhabe näher eingegangen wird, sollen zunächst verschiedene Lernformen noch genauer beschrieben werden, um die Lerngelegenheiten und Lernkontexte vor allem des arbeitsbezogenen Lernens noch genauer zu spezifizieren. Damit soll vor allem verdeutlicht werden, wie und wo überall gelernt werden kann.

II.3.3 Formelles und informelles Lernen

Nicht zuletzt durch die bildungspolitischen Diskussionen um das Lebenslange Lernen unterstützt hat die Betrachtung von Lernprozessen im Erwachsenenalter eine wichtige Erweiterung erfahren. Lernen wird nicht mehr ausschließlich in Form von institutionell organisierten Lehr-Lernarrangements thematisiert wie es noch für die Definition von Weiterbildung im Gutachten des Deutschen Bildungsrates kennzeichnend war (vgl. Deutscher Bildungsrat 1972:197), sondern es interessiert nun auch und ganz besonders das nicht-formale, außerhalb von Bildungseinrichtungen stattfindende, möglicherweise auch nicht-intendierte Lernen.

Die Bedeutung dieser Lernformen ist nicht strittig, wohl aber die Definition und Abgrenzung zu anderen Lernformen und Tätigkeiten. Im Folgenden werden einige der Abgrenzungs- und Einordnungsprobleme dargestellt, wobei zwei Fra-

gestellungen im Vordergrund stehen: Zum einen soll auf die Konsequenzen für die Systematisierung von Lernformen, -inhalten und -ergebnissen eingegangen werden, die sich aus dem veränderten Begriffsverständnis ergeben. Dies beinhaltet zum Beispiel die Frage nach dem Verhältnis zwischen formalem und nicht-formalem Lernen: Ist es Ersatz oder Ergänzung? Ebenso hat das Begriffsverständnis Konsequenzen für die funktionale Unterscheidung zwischen beruflichem und nicht-beruflichem Lernen oder der Sicht auf Qualifikation bzw. Kompetenz.

Zum anderen soll herausgearbeitet werden, welche Folgen sich durch die verschiedenen Definitions- und Systematisierungsansätze für die empirische Analyse von Lernen im Erwachsenenalter ergeben. Eine Konsequenz soll gleich vorweg angemerkt werden: Durch die hier vorgenommene begriffliche Einordnung werden Aspekte ausgeklammert, die durch andere Begriffe, mit denen ein ähnlicher empirischer Sachverhalt umschrieben wird, in den Blick genommen werden. Beispielsweise „Erfahrungslernen“ (vgl. Dehnbostel/Markert 1999), das das Lernen jenseits des Formalisierungsgrades als Reflexion von Ereignissen und Handlungen versteht oder „implizites Wissen“ (vgl. Staudt/Kriegesmann 1999), das die Systematik des Lernens ausgehend von den Lernergebnissen entwickelt. Trotz der damit verbundenen Einschränkungen soll die folgende Darstellung auf das formale, nicht-formale und informelle Lernen beschränkt werden, weil die Systematisierung sowohl in theoretischen wie auch empirischen Analysen eine große Verbreitung erfahren hat und auch auf die hier erfolgte empirische Untersuchung angewandt werden kann.

Als Ausgangspunkt der Begriffsklärung soll die Unterscheidung der Europäischen Kommission (2000) zu den drei Kategorien von Lerntätigkeiten aufgegriffen werden:

> *„Es sind drei grundlegende Kategorien ‚zweckmäßiger Lerntätigkeiten’ zu unterscheiden:*
>
> - ***Formales Lernen** findet in Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen statt und führt zu anerkannten Abschlüssen und Qualifikationen.*
> - ***Nicht-formales Lernen** findet außerhalb der Hauptsysteme der allgemeinen und beruflichen Bildung statt und führt nicht unbedingt zum Erwerb eines formalen Abschlusses. Nicht-formales Lernen kann am Arbeitsplatz und im Rahmen von Aktivitäten der Organisationen und*

Gruppierungen der Zivilgesellschaft (wie Jugendorganisationen, Gewerkschaften und politischen Parteien) stattfinden. Auch Organisationen oder Dienste, die zur Ergänzung der formalen Systeme eingerichtet wurden, können als Ort nicht-formalen Lernens fungieren (z. B. Kunst-, Musik- und Sportkurse oder private Betreuung durch Tutoren zur Prüfungsvorbereitung).

- ***Informelles Lernen** ist eine natürliche Begleiterscheinung des täglichen Lebens. Anders als beim formalen und nicht-formalen Lernen handelt es sich beim informellen Lernen nicht notwendigerweise um ein intentionales Lernen, weshalb es auch von den Lernenden selbst unter Umständen gar nicht als Erweiterung ihres Wissens und ihrer Fähigkeiten wahrgenommen wird" (Europäische Kommission 2000:9f.).*

Die Unterscheidung zwischen formalem und nicht-formalem Lernen wird also im Wesentlichen durch das Merkmal der Vergabe von anerkannten Abschlüssen vollzogen. Dies erklärt sich aus der Entstehungsgeschichte des Begriffsverständnisses, nämlich der Beschreibung der Bildungssituation in Entwicklungsländern in den 1960er und 1970er Jahren (vgl. Schiersmann/Remmele 2002:14). „Non formal education" kann in diesem Kontext zweierlei bedeuten: zum einen kann damit gemeint sein, dass die Bildungsangebote nicht im Rahmen des staatlich anerkannten Bildungssystems stattfinden. Zum anderen kann es bedeuten, dass eine Qualifikation für den nonformalen Sektor erworben wird.

Für die Weiterbildung in Deutschland ist die Unterscheidung zwischen formalem und nicht-formalem Lernen wenig hilfreich, denn der überwiegende Teil der Weiterbildungsinstitutionen kann den Hauptsystemen der allgemeinen und beruflichen Bildung nicht zugerechnet werden. Außerdem findet der weitaus größte Teil der durchgeführten Veranstaltungen nicht dort, sondern in Betrieben, Vereinen und Verbänden statt (vgl. Daten zu Trägerstrukturen der Weiterbildungsteilnahme in BMBF 2005). Die Unterscheidung kann insofern für bildungspolitische oder institutionen-theoretisch motivierte Systematisierungen zweckmäßig sein. Für die Analyse von Lernen im Erwachsenenalter ist eine Differenzierung zwischen anerkannten und nicht-anerkannten Anbietern bzw.

der Vergabe von anerkannten Abschlüssen von untergeordneter Bedeutung.[46] In einigen – auch internationalen – Forschungsansätzen zum Erwachsenenlernen spielt die Unterscheidung deshalb auch keine Rolle, sondern es wird nur noch zwischen formalem und informellem Lernen unterschieden (vgl. Schiersmann/Remmele 2002:18ff.).

Die in der bildungswissenschaftlichen Diskussion relevantere Unterscheidung bezieht sich auf das formale und nicht-formale Lernen einerseits und das informelle Lernen andererseits. Mit „ungeregelt im Lebenszusammenhang“ (Dohmen 1996:29) stattfindenden Lernprozessen sollen all jene Entwicklungsprozesse in den Blick genommen werden, die außerhalb von traditionellen pädagogischen Organisationsformen des Lehrens stattfinden, in denen also keine Lehrperson plant und steuert, für die es keinen mehr oder weniger ausgearbeiteten Ablaufplan gibt und in denen der Lehr-Lern-Prozess nicht in einem Unterrichts- bzw. Seminarraum erfolgt. In diesem Verständnis ist „informelles Lernen“ ein Sammelbegriff, der sich durch die Abgrenzung zu pädagogisch institutionalisierten Lernformen auszeichnet, gleichzeitig aber auch eine Reihe von Unschärfen aufweist. So wird z. B. nicht weiter zwischen intendiertem und nichtintendiertem, beiläufigem Lernen unterschieden, obwohl dies für den Formalisierungsgrad durchaus relevant wäre (vgl. Schiersmann/Remmele 2002:17f.). Damit einhergehend wird das Lernen als ein Teil der „Lebenstätigkeiten“ identifiziert und damit die inhaltliche Nähe zu lebensweltlichen (resp. arbeitsweltlichen) Entwicklungsaufgaben deutlich gemacht, wobei ein didaktischer Zusammenhang zwischen der raum-zeitlichen Nähe zum Lerngegenstand und dem inhaltlichen Lernergebnis unterstellt wird, der allenfalls für ein reaktives Lernverständnis Gültigkeit beanspruchen kann. Dies soll im Hinblick auf das arbeitsplatznahe Lernen noch genauer erörtert werden (s. u.).

Wie Livingstone (1999) verdeutlicht, schafft die Eingrenzung des informellen Lernens auf bewusste, langfristig wirkende Lernakte allerdings nur vordergründig Klarheit. Die Unterscheidung zwischen beiläufigem und planmäßigem Lernen ist s. E. für den Beginn einer Lerninitiative relevant, im Hinblick auf das

---

[46] Damit soll nicht behauptet werden, dass der Anerkennung von Weiterbildungsabschlüssen keinerlei Bedeutung beizumessen ist. Als Unterscheidungsmerkmal ist sie aber unter quantitativen Gesichtspunkten zu vernachlässigen und qualitativ für die hier angestrebte Analyse nicht weiter relevant.

Lernergebnis ist es aber nicht entscheidend, denn wichtige Kompetenzen können beiläufig erworben worden sein, ohne dass sich die Lernenden vorher vorgenommen haben, eine bestimmte Handlung als Lernprozess zu vollziehen oder sich durch die Handlung eine bestimmte Kompetenz aneignen zu wollen (vgl. Livingstone 1999:70f.).[47] Dies wirft jedoch das Problem auf, dass informelles Lernen nur rückwirkend festgestellt werden kann, denn erst dann wäre eine Handlung als Lernakt identifizierbar. Damit wäre es aber notwendig, einen Zeitpunkt festzulegen, von dem aus die vorangegangenen Prozesse betrachtet und der Abschluss eines informellen Lernprozesses ausgemacht werden können. Im Unterschied zu formalisierten Lernprozessen lässt sich dieser Zeitpunkt bei informellem Lernen aber meist nicht ohne Weiteres benennen.

> *„Wir sprechen von einem Kontinuum. Informelles Lernen gehört zum Lernkontinuum. Es ist kein in sich geschlossenes Paket und keine genau abzugrenzende Kategorie. Man kann sagen, ich habe studiert, ich habe einen Magisterabschluss, und ich bin 1998 fertig geworden. Über informelle Lernprozesse lässt sich das oftmals nicht so sagen. Informelles Lernen hört niemals auf. Es geht kontinuierlich weiter und lässt sich mit anderen Formen organisierter Bildung verknüpfen“ (Livingstone 1999:71).*

Als ein weiteres Problem der Betrachtung von Lernen aus der Perspektive der Lernergebnisse benennt Livingstone die intersubjektive Anerkennung der Lernresultate. Seiner Auffassung nach ist es einem Außenstehenden nicht möglich die Lernergebnisse eines anderen zu beurteilen und zu entscheiden, ob die informellen Lernbemühungen ausreichend waren (vgl. Livingstone 1999:72).

In dieser Allgemeinheit ist die Einschätzung sicherlich fragwürdig, denn die Bemühungen zur Erfassung und Standardisierung von informell erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten haben in den letzten Jahren doch einige Erfolge zu verzeichnen (vgl. z. B. die Erfahrungsberichte in Alheit/Piening 1999). Die Beispiele der Kompetenzbilanzierung zeigen zwar, dass die Evaluation von Kompetenzen aufwendig und nur mit Zutun der Lernenden möglich ist. Die Feststellung von Lernergebnissen ist jedoch immer darauf angewiesen, dass Lernende das Erlernte unter Beweis stellen und sich insofern auch das Gelernte

---

[47] Als Beispiele führt Livingstone (1999) das Lesen von Zeitungsmeldungen oder die politische Betätigung an, durch die eine Fülle von Informationen aufgenommen werden. Ob diese Informationen zielgerichtet verarbeitet und das Ergebnis als kompetentes Handeln angewandt wird, ist bei der Informationsaufnahme i. d. R. noch nicht relevant.

bewusst machen. Dies ist kein Problem des informellen Lernens, sondern des Lerngegenstands bzw. der zu evaluierenden Fähigkeit, Fertigkeit oder des Wissensgebietes. Hilfreich ist deshalb die Unterscheidung des Lernens, die Schiersmann/Remmele (2002) unter Bezug auf das Education Development Center Inc. vornehmen. Sie unterscheiden beim Lernen zwischen

- „pragmatic“, worunter arbeitsbezogene Fähigkeiten und Wissensbereiche subsumiert werden,
- „intrapsychic“, das individuelle coping-Strategien, Problemlösefähigkeiten usw. umfasst,
- „interpersonal“, womit die Kommunikation, Interaktion u. ä. erfasst werden,
- und „cultural“, das Wissen über (Arbeits-)Zusammenhänge, Abläufe, Regeln etc. (vgl. Schiersmann/Remmele 2002:20).

Unabhängig davon, ob formell oder informell erworben (wobei hinzufügen ist, dass nicht alle der genannten Fähigkeits- und Wissensgebiete formell erlernbar sind), lassen sich praktische Handlungen leichter beobachten und damit auch bewerten als komplexe, vielseitig anzuwendende Fähigkeiten. So können zumindest einige informell erworbene Fähigkeiten einer Evaluierung zugängig gemacht werden.

Grundsätzlich sind die von Livingstone (1999) genannten Herausforderungen für empirische Untersuchungen allerdings bedenkenswert. Zum einen ist zu beachten, dass mögliche Eigenschaften der Lernprozesse im nicht-institutionalisierten Bereich (z. B. Lernen am Arbeitsplatz) nur erfasst werden können, wenn die Untersuchungen stärker auf Individuen bezogen werden (vgl. dazu auch Bellmann 2003:88f.). Zum anderen ist der gewählte Zeitpunkt und der untersuchte Zeitraum für die Untersuchungsergebnisse sehr entscheidend, wobei längere Zeiträume nicht automatisch *bessere* Ergebnisse liefern müssen, sondern es werden vermutlich *andere* Ergebnisse sein. Bei längeren Zeiträumen werden nämlich im Unterschied zu kürzeren auch Umlern- und Verlernprozesse zur Sprache kommen können; dafür werden einzelne, weit zurückliegende Ereignisse nicht mehr so detailliert erinnert usw. Auf die damit verbundenen methodischen Überlegungen werde ich in Kap. III noch eingehen.

II.3.4 Arbeitsbezogenes Lernen

Sowohl die Ausdifferenzierung auf der individuell-lerntheoretischen, der didaktischen wie auch auf der bildungspolitischen Ebene führen zu Problemen der Abgrenzung zu anderen Lebensbereichen, die vor allem durch die Verknüpfung von Lernen und anderen Tätigkeiten (insbesondere Arbeiten) sowie die Einbindung in gruppenbezogene oder organisationale Transformationsprozesse zustande kommen (vgl. Schiersmann/Remmele 2002:6ff.). Im Folgenden sollen diese Abgrenzungsprobleme vor allem im Hinblick auf das arbeitsbezogene Lernen erörtert werden, wobei zunächst die Schwierigkeit der Eingrenzung von „arbeitsbezogen“ zu diskutieren ist.

Mit arbeitsbezogenem Lernen sollen jene Lernprozesse erfasst werden, die im Kontext der (Erwerbs-)Arbeit, also den Anforderungen der Arbeitsstrukturen und der Auseinandersetzung mit diesen Anforderungen, stattfinden. Es ist insofern nicht identisch mit beruflichem – auf ein allgemeines Anforderungsprofil hin ausgerichtetes – Lernen, zumal angesichts der oben skizzierten Forderungen nach einem „lifelong and lifewide learning“ die Trennung zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung problematisch geworden ist (vgl. Europäische Kommission 1995). In Bestandsaufnahmen zur Weiterbildungsbeteiligung zeigt sich auch immer wieder die Schwierigkeit der Abgrenzung bei Themen, die sowohl für berufliche wie auch für nicht-berufliche Verwendungszusammenhänge relevant sein können, z. B. bei Sprachen oder DV-Kenntnissen (vgl. z. B. Auflistungen im Berichtssystem Weiterbildung, BMBF 2003). Dass die Unterscheidung trotzdem immer noch vorgenommen wird, hat verschiedene Gründe. Zum einen hat sie für die – wenigen geltenden – rechtlichen Regelungen Bestand und durchzieht ausgehend von der Gesetzgebungskompetenz über die finanzielle Förderung der Weiterbildung bis hin zu Freistellungsansprüchen der Teilnehmenden nahezu sämtliche Bereiche der Weiterbildung (vgl. Krug/Nuissl 2004). Erschwerend kommt hinzu, dass die Trennung zwischen allgemeiner und beruflicher (Weiter-)Bildung für die Entwicklung des Bildungssystems in Deutschland ideengeschichtlich sehr prägend ist, sich die beiden Bildungsbereiche in sehr unterschiedlichen „systemischen Kontexten“ entwickelt haben (vgl. Harney/Zymek 1994). Die allgemeine Bildung steht dabei für die Ausrich-

tung von Bildungsangeboten an den Personen und deren umfassender Entwicklung, während berufliche Bildung mit der anforderungsbezogenen, arbeitsmarktorientierten Ausrichtung von Bildung gleichgesetzt wird. Obwohl also auch an das allgemeinbildende Bildungs-, insbesondere an das Schulsystem funktionalistische Aufgabenstellungen gerichtet werden, wie z. B. aktuell im Zuge der Diskussion über die PISA-Ergebnisse, hat die Gleichsetzung von Allgemeinbildung mit Persönlichkeitsbildung und Berufsbildung mit Zweckbildung nach wie vor einen starken Einfluss auf die Systematisierung von Bildungsangeboten. Dies hat zu der historisch fragwürdigen Etikettierung einer „personologischen“ und „praktisch-funktionalistischen“ Zugangsweise geführt (vgl. Kruse 1997).

Durch die Einbeziehung informell stattfindender Lernprozesse wird die Unterscheidung noch problematischer, denn entweder geht man von dem Lernenden als Subjekt aus, der in unterschiedlichen Lebenskontexten selbstbestimmt lernt, wie es u. a. von Livingstone (1999) vertreten wird. Dann wäre der Hinweis auf berufliche und allgemeinbildende Lernkontexte aber kein Indiz für zweckfreies oder zweckgebundenes Lernen mehr, sondern allenfalls eine Konkretisierung des Lernkontextes. Oder man nimmt die Umweltbedingungen in den Blick, die den Lernenden verschiedene Entwicklungsmöglichkeiten eröffnen, wobei berufliche und private Lebenszusammenhänge divergente, aber auch kongruente Anforderungen an die Lernenden stellen können (vgl. die Beiträge in Hoff 1990). Auch hier würde die Unterscheidung zwischen beruflich und privat also keine Rückschlüsse über den Lernzweck zulassen, sondern allenfalls die Anforderungsstrukturen in den Lernkontexten spezifizieren (vgl. Pätzold 2004:164f.).

In diesem Sinne ist auch der oben vorgenommene Hinweis auf „arbeitsbezogenes Lernen“ zu verstehen. Es meint das Lernen, das in der (Erwerbs-)Arbeit, im Hinblick auf die Aufgabenerfüllung am Arbeitsplatz oder in Auseinandersetzung mit der Arbeit außerhalb der Arbeitszeit stattfindet. „Arbeitsbezogen“ sollte also nicht mit „Arbeitsplatz“ gleichgesetzt werden, denn angesichts der vielfältigen Wechselbeziehungen zwischen privatem und beruflichem Lebensstrang (vgl. Hoff 1990) wäre es eine unsachgemäße Verkürzung, nur die konkreten Arbeits-

platzanforderungen zu berücksichtigen.[48] Mit dem Bezug auf „Arbeit“ und nicht auf „Beruf“ soll außerdem deutlich gemacht werden, dass sich die Betrachtung auf die konkreten arbeitsweltlichen Anforderungen bezieht und nicht auf abstrakte Anforderungsprofile, wie sie üblicherweise mit dem Berufsbegriff in Verbindung gebracht werden (vgl. Beck/Brater/Daheim 1980).

Arbeitsbezogenes Lernen findet in formalen Lernkontexten in Kursen, Seminaren u. ä. Veranstaltungsformen „off the job“ statt. Die im räumlichen Sinne ebenfalls „off the job“ stattfindenden Messe- und Tagungsbesuche werden teilweise schon nicht mehr dem formalen Lernen zugeordnet (z. B. bei Ulrich 2000, BMBF 2003, s. u.), weil sie i. d. R. nicht unter pädagogischen Gesichtspunkten organisiert werden. Ob sie dem weiten Spektrum an informellen Lernformen zugeordnet werden, hängt davon ab, wie die Nähe zum Arbeitsplatz inhaltlich, räumlich und prozessual gefasst wird (vgl. Grünewald u. a. 1998). Lernen im Arbeitskontext bezieht sich deshalb nicht nur auf den Ort, sondern auch auf die Eingebundenheit in den Arbeitsprozess. Hier werden in der Literatur verschiedene Abstufungen und Unterteilungen von „arbeitsintegriertem“, „arbeitsnahem“ oder „arbeitsplatzbezogenen“ Lernen diskutiert (vgl. Zusammenschau bei Schiersmann/Remmele 2002:31f.). Je nach Einteilung werden Lernformen wie Einarbeitung, Unterweisung, Qualitätszirkel usw. berücksichtigt oder ausgeklammert. Zur Unterscheidung zwischen Arbeiten und Lernen wird dabei häufig die vorherrschende Eigenschaft als Arbeit oder als Lernform zum Kriterium gemacht. Unter konzeptionellen Gesichtspunkten sind jedoch gerade die Grenzfälle für die Weiterentwicklung des Lernens in der Arbeit von Interesse. Sowohl die arbeitsnahen Lernformen wie auch Konzepte der lernförderlichen Arbeit verfolgen das Ziel, Arbeiten und Lernen stärker miteinander zu verknüpfen (vgl. Schiersmann/Remmele 2002). Im Idealfall sollten Arbeiten und Lernen in einer Handlung möglich sein bzw. Lernen Teil des Arbeitsprozesses sein.

---

[48] Wie im empirischen Teil der Arbeit deutlich wird, sind derartige Wechselbeziehungen für die erwerbsbiographische Entwicklung nicht unwesentlich. Solche Wechselbeziehungen zeigen sich beispielsweise in veränderten Arbeitszeitpräferenzen bei Eltern von Kleinkindern oder wegen der Pflege erkrankter Familienangehöriger, bei beruflichen Veränderungen wegen des Umzugs mit dem Lebenspartner, der Bedeutung der sozialen Einbindung für Berufswahlverhalten u. a. m. Die Berücksichtigung privater Veränderungen bei der Laufbahngestaltung ist allerdings nicht nur als theoretischer Bezugsrahmen für die Analyse der Erwerbsbiographien relevant. Die Bedeutung des Privatlebens für die Leistungsfähigkeit im Beruf wird mittlerweile auch in der Personalwirtschaft anerkannt und unter dem Begriff „work-life-balance“ in personalpolitische Zielsetzungen einbezogen.

Im bisherigen Begriffsverständnis von Arbeiten und Lernen ist diese Verknüpfung allerdings kaum möglich, denn hier wird Lernen als ein intrapersonaler Veränderungsprozess angesehen, während Arbeiten als ein nach außen gerichteter Prozess der Produkterstellung verstanden wird (vgl. z. B. Hoyos 1974, Böhrs 1969). Diese Differenz ist sicherlich für traditionelle Arbeitsfelder charakteristisch und spiegelt sich auch in der funktionalen Trennung zwischen Phasen des Lernens und des Arbeitens im Lebenslauf wider.[49] Die Grenzziehung gerät allerdings ins Wanken, wenn moderne Arbeitsformen, insbesondere wissenschaftliche oder wissensbasierte Arbeit, einbezogen werden. Nach dem o. g. Begriffsverständnis wären diese Arbeitsformen keine Arbeit, sondern eine Form des Lernens. Wissensbasierte Arbeit wird erst dann zu produktiver Arbeit, wenn die Informationsaufnahme und -verarbeitung als Teil der Arbeit angesehen werden.[50] Der Arbeitsvorgang umfasst hier also sowohl Aneignung wie auch Anwendung, wobei Lernen ein wesentlicher Bestandteil der Arbeit ist. In einer Weiterentwicklung dieser Einteilung kann nach Volkholz/Köchling außerdem zwischen Lernanforderungen und Kreativitätsanforderungen in der Arbeit unterschieden werden (vgl. Volkholz/Köchling 2001:384f.). So entsteht eine Typologie von Arbeitstätigkeiten, die 1. wissensnutzende Anforderungen enthält, 2. wissensaneignende Anforderungen umfasst oder 3. wissenserzeugende Anforderungen einschließt, wobei die nächsthöhere Stufe immer die vorherigen mit beinhaltet (vgl. Volkholz/Köchling 2001:385).

Dieses erweiterte Begriffsverständnis von Arbeit und Lernen ist allerdings nicht nur im Hinblick auf den Einbezug wissensbasierter Arbeit sinnvoll. Es ist auch eine Konsequenz aus den veränderten Konzepten der Betriebsorganisation, die man als Prozeduralisierung organisationaler Praktiken (vgl. Moldaschl 2003:34f.) zusammen fassen könnte, worunter Managementkonzepte wie die „Lernende Organisation“ oder auch die auf Dauer gestellten Veränderungen der Arbeitsabläufe, die kontinuierliche Neuausrichtung und Umorientierung der Or-

---

[49] Wobei Baethge m. E. zurecht darauf hinweist, dass diese funktionale Trennung positive wie negative Folgen hat (vgl. Baethge 2003).

[50] Wissenschaftliche oder allgemeiner wissensbasierte Arbeit ist deshalb auch industrieförmig zu organisieren wie Wingens theoretisch plausibel nachweist und am Beispiel der chemischen Industrie empirisch belegt (vgl. Wingens 1998). Die populäre Auffassung, dass durch die Ausweitung der wissens-basierten Arbeit die Industriegesellschaft von der Wissensgesellschaft abgelöst wird, ist deshalb auch auf einen verengten Arbeitsbegriff zurückzuführen.

ganisationsziele etc. zu fassen wären. Diese veränderten Praktiken führen nicht nur dazu, dass ein „Sich-Einrichten“ in einem konkreten Arbeitsumfeld nicht mehr möglich ist, sie setzen vielmehr voraus, dass sich Organisationen (Betriebe) und die darin arbeitenden Menschen weiterentwickeln. Damit wird Lernen zur Daueraufgabe für Menschen *und* Organisationen. Diese Sichtweise setzt allerdings voraus, dass Lernen nicht mehr als ein individueller Vorgang der Aneignung verstanden wird, sondern allgemeiner als individueller und kollektiver Entwicklungsprozess, der zu verändertem Verhalten, Einsichten, Kenntnissen etc. führt. Es soll hier nicht weiter diskutiert werden, ob Organisationen lernen können oder ob sich hinter dem Organisationslernen lediglich die Veränderungsprozesse der von Menschen entwickelten Regeln und Interaktionsformen verbergen. Wichtig ist vielmehr, dass Lernen nicht auf Individuen beschränkt bleibt, sondern sich fortsetzt in deren Umfeld, was wiederum Rückwirkungen auf das Lernen der Individuen hat.

In diesem Begriffsverständnis ist die Grenze zwischen Arbeiten und Lernen fließend, denn die beiden Vorgänge hängen eng miteinander zusammen. Auch wenn Lernen und Arbeiten nacheinander stattfinden – zuerst gelernt und dann gearbeitet wird – so ist die Verzahnung von Arbeiten und Lernen doch für die Umsetzung flexibler Arbeitsorganisationen und Betriebsabläufe ein wesentlicher Bestandteil (vgl. Baethge/Schiersmann 1998). Arbeiten lässt sich deshalb ohne Lernen kaum noch realisieren.

Allerdings muss berücksichtigt werden, dass sich die Verzahnung von Arbeiten und Lernen nicht in allen Arbeitsbereichen gleichermaßen wiederfindet, es sowohl branchenbezogen, hierarchisch wie auch unternehmenskulturell Unterschiede im Ausmaß der Lernhaltigkeit und Lernförderlichkeit von Tätigkeitsfeldern gibt. Von einer generellen Auflösung der Trennung zwischen Arbeiten und Lernen zu sprechen, wäre also ebenso verkehrt, wie von einem generellen Trend zu qualifizierten Tätigkeiten oder zu eigenverantwortlichem Arbeiten auszugehen. Für empirische Untersuchungen ist es deshalb wichtig, mögliche Unterschiede in den Arbeitsbedingungen zu berücksichtigen. Generell wäre es günstig, sowohl die Individuen wie auch deren Arbeitsplätze in die Exploration einzubeziehen, um die jeweils vorhandenen Lernmöglichkeiten und -gelegenheiten empirisch untersuchen zu können.

Durch eine derartige Doppelperspektive, wie sie beispielsweise in der Studie „Weiterbildung im gesellschaftlichen Wandel“ zu Grunde gelegt wurde, lässt sich auch die Relevanz der konkreten Arbeitssituation für das individuelle Lernverhalten deutlich machen. Baethge/Baethge-Kinsky (2002) konnten so z. B. nachweisen, dass es einen starken Zusammenhang zwischen Lernkompetenz und aktueller Arbeitsorganisation gibt. Unter Berücksichtigung von Variablen der vorberuflichen Sozialisation, der aktuellen Aspirationen gegenüber der Erwerbsarbeit und dem Privatleben, der jeweiligen Organisationsbedingungen am Arbeitsplatz und der erwerbsstrukturellen Merkmale zeigt sich, dass die betrieblichen Arbeitsbedingungen einen größeren Einfluss auf die Lernkompetenz haben als die vorberufliche Sozialisation (vgl. Baethge/Baethge-Kinsky 2002:130ff.). Zumindest sind diese Effekte hinsichtlich der Lernaktivitäten und bei den „Selbststeuerungsdispositionen“, worunter die Autoren die Bereitschaft und Fähigkeit zu selbstorganisiertem und eigenverantwortlichem Lernen fassen (vgl. Baethge/Baethge-Kinsky 2002:87), festzustellen.

Trotzdem wäre es verkehrt, die Lernchancen in der Arbeit zu überbewerten und als Ersatz für andere Lerngelegenheiten anzusehen. Denn oft wird informelles Lernen in Ermangelung von seminarförmigen Weiterbildungsangeboten genutzt, so auch die Ergebnisse von Bolder/Hendrich (2002), die das informelle Lernen vor allem für Geringqualifizierte als eine wichtige Möglichkeit des Lebenslangen Lernens ansehen, weil sich für diese Beschäftigtengruppe sonst gar keine Möglichkeit zum Lernen bietet.

> *„Allerdings verläuft bei ihnen [den Geringqualifizierten, d. Verf.] berufliches Weiterlernen anders: als Lernen am Arbeitsplatz, als sukzessive Akkumulation von Erfahrungswissen also – das sich so als eine segmentspezifische Variante des lebenslangen Lernens erweist“ (Bolder/Hendrich 2002:21).*

Deshalb wird arbeitsplatznahes Lernen nicht nur als eine Strategie für bildungsferne Beschäftigtengruppen zur Partizipation an den Verheißungen des Lebenslangen Lernens angesehen. Es wird auch umgekehrt als Möglichkeit für betriebliche Qualifizierungsstrategien ins Gespräch gebracht, wenn es darum geht, bisher nicht oder nicht adäquat einbezogene Beschäftigtengruppen zu erreichen. Sauter hebt in diesem Zusammenhang die didaktischen Vorteile der Praxisnähe des arbeitsintegrierten Lernens hervor, dass s. E. den Bedürfnissen

älterer Beschäftigter mit unterschiedlichen Bildungsabschlüssen und Berufspositionen Rechnung trägt (vgl. Sauter 1998:53).

Daraus zu schlussfolgern, dass sich in der Arbeit – konkret in lernförderlichen Arbeitskontexten – eine zweite Chance ergeben könnte, Benachteiligungen aus dem formalisierten Bildungssystem auszugleichen (vgl. Baethge/Baethge-Kinsky 2002:135), ist allerdings problematisch. Denn wie Baethge/Baethge-Kinsky selbst einräumen, hängen formaler Bildungsstand, Erwerbsstatus und Arbeitsbedingungen eng zusammen, so dass Personen mit hohem Bildungsabschluss weit häufiger an lernförderlichen Arbeitsplätzen arbeiten als Personen mit niedrigem Bildungsstand. Und dass schulisch und beruflich weniger qualifizierte Beschäftigte auf wenig lernförderlichen Arbeitsplätzen hauptsächlich in informellen Lernkontexten lernen, bedeutet vermutlich, wie die Autoren darlegen, dass ihnen andere Qualifizierungswege nicht zur Verfügung stehen. Es bedeutet aber nicht, dass sie durch informelles Lernen, in der Arbeit oder anderswo, das kompensieren könnten, was qualifizierte Beschäftigte in formalisierten und informellen Lernkontexten auf lernförderlichen Arbeitsplätzen lernen.

Außer den eingangs skizzierten, eher programmatisch als theoretisch gestützten Einschätzungen zur Bedeutung des informellen Lernens gibt es empirisch auch keinen schlüssigen Nachweis dafür, dass informelles Lernen das formalisierte Lernen ersetzen könnte. In der Bestandsaufnahme zum informellen Lernen von Schiersmann/Remmele (2002) werden im Gegenteil eine Reihe von empirischen und theoretischen Hinweisen geliefert, dass sich informelles und formales Lernen ergänzen. Dies betrifft sowohl den Lernprozess wie auch die Lernergebnisse. Hinsichtlich des Lernprozesses ist festzustellen, dass Personen mit hohem Aktivitätsniveau in formalisierten Lernkontexten auch häufiger informelle Lernformen praktizieren (vgl. Schiersmann/Strauß 2002). Das lässt vermuten, dass sich die beiden Lernformen zumindest nicht gegenseitig ersetzen, sondern dass unterschiedliches gelernt wird oder das eine das andere nach sich zieht. Dieser Befund steht auch nicht im Widerspruch zu den Ergebnissen von Baethge/Baethge-Kinsky (2002), denn dort wurde lediglich darauf hingewiesen, dass es einen Lernertyp gibt, der „am meisten“ informell gelernt hat, was aber, wie bereits erwähnt, auch ein Hinweis auf fehlende Erfahrungen

im formalen (Berufs-)Bildungssystem sein kann (vgl. Baethge/Baethge-Kinsky 2002:81ff.).

Hinsichtlich der Lernergebnisse lassen sich verschiedene empirische Studien anführen, in denen untersucht wurde, aus welchen Wissensbereichen (betriebliches Handlungswissen, Wissen über betriebliche Lebenswelt, fachsystematisches und technisch-theoretisches Wissen) sich das im Arbeitsvollzug zum Tragen kommende Wissen zusammensetzt und wie wichtig die einzelnen Wissensbereiche für den Arbeitsvollzug sind (vgl. z. B. Rauner 2004). Der Schwerpunkt liegt offenbar auf dem informell erworbenen betrieblichen Handlungswissen und dem Wissen über die betriebliche Lebenswelt. Fachsystematisches und technisch-theoretisches Wissen werden nur zu einem geringen Teil angewandt. Durch die Unterscheidung werden allerdings mögliche Interdependenzen zwischen dem Handlungs- und lebensweltlichen Wissen und dem fachlich-theoretischen Wissen ausgeblendet. Dass ersteres für den Arbeitsvollzug wichtiger ist als zweites, bestätigt zunächst nur, was den Erfolg der dualen Berufsausbildung ausmacht: Der praktische Ausbildungsanteil im Betrieb ist von enormer Bedeutung für das berufliche Handeln und kann nicht durch einen beliebigen anderen Lernort ersetzt werden. Auch wenn fachsystematisches und technisch-theoretisches Wissen seltener zum Einsatz kommen, sind diese Wissensbereiche dadurch aber nicht unwichtig.

Zumindest sprechen didaktische Überlegungen dafür, dass die theoretisch-systematischen Wissensbestände ein wichtiges Raster für die Reflexion der informell erworbenen Wissensbestände sind und erst durch die Verbindung von formalem und informellem Lernen übertragbares Handlungswissen entsteht. Dies bestätigen auch empirische Ergebnisse zur positiven Wirkung der Koppelung von formalem und informellem Lernen, die z. B. dann zu Tage treten, wenn nicht-routinemäßige Aufgaben zu lösen sind oder umgekehrt, wenn in neuen Arbeitsfeldern noch keine formalisierten Lernkontexte zur Verfügung stehen und die Beschäftigten ausschließlich auf informelles Lernen verwiesen sind (vgl. Schiersmann/Remmele 2002:20).

Eine Zusammenführung von Lernprozessen in systematischen Bildungsangeboten und arbeitsimmanenten Lernformen zu einem „System lebenslangen Lernens“ wird deshalb auch seit geraumer Zeit in der Berufsbildung sowie Weiter-

bildungspolitik und -wissenschaft diskutiert (vgl. Bellmann 2003:19ff.). Es soll – wie oben bereits angesprochen – dem Prinzip des Lebenslangen Lernens Rechnung tragen und sowohl zu einer Verknüpfung verschiedener formeller und informeller Lernformen beitragen wie auch die Übergänge zwischen Aus- und Weiterbildung sowie zwischen Arbeiten und Lernen fördern (vgl. BMBF 2001b:4).

Angesichts der unterschiedlichen Einteilungen und Zuordnungen sind verallgemeinernde Quantifizierungen des informellen Lernens problematisch. Die von Staudt/Kriegesmann vertretene Auffassung, dass sich aufgrund verschiedener empirischer Belege ein Verhältnis von 80 % informellem zu 20 % formalisiertem Lernen herauskristallisiere (vgl. z. B. Staudt/Kriegesmann 1999:25), hält einer genaueren Überprüfung nicht Stand. Die empirischen Ergebnisse von Touch (1980), auf die Staudt/Kriegesmann verweisen, beziehen sich auf das „Lernen auf eigene Faust“, wie es Touch nennt und mit autodidaktischem, selbstgesteuertem oder selbständigem Lernen umschreibt (vgl. Touch 1980:108ff.). Die empirischen Studien basierten auf unterschiedlichen Fragestellungen, eine davon auch im engeren Sinne zum Formalisierungs- bzw. Institutionalisierungsgrad der Lernbemühungen, und unterschiedlichen Erhebungsverfahren. So verdeutlichen die Studien im Ergebnis zwar die Bedeutung des informellen Lernens, in der Quantifizierung aber kommen sie zu unterschiedlichen Anteilen für pädagogisch-professionell geplantes und individuell, „auf eigene Faust“ organisiertes Lernen (vgl. Touch 1980:108ff.).

In einigen standardisierten Befragungen (wie z. B. Berichtssystem Weiterbildung, BIBB/IAB-Erwerbstätigenbefragung, BIBB/IAB-Betriebspanel, vgl. Überblick bei Bellmann 2003) werden mittlerweile verschiedene formale und informelle Lernformen aufgeführt und so empirische Aussagen über den Verbreitungsgrad der verschiedenen Lernformen gewonnen. Auf Grundlage der Ergebnisse der BIBB/IAB-Erwerbstätigenbefragung bestätigt sich die hohe Bedeutung des informellen Lernens, allerdings sind die quantitativen Aussagen sehr differenziert zu betrachten (vgl. Ulrich 2000:23 ff.). Bezogen auf alle Erwerbstätigen ergibt sich ein Anteil von 61 %, die an einer „sonstigen Weiterbil-

dungsform“[51] teilgenommen haben, gegenüber 28 %, die Lehrgänge, Kurse u. ä. besucht haben. Diese Beteiligungsquoten variieren jedoch je nach Qualifikationsniveau und dem Ausmaß an beruflich abverlangten Kenntnissen erheblich. Höhere bzw. leitende Angestellte und Beamte nehmen beispielsweise zu 49 % an Lehrgängen u. ä. teil und zu 82 % an „sonstigen Weiterbildungsformen“; un- und angelernte Arbeiter beteiligen sich zu 6 % an Lehrgängen u. ä., aber auch nur zu 26 % an „sonstigen Weiterbildungsformen“ (vgl. Ulrich 2000:26).

Ein Vergleich der Betriebsbefragungen im Rahmen der europäischen Weiterbildungserhebung CVTS II, der Erhebungen des Deutschen Instituts der Wirtschaft (IW) und des IAB-Betriebspanels unterstreicht ebenfalls die quantitative Bedeutung des informellen Lernens (vgl. Bellmann 2003:51f.). Danach haben laut der CVTS II-Erhebung von 1999 72 % der Unternehmen ihren Beschäftigten nicht-seminarförmige Weiterbildung wie Informationsveranstaltungen, Unterweisung oder Job-Rotation ermöglicht (vgl. Grünewald u. a. 2003:87f.). Der IW-Erhebung 2001 zufolge waren es über 90 %, die mindestens eine informelle Lernform durchgeführt haben (vgl. Weiß 2003:2) und im IAB-Betriebspanel 1999 gaben 20 % der Unternehmen an, Weiterbildung am Arbeitsplatz anzubieten (andere informelle Lernformen hatten eine deutlich geringere Verbreitung) (vgl. Bellmann 2003:51f.).

Unabhängig von dem empirisch nachweisbaren Ausmaß bleibt für die vorliegende Untersuchung festzuhalten, dass Lernen im Erwachsenenalter nicht auf organisierte, formale Formen des Lernens reduziert werden kann. Das heißt auch dass Lernen, das durch Einarbeitung in eine neue Tätigkeit oder im Prozess der Arbeit stattfindet, für den Erwerb von Fähigkeiten und Fertigkeiten eine Rolle spielt.

Zugleich ist aber auch zu berücksichtigen, dass die gesammelten Erfahrungen gerade bei älterem und damit häufig auch arbeits*erfahrenem* Personal als Ressource angesehen werden können, die sowohl von den Beschäftigten selbst wie auch von Arbeitgebern nicht als spezifische Fähigkeiten des Alters wahrgenommen werden (s. o., Kap. II.2). Altern ist zweifellos ein Zugewinn an

---

[51] Darunter werden regelmäßige Lektüre von Fachliteratur, Vorträge, Messebesuche, aber auch Maßnah-

Kompetenz (vgl. Kruse 2000, Lehr 2000:67f.), trotzdem müssen die erworbenen Fähigkeiten aber auch als solche wahrgenommen werden, und zwar von den Mitarbeitenden wie auch von deren Vorgesetzten. Und selbst wenn ältere Beschäftigte sich ihrer Kompetenzen bewusst sind, so muss dieses Kompetenzbewusstsein nicht unbedingt eine Entsprechung in der betrieblichen Personalpolitik finden (vgl. Maier 1997). Dies erklärt auch, warum die Fähigkeiten älterer Beschäftigter häufig nicht adäquat im betrieblichen Personaleinsatz berücksichtigt werden. Offenbar sind die Potenziale der älteren Belegschaftsmitglieder den Vorgesetzten vielfach nicht bekannt.

In der Euphorie über die didaktischen Möglichkeiten des informellen Lernens, wie z. B. die inhaltliche und räumliche Nähe zum Lerngegenstand, die geringeren Barrieren für Lernungewohnte, die besseren Transferchancen des Erlernten usw., wird allzu oft übersehen, dass nicht alles was gelernt wird auch gleichermaßen als Zugewinn an Fähigkeiten und Kenntnissen angesehen wird. Deshalb ist der Verweis auf Lernchancen in der Arbeit und im sozialen Umfeld zwar einerseits richtig, andererseits aber auch problematisch, denn er suggeriert eine Gleichwertigkeit der Lernergebnisse und Subjektorientierung in der Umsetzung des Erlernten, die faktisch nicht gegeben ist.

Kirchhof u. a. (2003:548) vermuten sogar, dass diese selektive Wahrnehmung von Kompetenzen in der Konsequenz dazu führen könnte, dass die Menschen unter dem Druck der Verwertbarkeit und Nutzbarmachung auch die Lerngelegenheiten im privaten und sozialen Umfeld ökonomischen, zweckrationalen Zielen unterordnen. Hintergrund dieser Kritik ist die Annahme der Autor/inn/en, dass die Individuen ihr gesamtes Leben so ausrichten könnten, dass die darin enthaltenen Lernmöglichkeiten sie möglichst optimal auf die Anforderungen der Arbeitswelt vorbereiten. Diese sehr weitgehende Kritik an den widersprüchlichen Konsequenzen des informellen Lernens im sozialen Umfeld lässt m. E. außer Acht, dass Arbeits- und privater Lebensstrang in so vielfältiger Weise miteinander verwoben sind, dass eine Lebensführung jenseits von ökonomischen und zweckrationalen Anforderungen ohnehin nicht realisierbar wäre. Im Übrigen beeinflussen sich private Lebensführung und Arbeitsbedingungen gegenseitig (s. o. bzw. vgl. Beiträge in Hoff 1990), so dass sich weder die

men der lernförderlichen Arbeitsgestaltung subsumiert (vgl. Ulrich 2000:26).

lebensweltlichen noch die arbeitsweltlichen Lerngelegenheiten ausschließlich an ökonomischen Erfordernissen ausrichten lassen.

Trotzdem ist die Vermischung der verschiedenen lebens- und arbeitsweltlichen Anforderungsstrukturen allerdings problematisch, sie lässt nämlich außer Acht, dass Anforderungen und entsprechende Lernergebnisse unterschiedlich bewertet werden. Insofern ist es nahe liegend, dass in alltäglichen Situationen beruflich Verwertbares gelernt wird, Familienarbeit z. B. ein hartes Training im Zeitmanagement ist und der Kauf eines Personal Computers meist eine (autodidaktische) Schulung in Datenverarbeitungstechnik voraussetzt (vgl. Kirchhöfer 2000). Es ist auch plausibel davon auszugehen, dass die so erworbenen Fähigkeiten – egal ob sie am Arbeitsplatz oder im sozialen Umfeld entwickelt wurden – im Beschäftigungssystem angewandt werden können. Nur ist damit eben noch nicht gesagt, ob die Fähigkeit als solche anerkannt und deshalb die Person auch als befähigt angesehen wird. Die Entscheidung darüber, was als Fähigkeit anerkannt ist, wird in der Regel nicht allein von den Lernenden getroffen, sondern ist Gegenstand eines komplexen Aushandlungs- und Bewertungsprozesses. In diesem Prozess wirkt sich als zentrales Hemmnis eines lebensbereichübergreifenden Lernens aus, dass die Arbeitenden dann die besten Chancen zur Verwertung ihrer Fähigkeiten haben, wenn sie diese als ein nachfrageorientiertes, spezialisiertes und gegen Konkurrenz abgeschottetes Fähigkeitsbündel zusammenstellen:

> *„[Mit anderen Worten]: Unter Marktbedingungen kommt es zur Organisation der Arbeitsfähigkeit in festen ‚Berufen' als standardisierten Qualifikationsbündeln, deren Zusammensetzung weniger sachlich-problembezogenen Anforderungen folgt als sozialen und ökonomischen Bedingungen" (Brater 1980:73).*

Brater entwickelt aus dieser Einschätzung zwar eine Konzeption „subjektorientierter Weiterbildung", die eine Verbindung zwischen den fachlichen und persönlichen Fähigkeitsbereichen herstellt. Es ist aber fraglich, ob die selektive Anerkennung von Fähigkeiten im Beschäftigungssystem durch eine Veränderung der Weiterbildung gelingen kann. Wenn das Problem der berufsförmig ausgerichteten Weiterbildung – wie Brater nachvollziehbar argumentiert – ursächlich in der Machtasymmetrie im Berufs- und Beschäftigungssystem zu suchen ist, dann wäre es auch schlüssig, dort nach Anzeichen für eine „Subjektorientierung" zu suchen. In diesem Sinne wird in weiterbildungs-

wissenschaftlichen Publikationen immer wieder auf einen veränderten Zugriff auf menschliche Arbeit, auf veränderte personalpolitische Strategien und arbeitsorganisatorische Praktiken hingewiesen (vgl. z. B. Baethge/Schiersmann 1998, Moldaschl 2003).

Die für die Fragestellung der Arbeit relevanten Entwicklungen hinsichtlich der erwerbsbiographischen und betriebsorganisatorischen Veränderungen wurden oben bereits erläutert. Zusammenfassend kann deshalb hier festgehalten werden, dass sich das bildungswissenschaftliche Verständnis von Lernmöglichkeiten im Erwachsenenalter erheblich ausdifferenziert hat. Vor allem den Lerngelegenheiten in der Arbeit und der Lernförderlichkeit von Arbeit wird eine große Bedeutung für den Erwerb von Fähigkeiten und Kenntnissen beigemessen. Da diese Lerngelegenheiten oftmals nicht unter pädagogischen Gesichtspunkten organisiert werden, ist eine Betrachtung des Lernens im Erwachsenenalter auf der Basis von Bildungsveranstaltungen nicht sinnvoll. Vielmehr ist es nahe liegend, ausgehend von den Lernenden nachzuvollziehen wie und wo sie welche Fähigkeiten und Kenntnisse im Verlauf ihres Lebens erworben haben. Insofern hat in den bildungswissenschaftlichen Analysen eine Hinwendung zu den Lernenden stattgefunden, die biographie- und lebenslauftheoretische Betrachtungen des Lernens nahe legt.

Damit verbindet sich jedoch auch die Aufgabe, die individuellen Entwicklungen in die strukturellen Entwicklungsmöglichkeiten einzuordnen. Hier zeigen die oben dargestellten Befunde, dass Lernen in der Arbeit zwar prinzipiell möglich ist, die Lerngelegenheiten aber sehr unterschiedlich gegeben sind. Viele betriebliche Veränderungsprozesse haben widersprüchliche Konsequenzen für die Lernförderlichkeit der Arbeit und die Bewertung von informell erworbenen Fähigkeiten. Eine grundsätzliche Trendwende zu einer Subjektorientierung beim arbeitsbezogenen Lernen lässt sich daraus bisher nicht ableiten. Für die Analyse von Entwicklungsmöglichkeiten und Lerngelegenheiten ist es deshalb erforderlich, die individuellen Einflussfaktoren des Lernens mit den strukturellen Faktoren (Anwendungsmöglichkeiten des Erlernten, Förderung, Vorhandensein eines Bildungsangebots u. ä.) in Bezug zu setzen wie es im folgenden Kapitel geschehen wird.

II.4. Weiterbildungsteilhabe im Erwerbsverlauf

II.4.1 Deskriptive Ergebnisse zur Weiterbildungsbeteiligung

Fast jede zweite in Deutschland lebende, deutschsprachige Person im Alter zwischen 19 und 64 Jahren hat sich im Jahr 2000 in einem Kurs, Lehrgang und/oder Vortrag weitergebildet (vgl. BMBF 2003). Im Vergleich der letzten 20 Jahre ist die Weiterbildungsbeteiligung kontinuierlich gestiegen. Zwar ist die Beteiligung aktuell etwas niedriger als in den Vorjahren, dennoch lässt sich in der langfristigen Tendenz nahezu eine Verdoppelung der Teilnahmequote seit Ende der 1970er Jahre feststellen.[52] Grundlage dieser Angaben zur Teilnahmeentwicklung ist das Berichtssystem Weiterbildung (BSW), eine der wenigen bereichsübergreifenden Datenquellen zur Weiterbildung in Deutschland. Das Berichtssystem Weiterbildung basiert auf einer Repräsentativbefragung in der deutschen Bevölkerung zu Weiterbildungsverhalten und Weiterbildungssituation in Deutschland, die seit 1979 regelmäßig im Dreijahresturnus im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung durchgeführt wird (vgl. BMBF 2000ff.). Neben Personenbefragungen werden Daten zur Weiterbildung in mehr oder weniger regelmäßigen Abständen in Betriebs- und Unternehmensbefragungen erhoben und durch Trägerstatistiken abgebildet. Da die Befragungen und Berichtssysteme allerdings unterschiedlich konzipiert sind und den Weiterbildungsbereich unterschiedlich eingrenzen, lassen sich die Daten nicht zu einem Gesamtüberblick zusammen fassen (vgl. Bellmann 2003).

Übereinstimmend weisen empirische Untersuchungen zur Teilnahme und Nichtteilnahme an Weiterbildung wie das Berichtssystem Weiterbildung (vgl. BMBF 2000, 2003, 2004), die weiterbildungsbezogenen Fragen des Mikrozensus (vgl. StBA 1999ff.) und des Sozioökonomischen Panels (vgl. Behringer 2000a, Wilkens/Leber 2003) oder die Untersuchung von Schröder/Schiel/Aust (2004) jedoch auf eine Reihe sozialstruktureller Unterschiede der Weiterbildungsbeteiligung – vornehmlich in der beruflichen Weiterbildung – hin.

---

[52] Die Ursachen der rückläufigen Weiterbildungsbeteiligung lassen sich auf Grundlage der vorliegenden Daten nicht befriedigend klären, da sie nur wenig über die Entscheidungsgründe für oder gegen eine Weiterbildungsteilnahme aussagen. Einige deskriptiv auffällige Unterschiede in der Teilnahmeentwicklung zwischen Zielgruppen und Bereichen haben Dobischat/Roß (2004) herausgearbeitet: Unter-

Danach nehmen Frauen insbesondere in der beruflichen Weiterbildung seltener teil als Männer (vgl. BMBF 2003:133ff.), schulisch wie beruflich formal gering Qualifizierte deutlich seltener als hoch Qualifizierte (vgl. BMBF 2003: 102ff.), Vollzeit Erwerbstätige deutlich häufiger als Teilzeit- oder geringfügig Beschäftigte und Arbeitslose (vgl. Schröder/Schiel/Aust 2004:37), Beschäftigte aus Kleinbetrieben seltener als solche aus Großbetrieben (vgl. BMBF 2003:169), Beschäftigte in Industrie und Handwerk seltener als jene im Öffentlichen Dienst (vgl. BMBF 2003:156ff.).[53]

Im Kontext der soziodemographischen Merkmale zur Teilnahme bzw. Nichtteilnahme an Weiterbildung wird häufig auch auf altersbezogene Unterschiede hingewiesen. Dem Berichtssystem Weiterbildung zufolge haben im Jahr 2003 knapp ein Drittel der über 50-Jährigen an Weiterbildung teilgenommen, während es bei den 19–34-Jährigen und den 35–49-Jährigen jeweils ca. 46 % der Altersgruppe waren (vgl. BMBF 2005:25). Bei der Einteilung der Altersgruppen in Fünfjahreskategorien zeigt sich jedoch, dass die Weiterbildungsbeteiligung erst bei den über 60-Jährigen deutlich absinkt: Zwischen den 40- bis 44-Jährigen, der weiterbildungsaktivsten Altersgruppe, und den 60- bis 64-Jährigen beträgt der Unterschied in der Weiterbildungsbeteiligung 29 % (vgl. BMBF 2005:25).

Aufschlussreich für die hier interessierende Fragestellung der Entwicklung der Weiterbildungsteilnahme im Lebenslauf ist die längsschnittliche Betrachtung der Weiterbildungsbeteiligung nach Altersgruppen. Dabei zeigt sich, dass die Teilnahmequoten zwischen 1979 und 2000 in allen Altersgruppen kontinuierlich angestiegen sind (s. Abbildung II.1).

---

schiede zeigen sich insbesondere hinsichtlich des Alters der Teilnehmenden sowie der thematischen Ausrichtung des Angebots (s. u.).

[53] Auf mögliche Erklärungen für die unterschiedliche Weiterbildungsbeteiligung werde ich noch genauer eingehen.

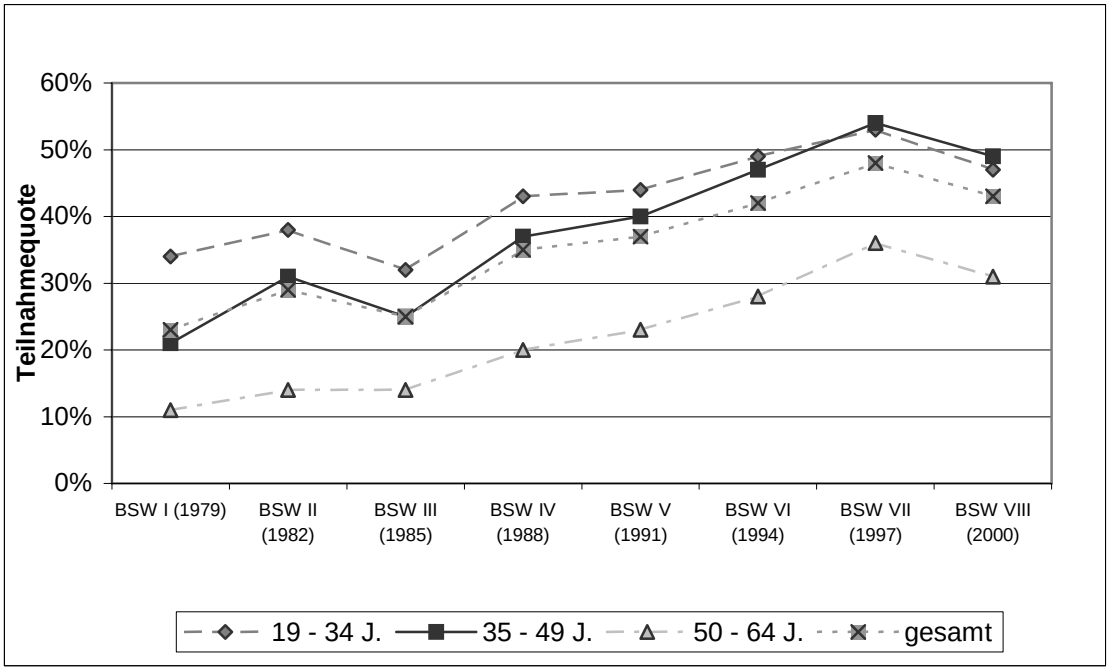

Abbildung II.1: Weiterbildungsbeteiligung in der Bundesrepublik Deutschland nach Altersgruppen (Weiterbildung gesamt) (Quelle: BMBF 2003:86, eigene Darstellung)

Wenngleich zu einzelnen Erhebungszeitpunkten[54] (1985 und 2000) eine rückläufige Teilnahmequote zu verzeichnen ist, so ist doch in der langfristigen Entwicklung in allen Altersgruppen eine ansteigende Weiterbildungsbeteiligung zu erkennen. Am deutlichsten fällt dieser Anstieg in den Altersgruppen der 35–49-Jährigen und der 50–64-Jährigen aus. Trotzdem lassen sich, insbesondere für die 50–64–Jährigen, altersgruppenbezogene Unterschiede erkennen. Der Abstand zwischen der Weiterbildungsbeteiligung in der Gesamtbevölkerung und der Gruppe der 50–64-Jährigen hat sich zwar über den Zeitverlauf verringert, beträgt aber trotz allem gegenwärtig noch 12 %. Anders stellt sich die Entwicklung in der Gruppe der 35–49-Jährigen dar: In dieser Altersgruppe ist die Weiterbildungsbeteiligung überproportional angestiegen. Seit der Erhebung 1997 sind sie sogar die „weiterbildungsaktivste“ Altersgruppe (vgl. Dobischat/Roß 2004:18f.).

---

[54] Die Unterschiede zwischen den Erhebungszeitpunkten des BSW sind zum Teil auf methodische Veränderungen auch im Hinblick auf die Stichprobenzusammensetzung zurückzuführen. Teilweise handelt es sich aber auch um bildungspolitisch relevante Trends, die sich in der weiterbildungswissenschaftlichen und -politischen Diskussion niederschlagen. Dies betrifft vor allem die aktuell sinkende Bildungsbeteiligung, die sich aus den beiden letzten BSW-Befragungen von 2000 und 2003 ergibt (vgl. BMBF 2003, 2005).

Online im Internet: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/iller05_12.pdf

Zusammen genommen könnten diese langfristigen Veränderungen auch auf Kohorteneffekte hinweisen, denn nach und nach rücken die Jahrgänge der Bildungsexpansion und stärkeren Bildungsbeteiligung in die höheren Altersgruppen auf und tragen dort möglicherweise zu höheren Beteiligungsquoten bei. Auf eine kohortenspezifische Weiterbildungsbeteiligung hat bereits Becker (1991) im Hinblick auf die berufliche Weiterbildung aufmerksam gemacht. Dabei zeigte sich, dass die jüngeren Geburtskohorten (1949–51 Geborene) im Alter zwischen 20 und 30 Jahren deutlich höhere Teilnahmequoten aufwiesen als die älteren Kohorten (1929–31 bzw. 1939–41 Geborene) in der gleichen Altersstufe (vgl. Becker 1991:70f.). Während Becker in seiner Untersuchung allerdings auch für die jüngeren Kohorten ab dem Alter von 30 Jahren eine absinkende Weiterbildungsbeteiligung feststellte,[55] wenn auch mit deutlichen Niveauunterschieden zu den älteren Kohorten, spiegeln sich diese sinkenden Teilnahmequoten im Berichtssystem Weiterbildung nicht wider. Im Gegenteil variiert – wie oben erwähnt – in der BSW-Erhebung von 2000 die Teilnahmequote bis zum Alter von 54 Jahren kaum. Erst danach sinkt die Weiterbildungsbeteiligung deutlich ab, wobei diese Altersgruppen bereits von Kohorten getragen werden, die vor der Weiterbildungsexpansion in das Erwachsenenalter eingetreten sind.

Auch Schröder/Schiel/Aust (2004) erklären Altersgruppenunterschiede bei den ab Mitte 40-Jährigen mit Kohorteneffekten, da die jüngeren Personengruppen im Durchschnitt über eine höhere Schulbildung und höhere berufliche Ausbildungsabschlüsse verfügten. Entsprechende Berechnungen unter Berücksichtigung der Bildungsvariablen ergeben den Autoren zufolge, dass das Alter keinen Einfluss mehr auf die Weiterbildungsbeteiligung nimmt (vgl. Schröder/Schiel/Aust 2004:114). Leider lassen sich auf Grundlage der veröffentlichten Daten des BSW keine kohortenspezifischen Auswertungen vornehmen, so dass die angedeuteten Zusammenhänge hier nicht überprüft werden können.

Im Unterschied zur Weiterbildung insgesamt weist die Beteiligung an der beruflichen Weiterbildung im Hinblick auf die Altersstrukturen einige Besonderheiten

---

[55] Die Studie von Becker nimmt allerdings nur die vertikalen Laufbahnen in den Blick. In Anbetracht der betriebsorganisatorischen Veränderungen, insbesondere der Abflachung von Hierarchien und

auf (s. Abb.2). Wie die Ergebnisse des Berichtssystems Weiterbildung von 1979 bis 2003 zeigen, ist die Weiterbildungsbeteiligung auch hier kontinuierlich gestiegen, seit 2000 allerdings leicht rückläufig, wobei der Rückgang von 2000 zu 2003 stärker ausfällt als im vorangegangenen Untersuchungszeitraum (in der allgemeinen Weiterbildung ist es umgekehrt) (vgl. BMBF 2005). Bisher war die rückläufige Weiterbildungsteilnahme auf die sinkende Förderung durch die Bundesanstalt bzw. Bundesagentur für Arbeit in der beruflichen Weiterbildung zurückgeführt worden (vgl. Dobischat/Roß 2004). Mittlerweile scheint sich aber auch ein Rückgang in der betrieblichen Weiterbildung abzuzeichnen (vgl. BMBF 2005:23).

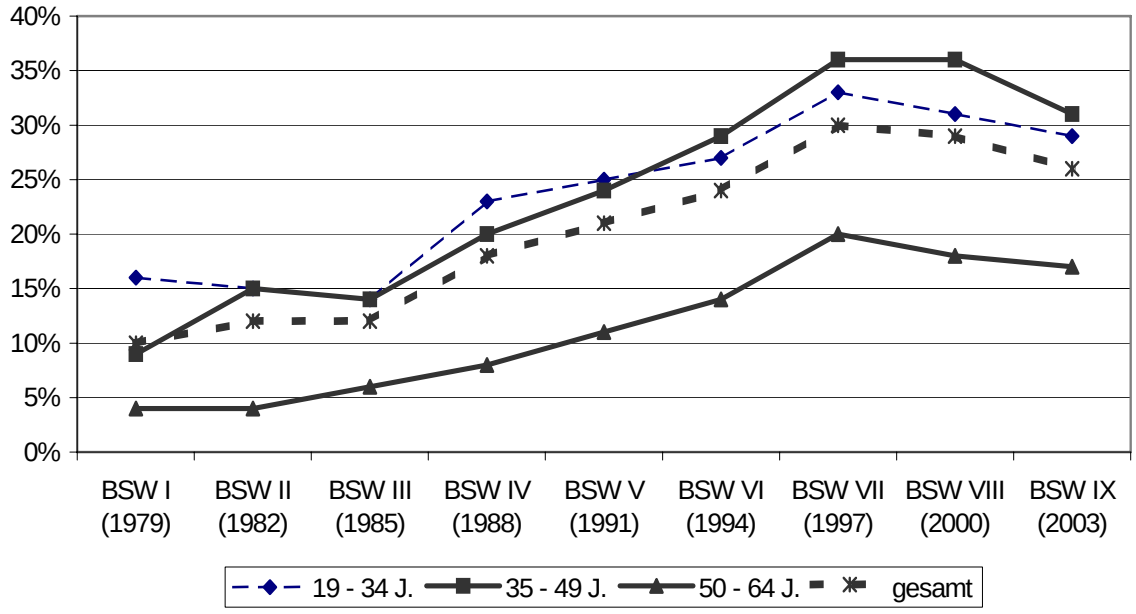

Abbildung II.2: Weiterbildungsbeteiligung in der Bundesrepublik Deutschland nach Altersgruppen (berufliche Weiterbildung) (Quelle: BMBF 2005:26, eigene Darstellung)

In der langfristigen Entwicklung der Weiterbildungsbeteiligung fällt bei der altersbezogenen Differenzierung der Teilnahmequoten der Anstieg bei der Altersgruppe der 35–49-Jährigen noch deutlicher aus als dies für die gesamte Weiterbildung festgestellt werden konnte. In der beruflichen Weiterbildung ist sie bereits seit 1991 die weiterbildungsaktivste Altersgruppe. Möglicherweise führen längere Ausbildungsphasen und spätere Berufseinstiege bei den jüngeren Altersgruppen mittlerweile dazu, dass die Weiterbildungsbeteiligung im

---

Dezentralisierung von Steuerungs- und Entscheidungsfunktionen, werden für die Laufbahngestaltung jedoch zunehmend auch horizontale Laufbahnen vorgeschlagen (vgl. Morschhäuser 2000).

mittleren Erwachsenenalter vergleichsweise höher ausfällt. Die Weiterbildungsbeteiligung der 50–64-Jährigen ist – wie in der Weiterbildung insgesamt – deutlich niedriger als in den anderen Altersgruppen. Allerdings fällt auf, dass der Abstand hier in den letzten Jahren größer geworden ist. 1979 lag der Abstand zur Gesamtteilnahmequote bei 6 %, 1988 und in den folgenden Untersuchungen bei 10 % und 2000 hat er sich nochmals auf 11 % vergrößert (vgl. BMBF 2005:26). Durch den Rückgang in der beruflichen Weiterbildungsbeteiligung ist der Abstand 2003 wieder etwas geringer geworden, trotzdem fällt auf, dass bei steigender Weiterbildungsbeteiligung in dieser Altersgruppe die 50–64-Jährigen nicht in gleichem Maße an der Weiterbildungsexpansion partizipieren wie es offenbar die anderen Altersgruppen tun.

Die im Berichtssystem Weiterbildung und einigen anderen Studien konstatierte geringere beruflich ausgerichtete Weiterbildungsbeteiligung Älterer ist jedoch insofern einzuschränken, als bei diesen Berechnungen häufig die Wohnbevölkerung im erwerbsfähigen Alter und somit Erwerbstätige und nicht (mehr) Erwerbstätige die Stichprobe bilden. Dies ist problematisch, da nachweislich die Erwerbsbeteiligung in der fraglichen Altersgruppe (55- bis 65-Jährige) deutlich abnimmt (Koller/Plath 2000:114f.). Die geringere Erwerbsbeteiligung aufgrund von Frühverrentung u. ä. könnte zumindest zum Teil erklären, warum berufliche Weiterbildung für diese Altersgruppe nicht mehr erstrebenswert ist. Außerdem beziehen sich die Angaben meist nur auf seminarförmige Weiterbildung. Bei informellen Lernformen unterscheidet sich die Weiterbildungsbeteiligung zwischen den Altersgruppen hingegen kaum (vgl. Koller/Plath 2000:16). Zu diesem Ergebnis kommt auch das Berichtssystem Weiterbildung, in dem für 1997 eine Beteiligung an informellen Weiterbildungsformen in der Altersgruppe der 19–34-Jährigen von 74 %, in der Altersgruppe der 35–49-Jährigen von 72 % und in der Altersgruppe der 50–64-Jährigen von 71 % festgestellt wird (BMBF 2000:193).[56]

Der Einfluss der Erwerbstätigkeit für die nach Altersgruppen unterschiedliche Beteiligung an beruflicher Weiterbildung wird auch von Schröder/Schiel/Aust

---

[56] Für die Jahre 2000 und 2003 wurden die Angaben zu Altersunterschieden bei der nicht seminarförmigen Weiterbildung im BSW nicht ausgewiesen.

(2004) hervorgehoben, die in ihrer Untersuchung zu Einflussfaktoren für die Nichtteilnahme an Weiterbildung *keine* signifikanten Unterschiede zwischen den verschiedenen Altersgruppen feststellen konnten. Der vermeintliche Widerspruch zu anderen Studien, insbesondere dem oben zitierten Berichtssystem Weiterbildung, erklärt sich nach Auffassung der Autoren aus der (Nicht-)Berücksichtigung der Erwerbstätigen in der Stichprobe:

> *„Tatsächlich weist das an dieser Stelle maßgeblich zitierte Berichtssystem Weiterbildung einen deutlichen Abfall älterer Altersgruppen bei der Beteiligung an beruflicher Weiterbildung aus. [...] Betrachtet man [die Werte] nur für die Erwerbstätigen, so relativiert sich der vermeintliche Alterseffekt deutlich. Zwar fällt dem Berichtssystem zufolge die Teilnahmequote an Seminaren und Kursen der beruflichen Weiterbildung mit Anfang fünfzig von vorher über 40 % auf rund 35 % ab. Dieses Niveau hält sich aber bei den Erwerbstätigen bis Anfang 60. Selbst Mitte sechzig sind noch fast ein Drittel der Erwerbstätigen in die klassischen Weiterbildungsformen eingebunden“ (Schröder/Schiel/Aust 2004:31f.).*

Trotz der geringen statistischen Unterschiede ist jedoch nach Auffassung der Autoren der – je nach Studiendesign und Stichprobe mehr oder weniger große – Einschnitt in der Weiterbildungsbeteiligung im mittleren Erwachsenenalter erklärungsbedürftig und sollte kritisch beobachtet werden (vgl. Schröder/Schiel/-Aust 2004:33).

Im Hinblick auf ältere arbeitslose Personen zeigt sich hingegen eine deutliche Diskrepanz in der Weiterbildungsbeteiligung unterschiedlicher Altersgruppen. Berechnungen auf Grundlage der Amtlichen Nachrichten der Bundesanstalt für Arbeit ergeben, dass die über 50-Jährigen Arbeitslosen bei der nach dem Sozialgesetzbuch III geförderten Weiterbildung deutlich unterrepräsentiert sind (vgl. Bellmann 2003:73ff.). Danach waren in Westdeutschland nur ca. 5 % der Teilnehmenden an von der Bundesanstalt für Arbeit geförderten Maßnahmen über 50 Jahre alt, obwohl der Anteil dieser Altersgruppe an den Arbeitslosen bei über 30 % lag; in Ostdeutschland ist das Verhältnis mit ca. 10 % an den Teilnehmenden und ebenfalls ca. 30 % an den Arbeitslosen zwar etwas günstiger, allerdings wurden die älteren Personen auch hier deutlich unterdurchschnittlich gefördert (vgl. Bellmann 2003:74).

Es ist also nicht nur das Weiterbildungsengagement der einzelnen Personen für die Weiterbildungsentscheidung ausschlaggebend. Dem Engagement müssen auch geeignete Rahmenbedingungen, insbesondere eine Förderung von Wei-

terbildung, gegenüber stehen. Insgesamt machen die empirischen Ergebnisse deutlich, dass drei zum Teil interagierende Faktorenbündel auf die Teilnahme bzw. Nichtteilnahme Einfluss nehmen: Erstens die qualifikatorischen, bildungsbiographischen, zeitlichen, finanziellen, motivationalen etc. *Voraussetzungen der Lerninteressierten*, zweitens die *Weiterbildungsangebote* mit ihren zeitlichen, örtlichen und finanziellen Rahmenbedingungen und drittens die betrieblichen oder privaten *Anwendungsfelder*, aufgrund derer Anforderungen formuliert oder in denen Lernergebnisse aufgegriffen werden. Diese Unterscheidung kommt der Unterteilung in Mikro-, Meso- und Makroebene der Einflussfaktoren von Bildungsbeteiligung (vgl. Brüning 2002:18ff.) sehr nahe, da damit zugleich auch die verschiedenen Ebenen der Handelnden angezeigt werden. Anders als in der Einteilung von Brüning (2002) sollen hier unter Anforderungsfeldern aber nicht die makrostrukturellen Bedingungen von politischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Rahmenbedingungen thematisiert werden, sondern konkrete Personaleinsatzstrategien und deren Auswirkungen auf die Nachfrage nach qualifizierten Arbeitskräften bzw. Möglichkeiten eines qualifizierten Tätigkeitsvollzugs. Im Folgenden werden diese Faktorenbündel nacheinander diskutiert, obwohl sie – wie erwähnt – auch Wechselbeziehungen zueinander aufweisen.

II.4.2 Individuelle Einflussfaktoren der Weiterbildungsbeteiligung

Studien zur Weiterbildungsbeteiligung heben oft die oben kurz beschriebenen soziodemographischen Unterschiede zwischen Teilnehmenden und Nichtteilnehmenden hervor. Im Hinblick auf die Gründe für die unterschiedliche Teilnahme sind diese Merkmale jedoch nur als erster Hinweis auf personenbezogene Erklärungen zu verstehen. Zum einen sind die sozialstrukturellen Merkmale nicht isoliert von einander zu betrachten, da sie häufig im Zusammenhang stehen und sich gegenseitig verstärken. Für die altersbezogenen Unterschiede der Weiterbildungsbeteiligung ist dies oben bereits deutlich gemacht worden und für die Beteiligung von Frauen ist ähnliches bekannt: Unter Hinzunahme erwerbsbezogener Merkmale (Erwerbsstatus, berufliche Stellung etc.) verlieren die askriptiven Merkmale an Bedeutung; mehr noch: Bezogen auf das Alter stellen Schröder/Schiel/Aust überhaupt keinen eigenständigen Erklärungswert mehr fest (vgl. Schröder/Schiel/Aust 2004:54). Die erwerbsbezogenen Voraussetzungen korrespondieren dabei mit motivationalen Faktoren. So ergab auch

die Studie von Barz/Tippelt u. a., dass ältere Erwerbspersonen mit niedriger Formalqualifikation oder ältere Nichterwerbstätige deutlich seltener einen Nutzen in beruflicher Weiterbildung sehen, als dies für andere Gruppen festgestellt werden konnte (vgl. Kuwan u. a. 2004:41f.).

Fasst man also die sozialstrukturellen Merkmale zusammen, so zeigt sich Schröder/Schiel/Aust (2004) zufolge, dass ein zentraler Einflussfaktor die Erwerbstätigkeit ist. Sie entscheidet nicht nur über Einkommen und damit die finanziellen Ressourcen für Weiterbildung, sondern auch über den Zugang zu Weiterbildungsangeboten und die Anwendungsmöglichkeiten des Erlernten. Zu dem gleichen Ergebnis kommen auch Kuwan u. a. (2004) für die berufliche Weiterbildungsbeteiligung. Obwohl Weiterbildung gerade für Arbeitslose und Berufsrückkehrer/innen eine wichtige Funktion zur Arbeitsmarktintegration haben könnte, sind die Angebote für diese Personengruppen bei Weitem nicht so verbreitet wie die Weiterbildungsmöglichkeiten in der Erwerbsarbeit (vgl. Schröder/Schiel/Aust 2004:111f.).[57] Dies ist den eigenen empirischen Analysen nach zu urteilen vor allem auf die hohe Bedeutung der betrieblichen Weiterbildung zurückzuführen (s. Kap. IV.1. bzw. Iller 2004a).

Jenseits der erwerbsbezogenen Merkmale spielt das Vorhandensein und die Anzahl zu betreuender Kinder für die Weiterbildungsbeteiligung eine wichtige Rolle. Dies betrifft aber nur die Frauen, für die mit jedem weiteren Kind die Chancen auf eine Weiterbildungsteilnahme sinken und gilt unabhängig von der Haushaltsform – also alleinerziehend oder in Ehe/Partnerschaft zusammenlebend (vgl. Schröder/Schiel/Aust 2004:61f.). Für Männer ist das Zusammenleben mit Kindern kein Hindernis in der Weiterbildungsbeteiligung – im Gegenteil haben einschlägige Studien Hinweise darauf geliefert, dass Kinder eher einen positiven Effekt auf die Weiterbildungsbeteiligung von Männern haben (vgl. Friebel 2004, Klement/Schaeper/Witzel 2004).

Innerhalb der Gruppe der Erwerbstätigen lassen sich die Unterschiede in der Weiterbildungsbeteiligung dahingehend zusammenfassen, dass vor allem Personen, in deren schulischer und beruflicher Laufbahn Qualifikation keine hohe

---

[57] Die Autoren ordnen dieses Ergebnis vor allem hinsichtlich der arbeitsmarkt- und bildungspolitischen Konsequenzen ein, dass nämlich die kompensatorische Wirkung, die mit Weiterbildung für Arbeitslose und Berufsrückkehrer/innen angestrebt wird, nicht erreicht wird (vgl. Schröder/Schiel/Aust 2004:112).

Bedeutung hatte, die also über keine oder niedrige schulische und berufliche Bildungsabschlüsse verfügen und deren Arbeitsbedingungen aktuell auch keine höheren Qualifikationsanforderungen stellen, deutlich seltener an Weiterbildung teilnehmen als Personen, auf die dies nicht zutrifft. Wie die Untersuchungen von Schröder/Schiel/Aust (2004) zeigen, sind die geringe Formalqualifikation, verbunden mit einfachen Tätigkeiten und – meist damit zusammenhängend – niedrigem Haushaltseinkommen, ein wesentliches Hindernis für eine Weiterbildungsteilnahme.

> *„Wie bereits [...] zu vermuten war, bringen ein niedriger beruflicher Status und geringe formale berufliche Bildung ein erhöhtes Risiko mit sich, manifest nicht an beruflicher Weiterbildung beteiligt zu sein. Beide Merkmale tragen nicht nur zur Erklärung des Verhaltens im Untersuchungszeitraum bei, sondern auch zur Erklärung einer dauerhaft unzureichenden Beteiligung an beruflicher Weiterbildung. Arbeiter und Angestellte mit unqualifizierten Tätigkeiten sind langfristig von der beruflichen Weiterbildung abgekoppelt. Das niedrige verfügbare Haushaltseinkommen und die mangelnde Investitionsbereitschaft speziell dieser von Weiterbildung weit entfernten Gruppen stellen auch in der langfristigen Perspektive Hindernisse für die Bildungsbeteiligung dar “ (Schröder/Schiel/Aust 2004:91).*

Die Studie führt dabei strukturelle Faktoren mit Aspekten der kurz- und längerfristig betrachteten Weiterbildungsteilnahme zusammen, so dass Gründe für die aktuelle (Nicht-)Teilnahme von dauerhaften Ausgrenzungsmechanismen unterschieden werden können. So zeigt sich, dass geringe Formalqualifikation und niedrige Qualifikationsanforderungen im Beruf – gepaart mit niedrigem Haushaltseinkommen – eine dauerhafte Nichtteilnahme begünstigen, während betriebliche Hinderungsgründe oder ein fehlendes Angebot nur vorübergehend die Weiterbildungsteilnahme beeinträchtigen (vgl. Schröder/Schiel/Aust 2004:91f.).

Die personenbezogenen Erklärungsansätze liefern insofern einen wichtigen Beitrag zum Verständnis unterschiedlicher Weiterbildungsteilhabe, da sie deutlich machen, dass sich der im Jugendalter angelegte Ausschluss aus dem Bildungssystem im Erwachsenenalter fortsetzt, die fehlende formale Bildung geringqualifizierte Tätigkeit und diese wiederum geringe Weiterbildungsbeteiligung bedingt, so dass die Chancen auf einen Bildungsaufstieg immer geringer wer-

den.[58] In diesem Zirkelschluss liegt jedoch auch das Problem der personenbezogenen Erklärungsansätze, denn sie unterstellen ein vermeintlich allgemeingültiges Maß für Weiterbildungsengagement – in dem oben angeführten Zitat negativ als „unzureichende Beteiligung“ (Schröder/Schiel/Aust 2004:91) bezeichnet –, das sich aber nicht aus konkreten Anforderungen ableiten soll (denn so würden ja letzten Endes die unterschiedlichen Anwendungsmöglichkeiten zum Maßstab und damit ungleiche Chancen perpetuiert). Ebenso wenig kann es sich aus übergeordneten, langfristigen Trends der Qualifikationsentwicklung ableiten, da diese weder zuverlässig abschätzbar noch objektiv sind, weil sie nicht nur von langfristigen wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklungstrends abhängen, sondern ebenso von kurzfristigen politischen Entscheidungen und interessegeleiteten Interventionen.[59]

Eine wichtige Differenzierung der sozialstrukturellen Faktoren ergibt sich aus der Berücksichtigung soziokultureller Aspekte der Weiterbildungsbeteiligung bzw. -abstinenz, wie es insbesondere in bildungswissenschaftlich ausgerichteten Milieustudien unternommen wird (vgl. insbesondere Barz/Tippelt 2004, Vester 2004).[60] Geringe Nutzenerwartungen hinsichtlich einer

---

58 Andererseits zeigen Längsschnittuntersuchungen wie die “Hamburger Jugendstudie“ (in dieser Längsschnittstudie werden seit 1980 die Bildungs- und Berufsverläufe von Schulabgänger/innen der Schulabschlusskohorte 1979 erhoben; vgl. Friebel 1983, 1985, 1990 und 1997), dass durchaus auch Bildungsaufstiege möglich sind, indem z. B. Abschlüsse nachgeholt oder höhere Bildungsabschlüsse zu einem späteren Zeitpunkt erworben wurden.

59 Als Beispiel seien die Prognosen zu Tätigkeiten für Geringqualifizierte angeführt, mit denen bereits in den 1980er Jahren Appelle zur Ausweitung der Weiterbildungsaktivitäten begründet wurden. Auch Schröder/Schiel/Aust (2004:112f.) gehen davon aus, dass zukünftig der Einsatz von Geringqualifizierten immer seltener vorkommen wird, weshalb die Personen, die diese Tätigkeiten heute ausüben, ein erhöhtes Risiko tragen, arbeitslos zu werden und – weil weiterbildungsungewohnt – dann auch größere Schwierigkeiten haben, aus der Arbeitslosigkeit wieder heraus zu kommen. Dem stehen allerdings – deshalb auch mehr oder weniger stark umstrittene – arbeitsmarkt- und sozialpolitische Aktivitäten wie die Modellversuche zur „Förderung der Beschäftigung von Geringqualifizierten und Langzeitarbeitslosen“ oder die sog. „Ein-Euro-Jobs“ gegenüber, die durch Subvention Tätigkeitsfelder für Geringqualifizierte erhalten oder neu erschließen, obwohl sie für Betriebe oder die Betroffenen u. U. nicht wirtschaftlich sind.

60 Beide Forschungsgruppen haben Aspekte der (Weiter-)Bildungsbeteiligung mit Bezug auf die Sinus-Milieus analysiert. Während sich Barz/Tippelt in ihren regionalen Studien und der jüngst abgeschlossenen bundesweiten Untersuchung (vgl. Barz/Tippelt 2004) mit milieuspezifischem Weiterbildungsverhalten, Einstellungen und Teilnahmebarrieren befassten, um daraus u. a. auch Konsequenzen für die Weiterbildungspraxis (Marketing, Teilnehmergewinnung etc.) abzuleiten, verfolgen die Studien von Vester/v. Oertzen/Geiling u. a. das Ziel, die Bedeutung von Bildung für den gesellschaftlichen Wandel und soziale Mobilität aufzuzeigen (vgl. Vesper 2004).

Weiterbildungsteilnahme sind demnach nicht nur vom Berufsstatus bzw. den beruflichen Qualifikationsanforderungen abhängig, sondern können auch Ausdruck von Zufriedenheit sein, wobei die Unterschiede in den Nutzenerwartungen deutliche Bezüge zur Milieuzugehörigkeit haben.

> *„In der Tendenz lassen sich die Leitmilieus [...] eher der Befürchtung mangelnder finanzieller und zeitlicher Rentabilität, die traditionellen Milieus der Abgeklärtheit und Zufriedenheit mit dem Erreichten [...] und die Unterschichtmilieus [...] der Skepsis hinsichtlich der beruflichen Verwertungsmöglichkeiten zuordnen“ (Tippelt u. a. 2004:94).*

Relevante milieuspezifische Ergänzungen zu den sozialstrukturellen Merkmalen zeigen sich außerdem bei den Einschätzungen zu Zeit und Kosten der Weiterbildung als Hinderungsgrund einer Weiterbildungsteilnahme (Tippelt u. a. 2004:94ff.). Tippelt u. a. halten hier den Zweifeln über die Relevanz der Kosten und des Zeitmangels, die i. E. in einigen Publikationen vorgetragen werden, ihre Ergebnisse über milieuspezifische Begründungsmuster entgegen. „Wenig Zeit hat jeder“ (Tippelt u. a. 2004:97), aber der Zeitmangel wird in den verschiedenen Milieus unterschiedlich begründet. In den traditionellen Milieus sind es familiäre und berufliche *Verpflichtungen*, die eine Teilnahme behindern, in den modernen Milieus wird der Zeitmangel mit dem zeitfüllenden beruflichen Engagement oder privaten *Interessen* begründet (vgl. Tippelt u. a. 2004:97). Die Entscheidungsspielräume über die für Weiterbildung zur Verfügung stehende Zeit sind – zumindest in der subjektiven Wahrnehmung der Befragten – also doch unterschiedlich groß. Ähnlich ist auch die Bewertung der Kosten für Weiterbildung zu interpretieren. Hier wird ebenfalls deutlich, dass der Preis einer Weiterbildungsveranstaltung aus unterschiedlichen Gründen als zu hoch angesehen wurde (abgesehen davon gab es auch Äußerungen über zu niedrige Preise) (vgl. Tippelt u. a. 2004:94f.). Zum Teil bezog sich die Aussage auf das Preis-Leistungs-Verhältnis der Weiterbildung, zum Teil auf die Abwägung zwischen verschiedenen Ausgaben, die bei schmalem Budget zu bewältigen waren, und zum Teil bezog sich die Kritik an den Kurspreisen auch auf die Kommerzialisierung der Weiterbildung generell.

Gerade die Bewertung und den Einsatz von Ressourcen wie Zeit und Geld mit milieuspezifischen Wertorientierungen zu erklären, erscheint durchaus plausibel. Ob von diesen Orientierungen allerdings die grundsätzliche Entscheidung über eine Teilnahme abhängt, ist eher zweifelhaft. Denn im Unterschied zur

Interpretation von Konsumverhalten, wie es mit den Sinus-Milieus ursprünglich beabsichtigt war (vgl. www.sinus-sociovision.de), ist bei der Analyse von Bildungsbeteiligung zu berücksichtigen, dass Bildung keine beliebige Freizeit- oder berufliche Tätigkeit, kein Ausdruck von Alltagsästhetik oder immaterielles Konsumgut ist. Dies würde die Funktion von (Weiter-)Bildung in der Gesellschaft eindeutig unterschätzen. (Weiter-)Bildung eröffnet Chancen zur sozialen Teilhabe und hat damit eine wichtige Funktion beim Abbau bzw. der Reproduktion von sozialer Ungleichheit. Sie ist dabei aber nicht nur ein Vehikel, sondern zugleich auch der Modus, in dem Ungleichheit hergestellt wird. In der „Berichterstattung zur sozio-ökonomischen Entwicklung in Deutschland“ kommen Baethge u. a. deshalb auch zu der Einschätzung:

> *„Zugespitzt kann man heute sagen: Der Zugang zu den Bildungseinrichtungen ist nicht allein ein Tor zur gesellschaftlichen Teilhabe, sondern selbst ein wesentlicher Bereich derselben“ (Baethge/Kupka 2004:95).*

Art und Umfang der Bildungsbeteiligung ist in diesem Sinne nicht nur Ausdruck einer bestimmten Milieuzugehörigkeit, sondern generiert – neben anderen Verteilungs- und Teilhabeprozessen – die Milieus. Dieser Aspekt ist in den Milieustudien von Vester u. a. (vgl. Vester u. a. 1993, Vester 2004) zentral, da sich die Studien zwar auch deskriptiv auf die Sinus-Milieus beziehen, deren Entstehung und „Metamorphose“ aber mit theoretischen Überlegungen zur Strukturierung und Dynamik des „Sozialraums“ von Pierre Bourdieu, Max Weber, Theodor Geiger und Maurice Merleau-Ponty begründen (vgl. Vester u. a. 1993:109ff.). Dabei lässt sich insbesondere mit Bourdieus Habituskonzept (vgl. Bourdieu 1984) gut erklären, dass Bildung als immaterielles Kapital auf die Ausgestaltung der Lebensführung einwirkt und zwar nicht nur hinsichtlich der Ästhetisierung, der Stil- und Geschmacksfragen des Alltagslebens etc., sondern auch hinsichtlich der Positionierung im sozialen Raum, der sozialen Mobilität und den Bedingungen für die Statussicherung. So ermöglicht die Teilhabe an (Weiter-)Bildung z. B. den beruflichen und gesellschaftlichen Aufstieg, aber nicht in jedem Fall, sondern nur dann, wenn der „richtige Titel“ in Verbindung mit den „richtigen Beziehungen“ eingesetzt werden kann (vgl. Bourdieu/Boltanski 1981).

In den oben genannten Bewertungen der zeitlichen und finanziellen Ressourcen für Weiterbildung kommt deshalb nicht nur eine milieuspezifische Haltung,

sondern auch eine milieuspezifische Abhängigkeit gegenüber (Weiter-)Bildung zum Ausdruck. Während für die „Milieus der Unterprivilegierten“ Weiterbildung angesichts unberechenbarer Lebensverhältnisse nur als „flexible Nutzung gebotener Gelegenheiten“ (Vester 2004:31f.) in Betracht kommt, bedeutet Bildung für die „Volksmilieus“ die Möglichkeit, durch horizontale Mobilität die soziale Position zu halten. Für die „Milieus von Bildung, Macht und Besitz“ ist Bildung zur Statussicherung, vor allem aber auch zur Abgrenzung von anderen Milieus wichtig (vgl. Vester 2004:25ff.). Deshalb können sie sich auch eine Nichtteilnahme leisten.

Die genannten milieu- und lebensstilbezogenen Forschungen verfolgen den Anspruch, Weiterbildungsverhalten zu erklären, indem – ergänzend zu sozialstrukturellen Faktoren – den Aktivitäten zu Grunde liegende Wertorientierungen berücksichtigt werden. Sie differenzieren die Gruppen der Teilnehmenden und Nichtteilnehmenden weiter aus bzw. gruppieren sie um. Im Gegensatz zu den sozialstrukturellen Merkmalen für (Nicht-)Teilnahme beziehen sie insofern auch subjektive Gründe für die Teilnahmeentscheidung mit ein. Diese Gründe sind allerdings nur auf der Ebene von Personengruppen, verbunden durch die Milieus oder Mentalitäten, relevant; das konkrete, individuelle Handeln erklären sie jedoch nicht.

Neben sozialstrukturellen und lebensstilbezogenen Faktoren spielen nämlich auch motivationale Faktoren eine Rolle, zu denen es mittlerweile auch eine Reihe von Studien gibt, wenngleich subjektive Beweggründe für die Nichtteilnahme in der Weiterbildungsforschung lange Zeit vernachlässigt wurden (vgl. Bolder/Hendrich 2000:24f.). In diesem Kontext werden insbesondere Nutzenaspekte bzw. Einstellungen zu Weiterbildung bei der Entscheidung über Teilnahme oder Nichtteilnahme an Weiterbildung in den Blick genommen. Wichtigster Grund für die Nichtteilnahme ist einer Untersuchung von Bardeleben u. a. zufolge die zu große Belastung neben der alltäglichen Arbeit (vgl. Bardeleben u. a. 1996:84f.). Bei den Gründen für die Teilnahme unterscheiden sich die Angaben zwischen Ost- und Westdeutschland: Im Westen ist den Befragten am wichtigsten, dass das Thema stark interessiert (68 %), im Osten, dass die Weiterbildung „unbedingt notwendig ist, um nicht den beruflichen Anschluss zu verlieren“ (74 %). An zweiter Stelle (64 %) stimmten die Befragten in Ostdeutschland der These zu, dass „berufliche Weiterbildung für mich nur in

Frage [kommt], wenn mir nichts anderes übrigbleibt, um meinen Lebensunterhalt zu sichern“ (Bardeleben u. a. 1996:86). Auch bei der Nennung des wichtigsten Zieles einer Weiterbildungsteilnahme ist ein Unterschied zwischen Ost und West festzustellen: während in Westdeutschland mit 38 % als wichtigstes Ziel die „bessere berufliche Leistungsfähigkeit“ genannt wurde, war es in Ostdeutschland das Ziel „überhaupt ein[en] Arbeitsplatz“ zu erhalten (28 %) (vgl. Bardeleben u. a. 1996:90).

Erwartungen und Nutzenerwägungen der Teilnehmenden bzw. Nichtteilnehmenden sind also u. U. andere, als in politischen Verlautbarungen suggeriert oder arbeitsmarktstrukturellen Analysen zu Tage gefördert wird. Entgegen der verbreiteten Ansicht, dass lebenslanges Lernen zu einem integralen Bestandteil der Bildungs- und Erwerbsbiographien geworden ist, lassen sich durchaus empirische Hinweise auf Widerstände gegen Weiterbildung finden (vgl. Bolder/Hendrich/Reimer 1998:199). Denn nicht nur die oben beschriebenen Fälle von Benachteiligung i. S. von Ausgrenzung können zu Nichtteilnahme führen. Ebenso ist möglich, dass sich die potentiellen Teilnehmer/innen gegen eine Weiterbildungsteilnahme entscheiden, weil eine subjektive Abwägung von Aufwand und erwartbarem Ertrag ungünstig ausgefallen ist, z. B. wenn eine frühere Teilnahme nicht die gewünschten Erfolge gezeitigt hat und infolge dessen Enttäuschungen entstanden sind oder die konkrete Lebenssituation eine Teilnahme erheblich erschweren würde oder weil die Anwendung des Erlernten in absehbarer Zeit nicht realisiert werden kann (vgl. dazu insbesondere Bolder/Hendrich 2000).

Bei Teilnehmer/innen und Nichtteilnehmer/innen an beschäftigungsnaher Weiterbildung, so stellen Bolder/Hendrich (2000) fest, haben die berufsbiographischen Gegebenheiten erheblichen Einfluss auf das Weiterbildungsverhalten. Im Hinblick auf diese Gegebenheiten muss Weiterbildung aus Sicht der – potentiell – Teilnehmenden bildungs- und erwerbsbiographisch „sinnvoll“ sein, um von ihnen als nützlich und erstrebenswert wahrgenommen zu werden.[61] Erfüllt

[61] In der Studie wurden Rahmenbedingungen der Weiterbildungsteilnahme erhoben und bildungsbiographischen Fallstudien von Weiterbildungsteilnehmer/innen und Nichtteilnehmer/innen gegenüber gestellt (vgl. Bolder u. a. 1994, 1995 und 1998).

Weiterbildung diese Erwartungen nicht, so ist es nicht verwunderlich, dass sie von den Lernenden als Belastung empfunden wird.

> *„Es ist nicht der – technisch, ökonomisch oder sonst wie verursachte – Wissenszuwachs, [der lebenslanges Lernen erfordert, da man,] wie Helmut Heid es einmal ausgedrückt hat, ´im Leben gar nicht daran vorbeikann sich weiterzubilden.‘ Der Widerspruch liegt in der üblichen Konnotation der Diskussion von Bildungsbeteiligung: Sie bezieht sich immer auf formalisierte, von der Seite des Subjekts her gesehen: fremd gesetzte und organisierte (Weiter-)Bildungsprozesse. Nur so kann es überhaupt zur Forderung nach lebenslangem Lernen und zur Feststellung von (Weiter-)Bildungsabstinenz kommen“ (Bolder u. a. 1998:178).*

Die Notwendigkeit von Weiterbildung ist deshalb bei den Befragten nicht umstritten, insofern bestätigen die Ergebnisse von Bolder u. a., was auch in anderen Studien festzustellen war (vgl. z. B. BMBF 2003:79ff.). Dies bedeutet aber nicht, dass eine Teilnahme unter allen Umständen angestrebt würde. In einer Modifikation der „rational-choice-Annahme“ wurde in der Weiterbildungsabstinenz-Studie davon ausgegangen, dass Nutzenabwägungen nicht „immer bewusst“ und „immer explizit“ nutzenorientierte Entscheidungen sind, sondern auch die mehr oder weniger bewusste subjektive Deutung entscheidungsrelevanter Daten aus dem Umfeld umfasst (vgl. Bolder/Hendrich/Reimer 1998:199f.). Derartige Abwägungs- und Entscheidungsprozesse basieren also immer auch auf einem Zusammenspiel von subjektiv-biographischen und strukturellen Faktoren.

Anders als in der oben skizzierten Analyse sozialstruktureller Merkmale ist die Teilnahme bzw. Nichtteilnahme dadurch in diesem Modell Ergebnis einer Handlung, deren Sinn sich erst durch die Beweggründe der Handelnden erschließen lässt. So lässt sich auch erklären, warum Personen mit einfachen, ausführenden Tätigkeiten seltener an Weiterbildung teilnehmen als Personen mit qualifizierten Tätigkeiten: Sie schätzen die Möglichkeit, sich durch Weiterbildung zu verbessern als gering ein und sehen deshalb keinen Nutzen in einer Weiterbildungsteilnahme (vgl. Schröder/Schiel/Aust 2004:96f.). Zumindest kurz- und mittelfristig ist die Weiterbildungsteilnahme für diese Personen meist eine große Belastung, so dass sie nicht erstrebenswert erscheint, auch wenn sich dadurch langfristig die Chancen auf eine qualifizierte Tätigkeit verschlechtern, wobei außer der theoretisch begründeten Annahme, dass man das Lernen

verlernen kann, sonst nicht viel für bessere Aufstiegschancen durch „Vorratslernen“ spricht.

Damit soll allerdings nicht der Eindruck erweckt werden, als seien die Rahmenbedingungen der Weiterbildungsentscheidung nicht relevant. Im Gegenteil zeigen insbesondere die Ergebnisse von Bolder u. a. (vgl. Bolder/Hendrich 2000), dass die Teilnahmemotivation auch in Abhängigkeit von Erwerbsstatus und Erwerbsbiographie gesehen werden muss. Personen mit ungebrochener Erwerbsbiographie oder mit Aufstiegsambitionen nehmen Weiterbildung anders wahr, als Personen, die aufgrund von Arbeitslosigkeit, Krisen o. ä. an Weiterbildung teilnehmen (müssen).

Ausgehend von dieser Annahme hat sich Gallenberger (2002) in einer Sekundäranalyse der Daten der “Weiterbildungsabstinenz“-Studie von Bolder u. a. eingehender mit den Faktoren für die berufliche Weiterbildungsabstinenz älterer Erwerbspersonen befasst. Seine Ergebnisse bestätigen die oben bereits angeführten Einwände, dass ein Zusammenhang zwischen Alter und Nichtteilnahme unter Berücksichtigung anderer, die Qualifikation und den Erwerbsstatus betreffende Faktoren nicht ersichtlich ist (vgl. Gallenberger 2002:147ff.). Die Nichtteilnahme hängt vielmehr mit spezifischen Rahmenbedingungen zusammen, die bei Älteren häufiger auftreten. Zu berücksichtigen ist danach insbesondere, dass seit den 1960er Jahren das Qualifikationsniveau in der Erwerbsbevölkerung kontinuierlich gestiegen ist,[62] unter den älteren Erwerbspersonen aber ein größerer Teil bereits vor der Bildungsexpansion ins Erwerbsleben eingetreten ist und möglicherweise zusätzlich noch eine berufliche Dequalifikation stattgefunden hat (vgl. Gallenberger 2002:149). Nichtteilnahme an Weiterbildung ist deshalb bei älteren Erwerbspersonen – wie für andere Altersgruppen auch – meist darauf zurückzuführen, dass ihre Tätigkeit keine Weiterbildung erfordert bzw. eine Anwendung des Erlernten nicht zulässt. Fehlende Anwendungsmöglichkeiten sind hingegen ein starkes Motiv, sich nicht an Weiterbildung zu beteiligen (vgl. Schneeberger 2004). Dennoch bleibt festzuhalten, dass

---

[62] In neueren Studien zeigt sich allerdings bei den unter 30-Jährigen, vor allem in den neuen Bundesländern, ein niedrigeres Qualifikationsniveau als bei den über 30-Jährigen, was möglicherweise darauf zurück geführt werden kann, dass die unter 30-Jährigen ihre Ausbildung noch nicht abgeschlossen haben (vgl. Bellmann 2003:70f.). Möglich wäre aber auch, dass aufgrund des Lehrstellenmangels seit

die Weiterbildungsbeteiligung nicht allein wegen des Alters aufgegeben wird wie der längsschnittliche Vergleich zeigt:

> *„Wer bereits an beruflicher Weiterbildung partizipiert hat, hört damit offensichtlich nicht aus Alternsgründen wieder auf“ (Gallenberger 2002:149).*

Auf die Bedeutung der Lernerfahrungen verweisen auch andere Studien zu Einflussfaktoren der Lernaktivitäten bzw. Lernbereitschaft älterer Erwerbspersonen. Die Lernerfahrungen werden hier vor allem den vermeintlich relevanten physiologischen Restriktionen des Lernens im fortgeschrittenen Alter oder der Relevanz der Ausgangsbegabung gegenübergestellt. Mit zunehmendem Alter wird demnach die „individuelle Lerngeschichte“ gegenüber begabungsmäßigen Voraussetzungen wichtiger (vgl. Wenke/Reglin 1996:48). Das über den Lebenslauf entwickelte Lernverhalten, der „Lernhabitus“, wirkt sich zudem auch auf physiologische Leistungsunterschiede in der Lernfähigkeit Älterer aus (vgl. Malitz-Schütte 2000:20), so dass altersbedingte Beeinträchtigungen des Lernverhaltens meist auf die biographisch erworbenen Lernvoraussetzungen zurückzuführen sind. Dies belegen auch entsprechende Trainingsmaßnahmen, die kompensatorisch oder präventiv die Kompetenzentwicklung im Alter fördern (vgl. Kruse 2001). Entsprechende Interventionsstudien haben gezeigt, dass durch Trainings- bzw. Bildungsangebote

> *„sowohl spezifische Fertigkeiten als auch allgemeine Fähigkeiten der Auseinandersetzung mit Entwicklungsaufgaben effektiv gefördert werden können“ (Kruse 2001:573).*

Sofern das Weiterbildungsangebot an den vorhandenen Potentialen anknüpft, kann es also noch im höheren Alter die Lernfähigkeit stärken, wenngleich derartige Bildungsmöglichkeiten bereits für Personen im mittleren Erwachsenenalter empfohlen werden (vgl. Kruse 2001:573).

Zusammenfassend lassen sich als individuumsbezogene Erklärungen für eine geringere Weiterbildungsbeteiligung älterer Erwerbspersonen festhalten, dass sich Gründe für (Nicht-)Teilnahme einerseits aus der Bildungs- und Erwerbsbiographie und andererseits aus der Relevanz des Lernens für die aktuelle Lebens- und Arbeitssituation ergeben. Wenn (Weiter-)Bildung Bestandteil des bis-

---

den 1980er Jahren bei den unter 30-Jährigen tatsächlich weniger Personen eine Ausbildung absolvieren konnten (vgl. Prange/Iller 1999).

herigen Erwerbsverlaufes war und auch in der aktuellen Situation als nützlich angesehen wird, ist eine Weiterbildungsteilnahme auch bei älteren Erwerbspersonen sehr wahrscheinlich. Besteht die Anwendungsmöglichkeit nicht bzw. ist das Weiterbildungsangebot nicht auf diese Bedürfnisse zugeschnitten, erscheint eine Teilnahme aus Sicht der älteren Erwerbspersonen auch nicht als erstrebenswert. Art und Umfang des Weiterbildungsangebots wie auch die Anforderungssituation im Anwendungsfeld spielen also eine entscheidende Rolle für die Weiterbildungsbestrebungen der Individuen. Altersbezogene Einflussfaktoren für die Weiterbildungsbeteiligung sind deshalb vor allem auch in diesen Bereichen zu suchen.

II.4.3 Angebotsbezogene Einflussfaktoren der Weiterbildungsbeteiligung

Angebotsdefizite werden angesichts der Vielzahl und Vielfalt an Weiterbildungsangeboten mittlerweile kaum noch als Barriere für die Weiterbildungsteilnahme angesehen (vgl. Schiersmann/Strauss 2003). Im Gegenteil wird häufig die mit der Angebotsvielfalt einhergehende Unübersichtlichkeit auf dem Weiterbildungsmarkt beklagt. Dennoch sei erwähnt, dass noch in Studien aus den 1980er und frühen 1990er Jahren ein fehlendes Angebot als Hinderungsgrund genannt wurden (vgl. z. B. Bardeleben u. a. 1990 für die betriebliche Weiterbildung, Kuwan 1990 für individuelle Weiterbildungsteilnahme). In der Studie zu Teilnahme und Nichtteilnahme in der Weiterbildung von Schröder/Schiel/Aust (2004) stimmten immerhin 45 % der Nichtteilnehmenden zu, dass „das fachliche Angebot bzw. die Organisation (z. B. Ort und Zeit) von Weiterbildungsmaßnahmen nicht zu Ihren Bedürfnissen und Möglichkeiten passten“ (Schröder/Schiel/Aust 2004:64).

In der zitierten Befragung von Schröder/Schiel/Aust 2004 werden verschiedene angebotsbezogene Aspekte in einem Hinderungsgrund zusammengefasst: die Organisation der Weiterbildung, insbesondere die zeitliche und örtliche Lage, die inhaltliche Ausgestaltung des Angebots, wobei beide Aspekte in Bezug auf die individuellen Voraussetzungen gesetzt wurden. Angebotsdefizite können demnach darin bestehen, dass Veranstaltungen regional nicht – oder nicht hinreichend – zugängig sind, so dass Teilnahmeinteressierte größere Entfernungen zurücklegen müssen, um an der gewünschten Weiterbildungsmaßnahme teilnehmen zu können. Regionale Angebotsdefizite spielen vor allem dann eine

Rolle, wenn Mobilitätsbarrieren bestehen (keine öffentliche Verkehrsanbindung, keine Verfügung über ein Auto; vgl. Falldarstellung in Bolder u. a. 1998) oder wenn die weiten Anfahrtswege eine nicht hinnehmbare (zeitliche, finanzielle) Belastung bewirken. Dies gilt insbesondere, wenn die räumliche Entfernung eine Übernachtung außer Haus erfordert. Zeitlich-räumliche Zugangsprobleme sind keine generelle Weiterbildungsbarriere, sondern lassen sich vor allem bei Teilgruppen von Teilnahmeinteressierten feststellen (für alleinerziehende Elternteile wurden zeitliche Barrieren beispielsweise schon vielfach problematisiert) (vgl. Schröder/Schiel/Aust 2004).

Angebotsdefizite können sich aber nach wie vor auch auf inhaltliche Aspekte beziehen. Dies betrifft vor allem Weiterbildungsangebote in spezialisierten und innovativen Tätigkeitsfeldern, in denen trotz der Flexibilität und Nachfrageorientierung des Weiterbildungsmarktes die Anbieter erst zeitverzögert auf entsprechende Bedarfe reagieren, weil gerade für die nicht etablierten Tätigkeitsbereiche zu wenig Informationen über die Qualifikationsentwicklung vorliegen (vgl. Gidion u. a. 2000). Inhaltliche Angebotsdefizite können sich aber auch darauf beziehen, dass für bestimmte Berufsgruppen oder Tätigkeitsbereiche keine adäquaten Angebote bestehen, weil der latent vorhandene Weiterbildungsbedarf von den Entscheidungsträgern nicht als relevant eingestuft wird. Dies betrifft einerseits sog. einfache Tätigkeiten, z. B. in der Fließbandarbeit oder im Verkauf in niedrig-preisigen Warenbereichen, für die keine Weiterbildung vorgesehen wird, weil die erforderlichen Fähigkeiten als „Jedermann/Jedefrau"-Qualifikationen vorausgesetzt werden (vgl. z. B. die Fallstudien in Iller 2000). Andererseits kann auch in qualifizierten Tätigkeitsbereichen Weiterbildungsbedarf unberücksichtigt bleiben, wenn individuelle und arbeitsbezogene Voraussetzungen und Entwicklungsperspektiven nicht im Zusammenhang betrachtet werden. Dies ist insbesondere ein Problem der Weiterbildungsangebote für ältere Beschäftigte. Die Angebote treffen z. T. nicht den Bedarf, weil eine Reihe von Fähigkeiten der Älteren nicht zutreffend eingeschätzt werden, z. B. wenn das Erfahrungswissen älterer Beschäftigter nicht berücksichtigt wird oder deren individuellen Pläne nicht beachtet werden (vgl. Gravalas 1999:24ff.). Abgesehen davon können Weiterbildungsangebote für ältere Beschäftigte auch deshalb nicht zur Verfügung stehen, weil sie nicht zur vorrangigen Zielgruppe der beruflichen Weiterbildung gehören (s. o., vgl. auch Behringer 2000b).

„Ein fehlendes Angebot“ kann sich nämlich, gerade im Kontext betrieblicher Weiterbildungsprogramme, auch auf fehlende Förderung, Unterstützung und Ansprache von Beschäftigtengruppen beziehen. Darauf verweist die Untersuchung zu Weiterbildungsbarrieren von Kuwan (1990), der als zentrales Ergebnis zu den Gründen für (Nicht-)Teilnahme in der betrieblichen Weiterbildung feststellt:

> *„Der entscheidende Unterschied zwischen den befragten Teilnehmern und Nichtteilnehmern liegt nicht in der Grundhaltung zur Weiterbildung, die in beiden Gruppen eher abwartend ist. Dagegen zeigen sich wesentliche Unterschiede zwischen Teilnehmern und Nichtteilnehmern in der Angebots-, Förderungs- und Beratungssituation in den Betrieben. Ein entscheidender Unterschied zwischen den befragten Teilnehmern und Nichtteilnehmern aus bildungsfernen Gruppen ist, daß den Teilnehmern ein Weiterbildungsangebot vorgeschlagen wurde und den Nichtteilnehmern nicht“ (Kuwan 1990:8).*

Gerade in Verbindung mit arbeitsplatzbezogenen Weiterbildungserfordernissen reicht für die Teilnahmeentscheidung ein formal vorhandenes Angebot u. U. nicht aus. Die Förderung durch den Betrieb – oder auch das Arbeitsamt (vgl. Kuwan 1990:30f.) – hat hier eine wichtige Unterstützungsfunktion, weil damit oftmals eine finanzielle und zeitliche Entlastung der Teilnehmenden verbunden ist. Zudem beinhaltet die Unterstützung meist auch eine zielgerichtete Information über bestehende Angebote wie auch über Entwicklungsmöglichkeiten. In diesem Sinne ist auch die symbolische Wirkung der Förderung wichtig: Als „gatekeeper“[63] (Friebel 1996) signalisieren Vorgesetzte oder Berater/innen, dass die zu fördernde Person „förderungswürdig“ ist, deren Pläne als realistisch angesehen werden und zu deren Gelingen deshalb etwas (Information, Geld etc.) beigesteuert wird.

Auf die Bedeutung finanzieller Barrieren ist im Zusammenhang mit der Förderung von benachteiligten und bildungsfernen Menschen verschiedentlich hingewiesen worden. Hier wird hervorgehoben, dass durch die marktförmige Entwicklung des Weiterbildungssektors und sinkende öffentliche Bezuschussung von Weiterbildung der Zugang für einzelne Personengruppen erschwert wird (vgl. Brüning/Kuwan 2002). So wird z. B. die Finanzierung von Weiterbildung für

---

[63] Als „gatekeeper“ können Friebel zufolge auch vertraute Personen des persönlichen Umfeldes, Familienmitglieder, Freunde etc. fungieren (vgl. Friebel 1996:124ff.).

Personen mit geringem Einkommen zum Problem, zumindest in den Fällen, in denen die Weiterbildungskosten nicht in einem angemessenen Verhältnis zum erwartbaren Nutzen stehen (insbesondere wenn Anwendungsmöglichkeiten im beruflichen oder privaten Bereich fehlen, s. o.). Es sind also nicht die Kosten allein, die eine Weiterbildungsteilnahme behindern, sondern die geringe Investitionsbereitschaft, geringe Einsicht in die Notwendigkeit von Weiterbildung (möglicherweise verbunden mit einem geringen Ausbildungsniveau), zu dem sich ökonomische Faktoren wie geringes Haushaltseinkommen gesellen (vgl. Schröder/Schiel/Aust 2004:113).

Weiterbildungsangebote haben insofern auch eine Bedeutung als die Erfahrung mit Weiterbildung, also positive wie negative Lernerfahrungen aus vorangegangenen Weiterbildungsteilnahmen, Einfluss auf die Einschätzungen zur Weiterbildung haben (vgl. Iller 2000). Lernerfahrungen können sich dabei als Ressource (Erfolgserlebnisse etc.) oder als Restriktion (Versagensangst) auswirken. Die Auswirkung negativer Erfahrungen sind nicht unerheblich, denn wie Schröder/Schiel/Aust feststellen, benennen Nie-Teilnehmer/innen deutlich häufiger die Restriktionen als gelegentliche oder regelmäßige Teilnehmer/innen (vgl. Schröder/Schiel/Aust 2004:101ff.).

Die (Weiter-)Bildungserfahrungen sind für die Weiterbildungsbereitschaft und -beteiligung älterer Erwerbspersonen von großer Bedeutung. An anderer Stelle wurde bereits darauf hingewiesen, dass bei weiterbildungsunerfahrenen älteren Teilnehmenden die Lernerfahrungen noch aus der – als restriktiv erlebten – Schulzeit herrühren (vgl. z. B. Wenke/Reglin 1996, Malitz-Schütte 2000). Damit liegen die Lernerfahrungen nicht nur weit zurück. Sie entstammen auch einem didaktischen Arrangement, das nicht erwachsenengerecht ist (vgl. Tietgens 1992): einer Lehr-Lern-Situation, die inhaltlich und methodisch kaum Bezüge zur Lebens- und Arbeitswelt der Lernenden herstellt, stark formalisiert und auf eine Prüfung hin standardisiert ist. Es liegt nahe, dass Lernungewohnte in Ermangelung weiterer Lernerfahrungen diese Erlebnisse auf eine potentiell in Betracht kommende Weiterbildungsteilnahme projizieren und ihre Nichtteilnahme deshalb mit negativen Lernerfahrungen begründen, während Personen, die (gelegentlich) an Weiterbildung teilnehmen, auch neutrale oder gar positive Erfahrungen machen konnten. Deshalb ist Nichtteilnahme vermutlich nicht nur

eine Folge negativer Lernerfahrungen, sondern verstärkt die negativen Erfahrungen in ihrer Bedeutung.

Ein Weiterbildungsangebot für ältere Erwerbspersonen sollte deshalb die Lerngewohnheiten bzw. die Ungewohnheit der Teilnehmenden berücksichtigen. Dies betrifft insbesondere die methodische und thematische Gestaltung der Weiterbildung (vgl. Wenke/Reglin 1996:50ff.).[64] Aber nicht alle älteren Erwerbspersonen sind lernungewohnt. Spezifische „altengerechte“ Weiterbildungsangebote sind deshalb oftmals gar nicht erforderlich, die vorgeschlagenen Maßnahmen unterscheiden sich auch kaum von den für alle Altersgruppen empfohlenen Verfahren der Weiterbildung und Personalentwicklung (PE) (vgl. Heyer/Henkel 1995).[65]

Für die Weiterbildungsbeteiligung älterer Erwerbspersonen ist also weniger eine altersgerechte Didaktik ausschlaggebend, als vielmehr eine Öffnung der bestehenden Weiterbildungsangebote für ältere Teilnahmeinteressierte. Abgesehen von der oben bereits angesprochenen Berücksichtigung der Erfahrungen, der Lebenssituation und der lebensphasenspezifischen Entwicklungspläne, die allerdings nicht am kalendarischen Alter, sondern am jeweiligen Lebensverlauf festzumachen sind (s. o., Kap. II.1 und 2), spielt das Alter der Teilnehmenden für die Gestaltung von Weiterbildungsangeboten nur eine untergeordnete Rolle.

Vor diesem Hintergrund sind die Auswirkungen der aktuell stattfindenden Veränderungen in der beruflichen – insbesondere in der betrieblichen – Weiterbildung durchaus zwiespältig zu beurteilen. Durch die Prozessorientierung der Weiterbildung, vor allem die Verzahnung des Lern- und Arbeitsprozesses, entstehen Lerngelegenheiten auch für jene älteren Beschäftigten, die bisher didaktisch-konzeptionell wie auch personalstrategisch aus der Weiterbildung ausgeschlossen waren (vgl. Schiersmann 2000). Gleichzeitig deuten sich aber auch neue Ausschlussmechanismen an: Die Anforderung eines weitgehend selbstor-

---

64 Zu nennen sind hier Methoden des fall- und praxisbezogenen Lernens, Übungen, Einordnung in vorhandene Erfahrungen, Vermeiden „sinnloser“ Informationen u. ä. (vgl. Wenke/Reglin 1996:50ff.).

65 Als alternsgerechte Personalentwicklungsmaßnahmen empfehlen Heyer/Henkel z. B.: Training on the job, Hospitationen, Praktika, Bildungs- und Qualifizierungspläne u. ä. m. (Heyer/Henkel 1995:107ff.). Lediglich die langfristige Laufbahnplanung unter Berücksichtigung lebensphasenspezifischer Veränderungen (Heyer/Henkel 1995:120f.) stellt eine explizit alternsbezogene PE-Maßnahme dar, wobei auch

ganisierten und selbstgesteuerten Lernens wird jene begünstigen, die durch bisherige Lern- und Arbeitserfahrungen derartige Gestaltungsspielräume kennen, was durch die Konzentration der Personalpolitik und betrieblichen Weiterbildungsförderung auf die Kernbelegschaften zusätzlich verstärkt wird (vgl. Schiersmann 2000:287f.). Ob ein Weiterbildungsangebot und somit eine Teilhabemöglichkeit besteht, hängt damit ganz wesentlich von der Notwendigkeit der Weiterbildung ab, die sich maßgeblich aus der Anforderungssituation und den Anwendungsmöglichkeiten des Erlernten ergibt.

II.4.4 Einfluss von Anforderungsstrukturen und Anwendungsmöglichkeiten auf die Weiterbildungsbeteiligung

Darauf dass Weiterbildung – entgegen der in Teilen der Bildungspolitik und -wissenschaft vertretenen Auffassung – nicht zweckfrei angeboten und in Anspruch genommen wird, ist bereits hingewiesen worden. Für die Weiterbildung ist vielmehr prägend, dass sie sich im Spannungsfeld unterschiedlicher Zielsetzungen und Zweckbestimmungen entwickelt hat. Ein zentraler Zielkonflikt wird in der instrumentellen Nutzung der Weiterbildung für wirtschafts- und gesellschaftspolitische Zielsetzungen gesehen. Weiterbildung ermöglicht dabei einerseits die Kompensation von Kenntnisdefiziten, trägt zur Persönlichkeitsentwicklung bei und bietet die Chance zur Teilhabe am gesellschaftlich relevanten Wissensbestand, kann zugleich aber auch Kontrollinstrument zur Durchsetzung und Absicherung wirtschaftlicher und/oder transformationspolitischer Ziele sein (vgl. Weymann 2004:115ff.). Diese Widersprüchlichkeit von Weiterbildung wurde beispielhaft in den Qualifizierungsmaßnahmen in den neuen Bundesländern zu Beginn der 1990er Jahre deutlich, die als vorläufiger Höhepunkt der instrumentellen Nutzung von Weiterbildung angesehen werden können (vgl. Weymann 2004:115).

Deshalb wird häufig – mehr oder weniger hinterfragt – die steigende Weiterbildungsbeteiligung mit wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Erfordernissen begründet, wobei sich die Argumente auf empirische Sachverhalte wie auch auf normative Verhaltenserwartungen stützen. Die hinlänglich bekannten Erklärungsansätze wie Globalisierung, Informatisierung, Deregulierung etc., die neue

---

die Laufbahnplanung – zumindest in der personalwirtschaftlichen Literatur (vgl. Neuberger 1991) – zum Kerninstrumentarium der Personalentwicklung gehört.

und veränderte Anforderungen an Erwerbspersonen stellen, beschreiben allerdings nur sehr unpräzise und kaum für einzelne Wirtschaftsbereiche und Tätigkeitsfelder konkretisiert, welche Kompetenzen die Menschen im Einzelnen mitbringen müssen.[66]

> *„Im Grunde handelt es sich um ein eigenartiges Konglomerat von Lebens- und Arbeitsanforderungen einerseits sowie von Anforderungen an die Leistungsfähigkeit, die Leistungsbereitschaft und an das Leistungs- und Sozialverhalten in unterschiedlichen Bereichen menschlicher Aktivität andererseits. Die enorme Unschärfe in der Differenzierung von ‚Anforderungen' und ‚Kompetenzen ' lässt oft nicht so recht erkennen, worum es jeweils geht" (Plath 2000:585).*

Problematisch sind solche Vermischungen zum einen, weil sie das Wechselverhältnis zwischen gesellschaftlichen, arbeitsprozessbezogenen etc. Veränderungen und der Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten unterbelichten. Technische, organisatorische u. ä. Innovationen haben nicht nur Konsequenzen für die Qualifikationsanforderungen, Qualifikationen ermöglichen vielfach erst die Veränderungen (vgl. Hujer/Radic 2002). Wie Plath (2000) in seiner Kritik an den vielfältigen Kompetenzkatalogen nachvollziehbar veranschaulicht, werden diese Wechselbeziehungen aber meist nicht thematisiert, sondern häufig nur Anforderungen in Kompetenzen umformuliert, in „alles das, was der Mensch vermeintlich bewältigen können sollte" (Plath 2000:587). Welche Voraussetzungen auf Seiten der Menschen vorhanden sein müssen, um die anvisierten technischen, organisatorischen, wirtschaftlichen etc. Veränderungen zu erzielen, bleibt unklar, da lediglich die Bewältigung der – meist auch nicht konkret gefassten – Anforderungen postuliert wird.

Zum zweiten und damit zusammenhängend ist die Vermischung problematisch, weil dadurch der Anschein einer quasi naturwüchsigen Entwicklung geweckt wird (vgl. Plath 2000). Angesichts der ungeklärten Ausgangsbedingungen stellt sich allerdings die Frage, ob die prognostizierten Veränderungen tatsächlich eintreten werden und – vorausgesetzt die Veränderungen werden als ein wechselseitiger Entwicklungsprozess angesehen – ob die anvisierten Ziele einge-

---

[66] Auf die notwendige Differenzierung zwischen der öffentlichen Rhetorik und den empirisch nachvollziehbaren Sachverhalten wurde bereits in der Diskussion über die Auflösung des Normalarbeitsverhältnisses bzw. die Flexibilisierung der Erwerbsbiographien hingewiesen (s. Kap. II.2.3).

denk der widersprüchlichen Konsequenzen[67] überhaupt erstrebenswert sind. Um die angestrebten Entwicklungen in der Arbeits- und Lebenswelt zu begleiten, zu initiieren, zu unterstützen und negative Folgen zu vermeiden, sind also konkrete Analysen der Tätigkeiten wie auch der menschlichen Entwicklungsvoraussetzungen notwendig. Plath plädiert insofern dafür, ähnlich der Technologiefolgeabschätzung und Technikgestaltungsforschung präventiv die Folgen der Veränderung der Lebens- und Arbeitswelt zu untersuchen, um dann ggf. auch Interventionen ableiten zu können (vgl. Plath 2000:592).

Es soll hier nicht in Abrede gestellt werden, dass veränderte Anforderungen Auswirkungen auf die Anwendungsmöglichkeiten von Qualifikation und damit Einfluss auf die Weiterbildungsbeteiligung haben. Allerdings sind die Zusammenhänge differenzierter und bei weitem nicht so selbstverständlich wie dies mitunter dargestellt wird. So führen Reorganisationsmaßnahmen nicht automatisch zu Beschäftigungs- und Qualifikationseffekten wie Alda/Bellmann (2002) auf Basis des IAB-Betriebspanels von 2001 nachweisen konnten. Danach ergeben sich – für das eine Drittel der Unternehmen, die überhaupt Arbeitsabläufe verändert haben – positive Beschäftigungseffekte in erster Linie bei organisatorischen Maßnahmen, die die Produktionsstruktur betreffen (z. B. Neugestaltung der Kundenbeziehungen, Verbesserung der Qualitätssicherung, Steigerung der Eigenproduktion/Eigenleistung), während Veränderungen der Aufgabenstruktur (z. B. Dezentralisierung, Einheiten mit eigener Kostenermittlung) keine eindeutigen positiven oder negativen Effekte hatten (vgl. Alda/Bellmann 2002:532ff.). Die Reorganisationsmaßnahmen haben nahezu durchgängig dazu geführt, dass das Qualifikationsniveau in den betroffenen Betriebsteilen gestiegen ist, allerdings sind die Effekte hier bei den aufgabenbezogenen Veränderungen größer als bei denen, die die Produktionsstruktur betreffen (vgl. Alda/Bellmann 2002:534ff.). Im Übrigen lassen sich branchen- und betriebsgrößenspezifische Unterschiede sowohl bei der Wahrscheinlichkeit einer Reorganisation wie auch bei der Art der Maßnahmen erkennen, die darauf schließen lassen, dass qualifikationsrelevante Maßnahmen vorzugsweise in

mittleren bis großen Unternehmen und in Branchen mit mittlerem bis hohem Qualifikationsniveau ergriffen werden (vgl. Alda/Bellmann 2002:535).

Zusammen genommen legen die Ergebnisse zu den Beschäftigungs- und Qualifikationseffekten organisatorischer Änderungen den Schluss nahe, dass sich die Rationalisierungsverläufe in den letzten Jahrzehnten verändert haben. Insbesondere Veränderungen der Produktionsstrukturen führen zumindest kurzfristig auch zu Beschäftigungsaufbau und nicht – wie dies in den 1980er Jahren noch mehrheitlich der Fall war – automatisch zu Beschäftigungsabbau. Diese Maßnahmen haben häufig aber keine Auswirkungen auf das Qualifikationsniveau. Nach Branchen, Betriebsgröße und betrieblichen Reorganisationsmotiven unterschiedlich ziehen die Produktionsveränderungen jedoch Veränderungen der Arbeitsabläufe nach sich, die zwar keine Beschäftigungseffekte, dafür aber Auswirkungen auf das Qualifikationsniveau haben. Hieraus können sich unterschiedliche Konsequenzen für die Qualifizierung ergeben: denkbar wäre ein Austausch der Belegschaften (Entlassung Geringqualifizierter und Einstellung qualifizierter Beschäftigter), innerbetriebliche Weiterbildung oder die Ausgliederung von Betriebsteilen mit geringqualifizierten Beschäftigten (vgl. Alda/Bellmann 2002:539). Um die Folgen betriebsorganisatorischer Veränderungen für Qualifizierung und Weiterbildungsbeteiligung besser abschätzen zu können, ist es deshalb sinnvoll, nicht (je nach Beweisführung qualifikationsförderliche oder -hemmende) Einzelmaßnahmen zu fokussieren, sondern das Gesamtspektrum an Maßnahmen zu betrachten, da sie sowohl zeitlich wie auch unternehmensstrategisch miteinander in Verbindung stehen können.

Der betriebs- und arbeitsorganisatorische Veränderungsprozess, der nach Branchen und Betriebsgrößen differenziert in unterschiedlichem Ausmaß zu einer Erhöhung der Qualifikationsanforderungen geführt hat, wurde von einem generellen Trend zur Höherqualifizierung begleitet. Dieser Trend macht sich am steigenden Anteil der Schüler/innen, Auszubildenden und Studierenden je Al-

---

[67] Plath nennt an möglichen negativen Folgen u. a. den Mangel an langfristigen Perspektiven für die Lebensplanung, Unter- und Überforderung, gesundheitliche Risiken, Fehl- und Dequalifizierungsrisiken u. a. m. (Plath 2000:591).

tersgruppe fest (vgl. Dostal 2000).[68] Bezogen auf die Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter ist im früheren Bundesgebiet der Anteil der Personen ohne formalen Berufsabschluss im Durchschnitt von 45 % in 1976 auf 33 % in 1995 gesunken; bei den Personen mit abgeschlossener Lehre oder Berufsfachschule ist der Anteil im gleichen Zeitraum von 45 % auf 51 % gestiegen und der Akademiker/innen-Anteil hat sich von 5 % auf 11 % mehr als verdoppelt (vgl. Dostal 2000:8).

Leider liegen für die DDR keine Vergleichszahlen aus den 1970er Jahren vor, so dass für die Bevölkerung der DDR bzw. der neuen Bundesländer nur Angaben zum Zeitpunkt der Wiedervereinigung gemacht werden können. Danach waren 1990 in den Neuen Bundesländern und Berlin-Ost 14 % der Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter ohne formalen Berufsabschluss, wobei hierunter auch die Personen mit Teilfacharbeiterausbildung gezählt wurden, weil dieser Abschluss auf dem bundesdeutschen Arbeitsmarkt als kaum noch verwertbar anzusehen war (vgl. Dostal 2000:17).[69] Der Anteil der Personen mit Hochschulabschluss war mit 10 % etwa so hoch wie in den alten Bundesländern; ebenfalls annähernd gleich war der Anteil der Personen mit Facharbeiter/innen-Ausbildung (52 %), wohingegen die Fachschulausbildung in der DDR offenbar eine deutlich größere Rolle gespielt hat (18 %) als in den alten Bundesländern (5–6 %) (vgl. Dostal 2000:17ff.).[70] Ähnlich wie einige Hochschulabschlüsse der DDR sind allerdings etliche Fachschulabschlüsse nach der Vereinigung nicht

---

68 Dass dieser Trend der Nachfrage auf Seiten der Betriebe entspricht, ist außerdem an der Arbeitslosen-Quote nach Ausbildungsstand erkennbar (vgl. Dostal 2000).

69 Als formal gleichwertig ist die Facharbeiter/innen-Ausbildung im dualen System anerkannt, wenngleich sie in der DDR etwas anders organisiert war als in der Bundesrepublik (in der DDR war die betriebliche Ausbildung etwas kürzer, dafür wurde ein Teil der beruflichen Bildung bereits in der Polytechnischen Oberschule vermittelt) (vgl. Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1994).

70 Deutliche Unterschiede in der Organisation und Wertigkeit bestehen in der *vollzeitschulischen* Berufsausbildung: in der Bundesrepublik gehören hierzu im Wesentlichen die Berufsfachschulen und die Schulen für Berufe des Gesundheitswesens, die beide Abschlüsse auf dem Facharbeiter/innen-Niveau vermitteln. Andere schulische Einrichtungen der Berufsbildung sind entweder berufsvorbereitend – wie z. B. die Fachoberschulen – oder bauen auf Berufsausbildungen auf – wie die Fachschulen in der Bundesrepublik, die Fortbildungen zum Meister oder Techniker anbieten (vgl. Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1994:585ff.). In der DDR fand die schulische Berufsausbildung in der Regel in Fachschulen statt, die im Unterschied zu den Fachschulen in der Bundesrepublik einen Berufsabschluss in technischen, kaufmännischen, sozialen, landwirtschaftlichen und medizinischen Fachrichtungen vermittelten, der vom Qualifikationsniveau zwischen Facharbeiter/innen-Abschluss und Hochschulabschluss anzusiedeln war.

als gleichwertig mit bundesdeutschen Abschlüssen anerkannt worden (vgl. Behringer 2000:6).

Die Anerkennungspraxis von Schul-, Hochschul- und Berufsabschlüssen weist bereits auf ein Problem hin, das sich bei einer Betrachtung der formalen Qualifikationen ergibt: der Abschluss sagt zunächst noch nichts über die tatsächlichen Anwendungsmöglichkeiten aus. Dabei werden die Abschlüsse nicht nur durch gravierende gesellschaftliche Umbrüche, wie im Fall der Vereinigung von Bundesrepublik und DDR, umbewertet bzw. meist entwertet, sondern können auch in einem länger dauernden Prozess ihren Wert verändern.[71] Dies gilt vor allem für die ausbildungsinadäquate Beschäftigung, die längerfristig zur Abwertung der ursprünglich erworbenen Formalqualifikation führt. Problematisch ist die ausbildungsinadäquate Beschäftigung vor allem für qualifizierte Frauen, die nach familienbedingten Unterbrechungen der Erwerbstätigkeit häufig nicht mehr im erlernten Beruf tätig werden können (vgl. Krüger 1992). Die ausbildungsinadäquate Beschäftigung kann aber auch aus anderen Gründen in Kauf genommen worden sein, z. B. weil so bessere Verdienstmöglichkeiten oder günstigere Arbeitszeiten erzielt werden können.[72] Das Verhältnis zwischen Tätigkeit und Formalqualifikation kann sich insofern im Lebenslauf verändern und kann selbst bei formaler Über- bzw. Fehlqualifikation in Bezug auf die ausgeübte Tätigkeit je nach Subjektperspektive oder arbeitsmarktpolitischer Betrachtung als unproblematisch angesehen und für die Weiterbildungsbeteiligung folgenlos sein.

Vor diesem Hintergrund ist die Diskussion über die notwendige Höherqualifizierung und der damit verbundene Appell zur Weiterbildung ambivalent zu beurteilen. Es wird erwartet, dass sich die Beschäftigungsmöglichkeiten für Gering-

---

71 Die Veränderung wird meist negativ – als Abwertung bzw. Dequalifizierung – interpretiert. Es ist aber ebenso möglich, dass Qualifikationen an Wert gewinnen. Dies spielt vor allem in der Diskussion über den Wert des Wissens älterer Beschäftigter eine Rolle und wurde in diesem Zusammenhang in Kap.II.2 erörtert.

72 Hier spielt vor allem das Lohngefälle zwischen Handwerk und großen Unternehmen des Bergbaus und des (metall-)verarbeitenden Gewerbes eine Rolle. Durch hohe Löhne, Schicht- und Akkordzulagen, aber auch geregelte Arbeitsbeziehungen und Sozialleistungen sind/waren auch ungelernte Tätigkeiten in der industriellen Fertigung für viele Fachkräfte aus Handwerksberufen attraktiver, als die Tätigkeit im erlernten Beruf, insbesondere dort, wo eine Übernahme durch den Ausbildungsbetrieb fraglich oder wegen der ungünstigen Arbeitsbedingungen auch gar nicht angestrebt war. Nahezu sprichwörtlich ist hier der Bäckergeselle, der als Fließbandarbeiter in der Industrie arbeitet.

qualifizierte in den nächsten Jahren weiter verschlechtern werden, weshalb es insbesondere für Personen mit niedrigen Bildungsabschlüssen wichtig sei, sich jetzt schon weiterzubilden, um den Anschluss nicht zu verlieren (vgl. Schröder/ Schiel/Aust 2004:115ff.). Diese langfristige Nutzenperspektive ist den Betroffenen aber offenbar nicht sehr eingängig, zumal – wie oben bereits angeklungen ist – die Prognosen über die zukünftige Nachfrage nach Qualifikationen mit einigen Vorbehalten zu betrachten sind. Sehr wahrscheinlich werden die Betroffenen aber weder die vagen Zukunftsprognosen noch die generelle Aufforderung zur Flexibilität und Bereitschaft zum Wandel in ihre Entscheidung über eine (Nicht-)Teilnahme einbeziehen. Denn, und dies zeigt die Studie von Schröder/Schiel/Aust nachdrücklich, es ist gerade das Typische an den neuen bildungsfernen Personengruppen, dass sie mit ihrer Einschätzung, Weiterbildung lohnte sich nicht für sie, genau dem entsprechen, was sie alltäglich erfahren. Und neuere arbeitsmarktpolitische Entscheidungen, wie die Förderung von Tätigkeiten mit Niedrig-Qualifikationen, scheinen sie in diesem Handeln nur zu bestätigen: Solange die Anwendung von Kompetenzen keine Frage der Leistung, sondern der Statusmacht ist und solange es betrieblich rentabel ist, Tätigkeitszuschnitte so zu wählen, dass niedrige Qualifikationsanforderungen auf bestimmte Arbeitsplätze konzentriert und dadurch die Stelleninhaber/innen niedrig entlohnt werden können, solange sind die Nutzenperspektiven von Weiterbildung zumindest als unsicher zu bezeichnen. Hinzukommt, dass die geringqualifizierten Personengruppen nicht nur keine positiven Erfahrungen mit Bildung gemacht haben, sie haben genau deshalb auch keine positiven Erfahrungen mit dem Nutzen von Bildung machen können.

Der normative Anspruch an permanente Weiterbildung ist insofern eine Verhaltenserwartung, die möglicherweise im Widerspruch zum erfahrenen Nutzen von Weiterbildung steht. Dies formulieren vor allem ältere Erwerbspersonen, die im Rückblick auf ihren Erwerbsverlauf dem vermeintlichen Nutzen von Weiterbildung skeptischer gegenüberstehen als dies von Jüngeren geäußert wird (Behringer 2000b:555f). Auf einige Nutzenaspekte und die Bedeutung der Nutzenabwägungen für die Teilnahmeentscheidung ist oben bereits eingegangen worden. Dies soll hier insofern ergänzt werden, als Anforderungsstrukturen und

Anwendungsmöglichkeiten für die Nutzenerwägungen eine maßgebliche Rolle spielen.

So ist beispielsweise zu dem häufig angeführten finanziellen Nutzen der beruflichen Weiterbildung festzustellen, dass er für die Teilnehmenden nur in Ausnahmefällen eintritt, denn in den meisten Wirtschaftsbereichen werden die Löhne und Gehälter nicht individuell ausgehandelt, sondern unterliegen einem standardisierten Entlohnungssystem (vgl. Balzer/Nuissl 2000:19f.). In diesen Entlohnungssystemen ist die Teilnahme an Weiterbildung als Entlohnungskriterium meist nicht vorgesehen.[73] Lediglich bei umfangreicheren semi-akademischen oder akademischen Bildungsgängen kann durch den Zugang zu anderen Berufspositionen ggf. eine höhere Entlohnung erzielt werden. Ähnliches könnte auch für formal Geringqualifizierte zutreffen, die Weiterbildung in Verbindung mit der Übernahme einer höherwertigen Aufgabe (z. B. beim Wechsel von einer Fließbandtätigkeit in eine Angelernten-Tätigkeit im Wareneingang, der Qualitätskontrolle, als Vorarbeiter/in oder Gruppensprecher/in) nutzen. Für Personen mit mittlerer und hoher Formalqualifikation sind vergleichbare Aufstiege nur mit umfangreicheren Qualifizierungen möglich. So kommt die Expertenkommission zur Finanzierung des Lebenslangen Lernens auch zu dem Ergebnis, dass mit zunehmender Qualifikation die Wahrscheinlichkeit einer finanziellen Verbesserung durch Weiterbildung abnimmt (vgl. Expertenkommission zur Finanzierung Lebenslangen Lernens 2004:52f.)

Ein weiterer Nutzen von Weiterbildung wird in der Sicherung bzw. der Verbesserung der Berufsposition gesehen. Auf Grundlage der Daten des Sozioökonomischen Panels analysierte Pannenberg (1995) deshalb die ökonomisch ressourcen-theoretisch relevanten Auswirkungen von Weiterbildungsbeteiligung auf die Erwerbsbiographie. Empirisch wurden dabei allerdings nur formalisierte, betrieblich veranlasste Weiterbildungsformen berücksichtigt. Informelle Lernformen und unabhängig vom Betrieb stattfindende Weiterbildung wurden demnach nicht einbezogen. Bei der Analyse der Auswirkungen zeigte sich dennoch ein wichtiger Unterschied zwischen dem – von Pannenberg als „allgemeines

---

[73] Eine der wenigen Ausnahmen stellt der Lohn- und Gehaltsrahmentarifvertrag II der Metall- und Elektroindustrie in Nord-Württemberg/Nordbaden dar, der aber genau bei der Regelung zur Vergütung

Humankapital“ bezeichneten nicht betriebsspezifischen Wissen – und dem „firmenspezifischen Humankapital“. Letzteres wird in Verbindung mit der Dauer der Betriebszugehörigkeit bedeutungsvoll und lässt deshalb mit zunehmender Betriebsdauer einen Betriebswechsel unwahrscheinlich werden. Investitionen in firmenspezifisches Humankapital gehen nämlich oft mit innerbetrieblicher Karriere einher (vgl. Pannenberg 1995:174f.). Mehrfache Beteiligung an arbeitsplatzbezogener Weiterbildung wirkt deshalb „signifikant negativ auf die Wahrscheinlichkeit eines Arbeitgeberwechsels im Folgezeitraum“ (Pannenberg 1995:99). Dies korrespondiert auch mit den Ergebnissen zur Bedeutung der Dauer von Weiterbildungsmaßnahmen: nach 1-Tages-Veranstaltungen wird seltener der Betrieb gewechselt als bei einer Kursdauer von einem Monat (vgl. Pannenberg 1995:100).

Weiterbildungsteilnahmen können sich also sehr unterschiedlich auf den Erwerbsverlauf auswirken, vor allem hinsichtlich der innerbetrieblichen und zwischenbetrieblichen Mobilität. Es liegt nahe, dass die Teilnahmen bereits mit unterschiedlichen Mobilitätsinteressen angestrebt und dabei die Anwendungsmöglichkeiten antizipiert werden, wobei hier die Unterschiede zwischen innerbetrieblichen Laufbahnen und nicht betriebsgebundenen, möglicherweise berufsspezifischen Laufbahnen eine wichtige Rolle spielen dürften.

Innerbetriebliche Laufbahnen vollziehen sich in der Regel in entsprechenden betrieblichen Personalentwicklungsstrategien, wobei hier nicht das Vorhandensein schriftlich fixierter Konzepte ausschlaggebend ist, sondern das betriebliche Interesse, einzelne Personen oder auch Personengruppen im Unternehmen zur Realisierung personalwirtschaftlicher oder unternehmensstrategischer Zielsetzungen (z. B. Umsetzung von Reorganisationsmaßnahmen) zu fördern.[74] Der Anwendungsbezug von Weiterbildung, möglicherweise sogar die explizite Aufforderung zur Teilnahme an Weiterbildung, hängt also von betrieblichen Förder-

---

der durch Weiterbildung erworbenen Qualifikationen auf große Umsetzungsschwierigkeiten gestoßen ist (vgl. Bahnmüller/Bispinck/Schmidt 1993).

74 Personalentwicklung meint insofern bestimmte *Funktionen* innerhalb des betrieblichen Personalwesens, sozusagen als Sammelbegriff für alle Aufgabenbereiche, die sich mit Maßnahmen zu Qualifikationserhalt, -entwicklung, Personalplanung, -beschaffung etc. befassen. Zugleich wird mit dem Begriff „Personalentwicklung“ aber auch ein bestimmtes Aufgabenverständnis in der Personalarbeit zum Ausdruck gebracht, beispielsweise in der Betonung des *Prozess*charakters oder der *Ziel*orientierung, nämlich zur Umsetzung der Unternehmensstrategie, der Sicherstellung des quantitativen und qualitativen Personalbedarfs auf allen betrieblichen Ebenen etc. (vgl. Neuberger 1991, Riekhof 1997).

strategien ab und somit maßgeblich von betrieblichen Nutzenerwägungen.[75] Ähnlich der oben beschriebenen Kosten-Nutzen-Abwägungen der Lerninteressierten spielen auch für die betrieblichen Weiterbildungsentscheidungen unterschiedliche Aspekte eine Rolle, beispielsweise die Bedeutung von Qualifikation für den Arbeitsvollzug, die Möglichkeiten, diese Qualifikationen auch ohne Weiterbildungsinvestitionen extern zu rekrutieren, die Betriebsbindung einzelner Personen oder Personengruppen, das Image des Unternehmens u. a. m.

Eine individuelle, langfristige Laufbahnplanung wird häufig nur für den Führungskräftenachwuchs geboten. Für alle anderen Funktionsgruppen hängt die Unterstützung einer laufbahnbezogenen Weiterbildung von betrieblichen Veränderungen *und* personalpolitischen Voraussetzungen ab, d. h. es muss einen betrieblichen Anlass für die Weiterbildung geben und die Gruppe bzw. Personen müssen personalpolitisch für die Förderung in Frage kommen. Dies gilt insbesondere für die Förderung der Weiterbildungsbeteiligung von älteren Beschäftigten. Wie Betriebsfallstudien im BIBB-Projekt „Berufliche Entwicklung, Qualifizierung und Perspektiven in der zweiten Hälfte des Berufslebens“ zeigen, lösen betriebliche Veränderungsprozesse vielfach erst eine Auseinandersetzung mit den personellen Voraussetzungen im Unternehmen aus. So hatten die befragten Betriebe in den Fallstudien keine generellen Bedenken hinsichtlich der Beschäftigung älterer Mitarbeiter/innen. Bei Reorganisationsmaßnahmen stellten sich Personalverantwortliche dann allerdings die Frage, ob Ältere den Veränderungsprozess nachvollziehen können und wollen (vgl. Schemme 2001).

Hierbei spielt sicherlich auch eine Rolle, dass die Beteiligung älterer Beschäftigter an den betrieblichen Veränderungen häufig nur als zweitbeste Lösung angesehen wird. Nach Einschätzung von Unternehmern, so ergab eine Befragung des Instituts der deutschen Wirtschaft, ist nämlich der Anreiz für Vorruhe-

---

[75] Dass betriebliche Weiterbildung – als Teilbereich der Personalentwicklung – von unternehmerischen Nutzenerwägungen abhängt, ist weitgehend unstrittig. Allerdings werden historisch, politisch und nach disziplinären Erklärungsansätzen unterschiedliche Nutzenerwartungen und Zielsetzungen angeführt. Betriebliche Weiterbildung sollte/soll demnach z. B. der Herstellung innerbetrieblicher Arbeitsmärkte und Verbetrieblichung der Qualifikationsprofile dienen, als Sozialleistung Loyalität sichern, Rationalisierungspotentiale erschließen u. ä. m. (vgl. insbesondere die Aufsätze von Hendrich, Büchter und Görs in Hendrich/Büchter 1999).

standsregelungen sowohl für die Unternehmen als auch für die betroffenen Beschäftigten noch zu groß, als dass sich Investitionen in die Qualifikation älterer Beschäftigter lohnten (vgl. Weiß 2003:16f.) Der Forderung nach mehr Weiterbildung für ältere Mitarbeiter/innen stimmten deshalb nur 17,5 % der befragten Unternehmensvertreter/innen zu.

Dieser personalpolitische Trend spiegelt sich auch in der Forschung zur Qualifizierung älterer Beschäftigter wider, die insgesamt in der sozialwissenschaftlichen Forschung zu älteren Arbeitnehmer/inne/n nur einen geringen Raum einnimmt (vgl. Überblick bei Gravalas 1999:9ff.).[76] Neben einzelnen Modellprojekten zur Qualifizierung älterer Beschäftigter im Rahmen von Reorganisationsvorhaben sind hier vor allem Beiträge zur Weiterbildung für den Übergang in Ruhestand dokumentiert (vgl. Gravalas 1999:10f., 26ff.). Die von Gravalas ausgewerteten Forschungsergebnisse weisen insgesamt darauf hin, dass eine Sonderbehandlung für Ältere nicht erforderlich ist. Wichtig ist vielmehr die Wertschätzung, die den älteren Mitarbeiter/inne/n entgegen gebracht wird und die Grundlage für eine Personalentwicklung für alle Altersgruppen ist (vgl. Gravalas 1999:21). Um diese fördernde Haltung gegenüber älteren Beschäftigten in den Unternehmen zu etablieren, so zeigen Beispiele aus Fallunternehmen, ist Informations- und Überzeugungsarbeit bei Führungskräften wichtig. Letztendlich ist die Implementation von altersübergreifender Weiterbildung in Unternehmen aber vor allem dort realistisch, wo diese Maßnahme zur Lösung aktueller betrieblicher Probleme beiträgt (vgl. Brammer/Seitz/Rump 2001:29).

Die betriebliche Unterstützung von Weiterbildungsaktivitäten der Beschäftigten ist ein entscheidender Einflussfaktor der Weiterbildungsbeteiligung, weil die Unternehmen nicht nur als Träger von Weiterbildungsmaßnahmen einen erheblichen Anteil an den Angeboten haben, sondern weil sie über personalpolitische und arbeitsorganisatorische Maßnahmen maßgeblichen Einfluss auf die Anwendungsmöglichkeiten haben. Bei der Diskussion über die betriebliche Weiterbildung wird allerdings häufig übersehen, dass aus der Perspektive der Beschäftigten für die langfristige Weiterbildungsteilhabe nicht der einzelne Betrieb

---

[76] Im Gefolge der Diskussionen und Forschungsprogramme zum Demographischen Wandel hat die sozialwissenschaftliche Forschung zu älteren Arbeitnehmer/inne/n zugenommen. Hinsichtlich der al-

von Bedeutung ist, sondern aufgrund von Tätigkeits- und/oder Betriebswechsel meist mehrere Betriebe, u. U. aus verschiedenen Branchen mit verschiedenen Betriebsformen und ggf. unterschiedlichen unternehmenspolitischen Strategien.

Über Weiterbildung im Rahmen von zwischenbetrieblichen Laufbahnen ist bisher wenig bekannt, obwohl ihnen angesichts der quantitativen Relevanz der Betriebs- und Berufswechsel größere Bedeutung für die Personalentwicklung zukommen sollte als für die innerbetriebliche Laufbahnpolitik (vgl. Iller 2004a). Da Tätigkeitswechsel, und hier insbesondere zwischenbetriebliche Mobilität, in der vorliegenden Arbeit als relevante Einflussfaktoren für alternsgerechte Laufbahngestaltung angesehen werden, wird dieser Aspekt theoretisch wie empirisch in verschiedenen Kapiteln aufgegriffen.

---

ternsbezogenen Weiterbildungsforschung hat sich in der Tendenz an der von Gravalas (1999) dokumentierten Schwerpunktsetzung allerdings nicht viel verändert (vgl. dazu auch Kap. II.2.4).

III. Modell zur Analyse der individuellen Gestaltung beruflicher Entwicklungsprozesse und Weiterbildung im Lebenslauf

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, die Voraussetzungen zur individuellen Gestaltung beruflicher Entwicklungsprozesse und Weiterbildung im Erwerbsverlauf theoretisch zu klären und empirisch zu analysieren. Mit der Fragestellung wird ein zentrales Anliegen der Weiterbildungsforschung aufgegriffen, nämlich das Lernen Erwachsener als individuelle Entwicklung im einem lebenslangen Prozess zu analysieren (vgl. Arnold u. a. 2000:6f.). Eine solche Forschungsperspektive, wie sie im „Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung“ (vgl. Arnold u. a. 2000) skizziert wird, hat vielfältige Konsequenzen für theoretische und empirische Zugänge. So ist zu berücksichtigen, dass der Forschungsgegenstand – das Lernen – untrennbar mit anderen Aktivitäten verbunden ist und deshalb nicht isoliert davon, sondern nur in seiner „Verflochtenheit“ (Arnold u. a. 2000:6) betrachtet werden kann. Im Hinblick auf die Kontexte des Lernens gilt dies im Besonderen für die Ausdifferenzierungen des alltäglichen Lernens, deren Erforschung nur mit bildungswissenschaftlichen Untersuchungskonzepten zu bewältigen ist, die zugleich auch den Lebens- (und Arbeits-)Alltag Erwachsener zum Gegenstand machen.

Mit der Forschungsperspektive ist zugleich die Annahme verbunden, dass sich Lernen über den gesamten Lebensverlauf und damit in unterschiedlichen Lebensphasen und unterschiedlichen Lebenslagen abspielt (vgl. Arnold u. a. 2000:7). Aktuelle Analysen nehmen also immer auch – zumindest implizit – Bezug auf vorangegangene Lebensphasen und Lebensereignisse und die darin erworbenen „Muster und Strukturen“ (Arnold u. a. 2000:7). Lernen ist deshalb auch ein Gestaltungsprozess, aber nicht nur als individuelles „biographisches Projekt“ (Arnold u. a. 2000:7), wie es im Forschungsmemorandum verstanden wird, sondern auch in seinem Wechselverhältnis zu gesellschaftlichen Entwicklungen. Mit der Analyse der individuellen, alternsgerechten Gestaltung beruflicher Entwicklungsprozesse und Weiterbildung im Erwerbsverlauf soll dieser Forschungsperspektive in mehrfacher Hinsicht Rechnung getragen werden: Zum einen wird Lernen als individuelle Entwicklung in einem lebenslangen Prozess angesehen, der zweitens in seinen formellen und informellen Ausprägungen in den Blick genommen wird und drittens Gestaltungsoptionen beinhaltet. In Ergänzung zu der im Forschungsmemorandum skizzierten Forschungsperspektive ist es für die vorliegende Arbeit von

entscheidender Bedeutung, die Analyse der Gestaltungsoptionen nicht auf die individuelle Entwicklung zu begrenzen, sondern sie – im Sinne einer lebenslauftheoretischen Betrachtung – in ihrem Zusammenspiel mit gesellschaftlichen Veränderungen zu untersuchen.

Im Folgenden wird im Rückgriff auf die in den vorangegangenen Kapiteln genannten Forschungsergebnisse ein Analysemodell der individuellen Gestaltung beruflicher Entwicklungsprozesse und Weiterbildung im Lebenslauf vorgestellt, das exemplarisch in der Auswertung empirischer Daten aus einer Personenbefragung umgesetzt werden kann (s. Kap. IV und V). Wie oben ausgeführt liefern Weiterbildungs- und Alternsforschung eine Reihe von Befunden zu den zentralen Gestaltungselementen der alternsgerechten Laufbahngestaltung (Lernen und Entwicklungsprozesse in der Arbeit). Bisher werden diese Befunde in der Weiterbildungs- und Alternsforschung jedoch nicht als individuelle Handlungsmöglichkeiten im Alternsprozess eingeordnet, weil Altern in der Arbeit und darauf bezogene berufliche Lerngelegenheiten bisher nicht als ein von individuellen und strukturellen Faktoren beeinflusster Prozess verstanden werden. Eine wesentliche Aufgabe bei der Entwicklung des Analysemodells besteht deshalb darin, die in den vorangegangenen Kapiteln dargestellten gegenstandstheoretischen Ergebnisse zum Altern in der Erwerbsarbeit, zum beruflichen Lernen und zur Weiterbildungsteilhabe im Erwerbsverlauf mit den lebenslauftheoretischen Annahmen zur individuellen Gestaltbarkeit des Lebensverlaufs in Beziehung zu setzen und die Analysekriterien so zu konkretisieren, dass sie einer empirischen Untersuchung zu Grunde gelegt werden können.

Das Modell basiert im Wesentlichen auf der biographie- und lebenslauftheoretisch begründeten Annahme, dass individuelle und gesellschaftliche Entwicklung als ein wechselseitiger Veränderungsprozess über den Zeitverlauf zu verstehen sind. Deshalb wird in dem Modell davon ausgegangen, dass sich individuelle Aktivitäten zur alternsgerechten Laufbahngestaltung einerseits auf die strukturellen Gegebenheiten beziehen, andererseits auf die von den Akteur/inn/en subjektiv wahrgenommenen Chancen und Risiken. Für diese Situationsdeutungen sind Erfahrungen und Bewertungen der Handelnden, die diese aus vorangegangen Aktivitäten und Entscheidungen gewonnen haben, von entscheidender Bedeutung.

Zentrale Elemente der alternsgerechten Laufbahngestaltung sind der alternsbezogenen Arbeits- und Weiterbildungsforschung zufolge gezielte Tätigkeitswechsel und formale wie informelle Lernprozesse. Systematische, alternsgerechte Laufbahnstrategien sind bisher jedoch – bis auf wenige „Good-Practice-Beispiele“ aus Modellprojekten – konzeptionell kaum etabliert, sondern werden allenfalls informell praktiziert. Die bisher vorherrschenden Formen des Personaleinsatzes, der Arbeitspolitik, von Weiterbildungsangeboten etc. weisen vielmehr erhebliche altersspezifische und erwerbsbiographische Teilhabe- bzw. Selektionsmechanismen auf wie die Ergebnisse in beiden Forschungsgebieten deutlich machen (vgl. dazu ausführlicher Kap. II.2 und II.4). Angesichts der gering ausgeprägten institutionellen Unterstützung ist deshalb zu analysieren, welchen Stellenwert Aus- und Weiterbildung sowie Tätigkeitswechsel in der Erwerbsbiographie aus ***der Sicht von Erwerbspersonen*** haben. Ferner ist zu klären, wie sich Weiterbildungsteilnahmen und Tätigkeitswechsel mittel- und langfristig auf den Erwerbsverlauf ausgewirkt haben, ob und wie die Erwerbsbiographie als gestaltbar wahrgenommen wird. Die individuellen Gestaltungsmöglichkeiten stehen mit äußeren Bedingungen in Beziehung, den Ausbildungs- und Arbeitsmarktbedingungen, den Gelegenheiten zur Veränderung, den berufsgruppenspezifischen Karrierewegen u. a. m. (vgl. auch Achtenhagen/Lempert 2000). Entscheidend für die Laufbahngestaltung ist aber nicht, ob diese Bedingungen bestehen, sondern ob und wie sie von den Handelnden wahrgenommen wurden. Erst durch diese Verschränkung der individuellen und institutionellen Voraussetzungen im Lebenslauf lassen sich Hinweise für zukünftige Handlungsstrategien ermitteln. Das Modell bewegt sich deshalb auf zwei Ebenen: Es soll auf einer gegenstandstheoretischen Ebene die individuell relevanten Faktoren für eine alternsgerechte Laufbahngestaltung erfassen, zugleich aber auf einer handlungstheoretischen Ebene das Zusammenspiel zwischen den individuell wahrgenommenen Handlungsoptionen (und den darauf aufbauenden Zielen) und den tatsächlichen Handlungen (mit ihren Folgen) berücksichtigen.

Eine entscheidende Rolle für die Weiterbildungsbeteiligung wie auch für vor-alternde Lebensbedingungen spielt die Erwerbsbeteiligung, genauer gesagt die Lern- und Entwicklungsförderlichkeit der Erwerbsarbeit: Die Teilhabe am Erwerbsarbeitssystem vermittelt materielle Ressourcen, vor allem aber Erfahrungsräume für die individuelle Entwicklung. Deshalb ist die Art der Erwerbsarbeit, ihre Lern- und Entwicklungsförderlichkeit, ein wesentlicher Einflussfaktor. Durch

entwicklungsförderliche Arbeit können vorzeitige Alternsprozesse in der Arbeit vermieden und die Arbeitsfähigkeit langfristig erhalten werden (s. Kap. II.2). Zugleich ist die Entwicklungsförderlichkeit der Arbeit aber auch für die informellen Lerngelegenheiten wichtig. Lernen in der Arbeit und – arbeitsbegleitend – in der Auseinandersetzung mit der Arbeit ist nur dort möglich, wo die Arbeit solche Impulse zum Lernen gibt (s. Kap. II.3). Und dies betrifft nicht nur das informelle, arbeitsbezogene Lernen, sondern setzt sich in formellen Lernkontexten fort. Die unterschiedliche Weiterbildungsbeteiligung von Erwerbstätigen und Nichterwerbstätigen ist ein deutlicher Beleg dafür (s. Kap. II.4). Nichterwerbstätige sind insofern in zweierlei Hinsicht aus der Weiterbildung ausgeschlossen: Ihnen steht ein deutlich geringeres Angebot zur Verfügung, weil sie nicht an der betrieblichen Weiterbildung teilnehmen können und ihnen fehlen wichtige Anlässe für die Weiterbildung, da es in einem zentralen Lebensbereich keine Anschlussmöglichkeiten für etwaige Lernprozesse gibt (s. Kap. II.4). Dass umgekehrt die Weiterbildungsteilnahme Einfluss auf die beruflichen Veränderungen nimmt, ist bisher nicht empirisch belegt, sondern allenfalls eine bildungs- und arbeitsmarktpolitische Zielsetzung (s. Kap. II.3.4).

Das Bildungs- und Beschäftigungssystem ist allerdings keine statische Größe, sondern verändert und entwickelt sich ebenfalls. Die Voraussetzungen individueller Lern- wie auch Alternsprozesse verändern sich also mehr oder weniger parallel zu den individuellen Entwicklungsprozessen. Für den hier interessierenden Gegenstandsbereich ist z. B. wichtig zu berücksichtigen, dass sich das Weiterbildungssystem in den vergangenen Jahrzehnten stark gewandelt hat. Die veränderte Funktion zeigt sich nicht nur an der quantitativen Ausweitung der Teilnahme und des Themenspektrums, sondern auch an der Anbindung des Lernens an verschiedene Lebensbereiche und Lebensphasen, die sich in der Konzeption des „lifelong and life wide“ learning widerspiegelt (s. Kap. II.3.2 und II.4.1).

Dies ist für die empirische Analyse nicht unerheblich. Die Laufbahnaktivitäten können nicht in einem zeitlosen Handlungsraum verortet werden, sondern müssen die jeweils bestehenden Handlungsbedingungen berücksichtigen. In der unten dargestellten eigenen empirischen Untersuchung bezieht sich der Analysezeitraum auf die Lebensverläufe einer Geburtskohorte, die 1950 bis 1952 Geborenen. Diese Kohorte hat ihr Bildungsverhalten in der Jugend und im jungen Erwachsenenalter in einer Phase der Bildungsexpansion entwickelt, ist quasi in die Anforderungen des

lebenslangen Lernens hineingewachsen und mit dem vermittelten Selbstverständnis älter geworden. Die Voraussetzungen für die Gestaltung ihrer Alternsprozesse weisen insofern große Unterschiede zu früheren Kohorten auf. Ähnliches lässt sich auch für die Rollenzuweisungen und Erwartungen an „das Alter“ sowie die Veränderungen des Erwerbssystems und die normativen Vorgaben zur Bewältigung diskontinuierlicher Erwerbsbiographien feststellen. So haben sich Unternehmensstrategien und in deren Gefolge Arbeitsabläufe, Personaleinsatz und andere alterssensible Bereiche der Unternehmenspolitik erheblich verändert (s. Kap. II.2). Gerade im Hinblick auf die Arbeitssituation und Voraussetzungen einer alternsgerechten Laufbahnplanung ist jedoch eine Unterscheidung zwischen der sozialen Materialität und der Diskursebene der Veränderungen notwendig (s. Kap. II.2.3). Wie gezeigt werden konnte, sind nämlich für das Altern in der Arbeit veränderte Produktions- und Personaleinsatzkonzepte mindestens ebenso relevant wie die normativen Vorstellungen eines gelungenen Erwerbsverlaufes.

Das Wechselverhältnis zwischen individueller und gesellschaftlicher Entwicklung im Zeitverlauf ist ein zentrales Thema der Lebensverlaufsforschung. Insbesondere in der handlungstheoretisch begründeten Lebenslaufforschung lassen sich Anhaltspunkte dafür finden, dass sich gesellschaftliche Strukturen sowohl als Begrenzungen wie auch als Gestaltungsraum des individuellen, biographischen Handelns begreifen lassen. Die Individuen reproduzieren deshalb nicht nur das, was ihnen als Rahmen vorgegeben ist, sondern sie transformieren diesen Rahmen auch durch ihre Handlungen (s. Kap. II.1.4). Dieser Dynamik der biographischen Handlungen und der Wahrnehmung von Optionen wird bisher jedoch in der gerontologischen Arbeitsforschung noch wenig Beachtung geschenkt. Sie stützt sich vielmehr auf Befunde aus der Vergangenheit und überträgt sie auf Lösungen für die Zukunft (z. B. Probleme der Lernschwächen, die durch Förderung älterer Beschäftigter behoben werden sollen, s. Kap. II.2.4). Angesichts der Veränderungen im (Weiter-)Bildungsverhalten und veränderter Anforderungen im Arbeitsprozess ist es aber sehr wahrscheinlich, dass die zukünftigen älteren Beschäftigten sich zumindest hinsichtlich der Weiterbildungserfahrungen in ihren Alternsprozessen erheblich von den Älteren der Vergangenheit unterscheiden werden. Eine solche Annahme lässt sich allerdings nur prüfen, wenn der Alternsprozess im jeweiligen gesellschaftlichen Kontext untersucht und deshalb auch in der Dynamik von individuellen und gesellschaftlichen Veränderungsprozessen eingeordnet wird.

Ähnliches gilt für die in der gerontologischen Arbeitsforschung entwickelten Modelle für die Top-Down-Implementation von alternsgerechten Personalentwicklungsstrategien, die von den Unternehmen aber bisher nur in Ausnahmefällen angenommen werden (s. Kap. II.2.4). In diesen Konzepten wird ebenfalls zu wenig berücksichtigt, dass sich die Veränderungen in einem komplexen Prozess individueller und gesellschaftlicher Entwicklungen vollziehen. Die Ungleichzeitigkeiten in diesem Prozess werden oft als „strukturelle“ oder „mentale“ Barrieren wahrgenommen (s. Kap. II.2.4) und deshalb auch als Wechselverhältnis von Struktur und Handeln thematisiert.

In der Weiterbildungsforschung sind Analysen, die das Wechselverhältnis von Struktur und Handeln zum Gegenstand haben, keine Seltenheit; oft werden aber auch hier die Prozesshaftigkeit und Veränderungsdynamik über den Zeitverlauf nur wenig berücksichtigt, da es sich meist um Modelle für Querschnittsanalysen handelt. Dies gilt beispielsweise für das Mehrebenenmodell von Bolder und Hendrich, das sie ihrer Untersuchung zur Weiterbildungsabstinenz zu Grunde gelegt haben (vgl. Bolder/Hendrich 2000). In dem Modell werden Akteure auf der Makro-, der Meso- und der Mikro-Ebene unterschieden und deshalb Dimensionen des Handelns und der strukturellen Vorgaben auf unterschiedliche Weise einbezogen.[77] Dadurch können vor allem Widersprüche zwischen übergeordneten bildungspolitischen Strategien und individuellen Handlungsstrategien deutlich gemacht werden. Interessant sind auch die aus den biographietheoretisch eingeordneten Regionalstudien von Bolder u. a. stammenden Überlegungen, dass vor allem regionale Milieus auf die Bildungsaspirationen der untersuchten Akteur/inn/e/n Einfluss haben (vgl. Bolder/Birkelbach 2002). In beiden Ansätzen wird jedoch die Zeitlichkeit und die Handlungsdynamik nicht weiter problematisiert.

Ein für das oben skizzierte Anliegen geeigneteres Modell schlägt Witzel vor, der zur Rekonstruktion berufsbiographischer Handlungen Aspirationen, Realisationen und Bilanzierungen bezogen auf Abschnitte des Erwerbsverlaufs analysiert (s. Kap. II.1.4 bzw. vgl. Witzel 1998). In dem Modell wird davon ausgegangen, dass sich unter Berücksichtigung dieser drei Dimensionen (Aspiration, Realisation, Bilanzierung) „Gestaltungsmodi“ erkennen lassen, also die Art und Weise wie die Individuen ihren

[77] Dieses Modell wurde auch von Meier u. a. 1998 zur Untersuchung von nicht intendierten Effekten von Weiterbildungsteilnahmen angewandt.

Lebensverlauf gestalten. Mit Bezug auf Giddens' Strukturtheorie und Bourdieus Habitus-Begriff wird dabei das Verhältnis zwischen strukturellen Vorgaben und individuellen Handlungsmöglichkeiten als ein Wechselverhältnis von Einflussnahme und Beeinflusstwerden begriffen (Schaeper/Witzel 2001:228ff.). Das Modell bezieht vielfältige Überlappungen zwischen der Giddens'schen Strukturtheorie und Bourdieus Habitus-Konzept ein, hebt aber auch Unterschiede hervor. Dies betrifft vor allem die Funktion des Habitus und der „Gestaltungsmodi" als Bindeglied zwischen gesellschaftlichen Strukturen und sozialer Praxis. Wichtig ist für das Habitus-Konzept ebenso wie für die „berufsbiographischen Gestaltungsmodi", dass sie sich nicht nur auf Wahrnehmungs- und Deutungsmuster, sondern auf *Handlungs*muster beziehen. Sie geben also nicht nur Einstellungen wieder, sondern machen auch deutlich, welche Konsequenzen sich daraus für das praktische Handeln ergeben. Und wichtig ist ebenfalls, dass diese Orientierungen und Handlungen in ihrer biographischen Dimension gesehen werden. Sie sind, wie Bourdieu es bezeichnet hat, „Vergangenheit, die im Gegenwärtigen überdauert und sich in die Zukunft fortzupflanzen trachtet" (Bourdieu 1987:102).

Im Anschluss an das Modell zur Rekonstruktion berufs- und bildungsbiographischer Orientierungen und Handlungen von Witzel u. a. kann für die Analyse alternsgerechter Laufbahngestaltung festgehalten werden, dass die Zeitlichkeit bei der Betrachtung von Orientierungen und Handlungen eine zentrale Rolle spielen sollte, also die Vorgeschichte und die Folgen von Veränderungen zu analysieren sind. Dies ist insbesondere sinnvoll, wenn in einem handlungstheoretischen Verständnis davon ausgegangen werden soll, dass im Handeln eine Bezugnahme auf Strukturen stattfindet, indem Erwartungen, Pläne sowie Erfahrungen als Auswertung von Plänen und deren Realisation immer auch die Interpretation der gegebenen Möglichkeiten umfassen. Damit werden zentrale Überlegungen des Habitus-Konzepts von Bourdieu (1984, 1987) aufgegriffen; in Abgrenzung zu der sozialpessimistischen Einschätzung Bourdieus wird hier jedoch den Wahrnehmungs- und Handlungsmustern eine gewisse Veränderbarkeit und individuelle Gestaltbarkeit unterstellt. Bourdieu misst stattdessen der Primärsozialisation große Bedeutung bei und weist diesen Sozialisationsergebnissen eine große Stabilität zu. Dies führt dazu, dass sich die Lebenslaufgestaltung in den Vorstellungen Bourdieus im Wesentlichen als ein Prozess darstellt, der sich „hinter dem Rücken der Akteure" abspielt und der deshalb auch kaum zu diskutieren und individuell zu bearbeiten ist.

Ich teile diese Einschätzung Bourdieus nicht, sondern gehe davon aus, dass sich biographische Orientierungen und Handlungsstrategien auch im Erwachsenenalter verändern, vor allem aber die Handelnden durch veränderte Handlungsstrategien ihr Umfeld beeinflussen können. Das Erwachsenenalter wird in der vorliegenden Arbeit nicht als quantitative Maßeinheit eines bestimmten Zeitvolumens an Lebensjahren thematisiert, sondern unter qualitativen Gesichtspunkten der sozialen und kulturellen Eingebundenheit, der Strukturierung von Lebensphasen usw. (s. ausführlicher Kap. II.1, II.2 und II.3). Gerade deshalb ist es wichtig, sich zu vergegenwärtigen, dass Erwachsenensein nicht bedeutet, dass die Persönlichkeitsentwicklung abgeschlossen und der weitere Verlauf festgelegt ist. Gegen eine solche Sicht auf das Erwachsenenalter sprechen vielfältige Forschungsergebnisse der Gerontologie und der Lebenslaufforschung (s. o.) und auch die eigenen empirischen Ergebnisse machen dies deutlich (s. u.). Anders als es die Theorien Bourdieus nahe legen, wird in dem hier skizzierten Modell deshalb davon ausgegangen, dass Erwachsene ihre Handlungsorientierungen verändern und vor allem sie bewusst weiterentwickeln und den Gegebenheiten anpassen können.

Ausgehend von Witzels Modell zur Rekonstruktion berufs- und bildungsbiographischer Orientierungen und Handlungen (vgl. Witzel 1998, 2001) soll das Modell der alternsgerechten Laufbahngestaltung für die Lebensphase des mittleren Erwachsenenalters (zwischen 40 und 50 Jahren) Aspirationen, Realisationen und Bilanzierungen bezogen auf die Erwerbsbiographie analysieren. Die Analyse soll retrospektiv und prospektiv angelegt sein und so situationsübergreifende Orientierungen und Handlungsmuster identifizieren. Anders als in Witzels Modell soll keine an äußeren Merkmalen zu definierende Statuspassage (wie Übergang in Beruf oder Familiengründung) als Fokus gewählt, sondern die gesamte Erwerbsbiographie in den Blick genommen werden. Die Fokussierung von Statuspassagen in der Lebensverlaufsforschung erklärt sich im Wesentlichen aus der Annahme, dass in diesen Lebensabschnitten ein Umbruch und damit verbunden eine Neu- oder Umorientierung stattfindet, aber auch Optionen für die weitere Laufbahngestaltung entstehen (s. Kap. II.1.3 bzw. Weymann 2004). Statuspassagen sind deshalb besonders geeignet, die Bedeutung von subjektiven Orientierungen und biographischen Handlungen in einem begrenzten Zeitabschnitt zu untersuchen. Es ist allerdings fraglich, ob dieser Fokus für die Analyse von Alternsprozessen im Erwerbsverlauf sinnvoll ist oder ob nicht jede subjektiv bedeutsame Markierung eines

neues Zeitabschnitts (ein Umzug, ein Arbeitgeberwechsel, die Hochzeit/Scheidung etc.) als „Kettenglied“ in diesem Prozess berücksichtigt werden sollte. Dafür spricht vor allem, dass alternsgerechte Laufbahngestaltung nicht auf einen bestimmten Zeitabschnitt im Lebenslauf festgelegt werden kann, sondern frühzeitig beginnt bzw. beginnen sollte. Zum anderen sind die Auswirkungen von Laufbahnentscheidungen erst in einem langfristigen Prozess nachzuvollziehen. Der Fokus auf eine Statuspassage würde es deshalb ermöglichen, den Entscheidungsprozess detailliert zu analysieren, die Sichtweise der Befragten auf die dauerhafte Wirkung kann dadurch jedoch nicht einbezogen werden.

Witzel problematisiert für seine Untersuchung der berufsbiographischen Gestaltungsmodi junger Erwachsener ebenfalls die zu starre Ausrichtung an strukturell vorgegebenen Lebenslaufinstanzen und den Statuspassagen zwischen diesen Instanzen. Er spricht deshalb in seinem Modell auch von „*Sequenzen im Lebenslauf* mit ihren subjektiven Bedeutungen und Wertigkeiten“ (Witzel 2001:343, Hervorhebungen i. O.). Da sich seine Analyse jedoch nur auf die mehr oder weniger fragmentierte Berufseinmündungsphase bezieht, in der die Statuspassage in sich nochmals in Sequenzen untergliedert werden kann, bleibt die Konsequenz aus seiner Kritik an der Fokussierung von Statuspassagen offen.

Für die eigene empirische Untersuchung, deren Vorgehen gleich noch ausführlicher dargestellt wird (s. Kap. IV), sind insgesamt drei Zeitabschnitte gewählt worden: der Einstieg in die Erwerbstätigkeit, die Phase vom Einstieg bis ins mittlere Erwachsenenalter und die aktuelle Phase. Für jede dieser Phasen wurden Merkmale der erwerbsbiographischen Gestaltung herangezogen, die sich den Kategorien Aspirationen, Realisationen und Bilanzierungen zuordnen lassen (s. Abb. III.1). Damit soll die oben dargelegte Anforderung eingelöst werden, sowohl subjektiv wahrgenommene Handlungsoptionen als auch tatsächliche Handlungen zu berücksichtigen, biographisches Handeln also nicht auf den Nachvollzug strukturell vorgegebener Laufbahnbedingungen zu verkürzen, sondern auch den subjektiven Sinn einer Handlung in Betracht zu ziehen. Zugleich sollten Zukunftspläne und Handlungsentwürfe in ihrer Tragweite aber auch nicht überbewertet werden, denn erst in der Realisation kommt zum Ausdruck, auf welche Gelegenheitsstrukturen und Restriktionen die Handlungsabsichten treffen und welche Ressourcen die Handelnden zur Umsetzung ihrer Pläne einsetzen konnten (vgl. Witzel 1998:19).

Den Kategorien Aspirationen, Realisationen und Bilanzierungen sind jeweils empirische Merkmale zugeordnet, die Aufschluss geben über Pläne, Handlungen und Bilanzierungen der alternsgerechten Laufbahngestaltung. Im Anschluss an die einschlägigen Ergebnisse der Weiterbildungs- und Alternsforschung (s. Kap. II.2, II.3 und 2.4) werden als ***Realisationen*** einer individuellen alternsgerechten Laufbahngestaltung angesehen:

- Das Tätigsein in Erwerbsarbeit und während der Nichterwerbstätigkeit: Die Art der Tätigkeit, deren Herausforderungscharakter und Lernförderlichkeit, spielen für den langfristigen Erhalt der Leistungsfähigkeit eine entscheidende Rolle (s. Kap. II.2.2). Dies gilt unabhängig davon, ob es sich um bezahlte Erwerbsarbeit oder um unbezahlte Arbeit handelt. Die Ausübung einer Erwerbstätigkeit ist zudem relevant, weil dadurch Ressourcen für die Lebensgestaltung und relevante gesellschaftliche Erfahrungsräume zugängig gemacht werden (s. Kap. II.2).
- Die Teilnahme an Weiterbildung über den gesamten Erwerbsverlauf: Die Weiterbildungsbeteiligung verhindert Dequalifizierungsprozesse und vermindert so das Risiko vor-alternder Arbeitsbedingungen. Zudem unterstützt die Weiterbildungsbeteiligung erwerbsbiographische Flexibilität und kann dadurch Tätigkeitswechsel fördern, die ebenfalls zur Vorbeugung vorzeitigen Alterns im Erwerbsverlauf empfohlen werden (s. ausführlicher Kap.II.2.4).
- Tätigkeitswechsel: Gezielte Tätigkeitswechsel beugen vorzeitigem Altern vor, weil dadurch die dauerhafte, einseitige psychische wie physische Beanspruchung der Arbeitenden vermieden werden kann (s. Kap. II.2.2 und II.2.4). Tätigkeitswechsel sind deshalb das Kernstück alternsgerechter Laufbahngestaltung, wenngleich sie bisher noch dem vorherrschenden Verständnis einer gelungenen, kontinuierlichen Erwerbsbiographie widersprechen (s. Kap. II.2.3 und II.2.4). Tätigkeitswechsel sind aber auch für die Lernförderlichkeit günstig, denn sie können formale wie informelle Lernprozesse anregen. In jedem Fall erfordern sie von den Arbeitenden, sich auf die Arbeit neu einzustellen (routinierte Handlungen umzustellen, Sozialbeziehungen aufzubauen etc.). Für die Analyse der Aktivitäten der Laufbahngestaltung ist es schwierig, das Ausmaß der Veränderungen abzuschätzen, die sich

durch Tätigkeitswechsel ergeben, die nicht Stellenwechsel sind.[78] Deshalb werden in dem Modell Stellenwechsel herangezogen. Für die eigene empirische Untersuchung können auch allgemein Tätigkeitswechsel als Analysemerkmal einbezogen werden, da durch die Art der Befragung nur jene Tätigkeits*veränderungen* berücksichtigt werden, die von den Befragten als relevanten Einschnitt in ihrem Erwerbsverlauf angesehen wurden (s. ausführlicher Kap. IV).

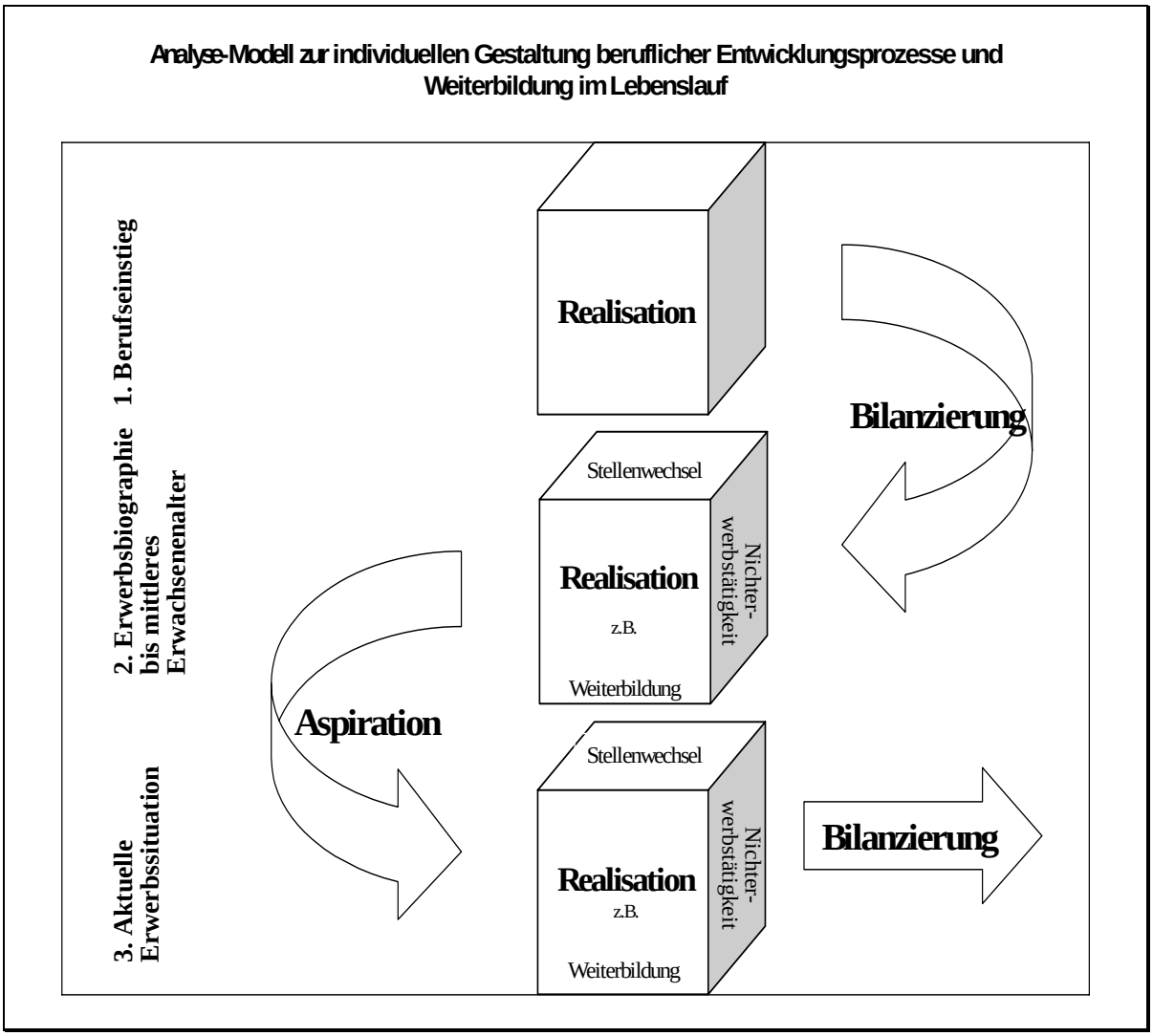

Abbildung III.1: Analyse-Modell zur individuellen Gestaltung beruflicher Entwicklungsprozesse und Weiterbildung im Lebenslauf

---

78 Dieses methodische Problem stellt sich auch in Zusammenhang mit der Analyse diskontinuierlicher Erwerbsbiographien (s. Kap. II.2.3). Veränderungen der Arbeitssituation können sich zum Beispiel schon durch die Verlagerung des Tätigkeitsschwerpunkts, Wechsel in der Leitung oder Veränderung der Arbeitszeit ergeben, während u. U. andere offenkundige Veränderungen wie Betriebswechsel im Falle von Umfirmierungen beispielsweise kaum Einfluss auf die konkrete Tätigkeit haben (vgl. Pongratz 2004:29f.). Stellenwechsel können hingegen immer als eine Veränderung der Arbeitssituation angesehen werden, bei der sich die Voraussetzungen für den individuellen Arbeitsvollzug wandeln. Durch die Einschränkung auf Stellenwechsel wird das Ausmaß der Veränderungen eindeutiger, allerdings werden eine Reihe von relevanten Veränderungen ausgeklammert.

Unter ***Aspirationen*** werden in dem Modell all jene Zukunftspläne gefasst, die Einfluss auf die alternsgerechte Laufbahngestaltung haben. Dazu zählen vor allem berufliche Pläne zur Aufnahme und Aufrechterhaltung einer Erwerbstätigkeit (insbesondere Stellenwechsel und Weiterbildungsteilnahme) sowie die Auseinandersetzung mit dem (nahenden) Ruhestand. Im einzelnen werden folgende Merkmale berücksichtigt:

- Erwartungen hinsichtlich der beruflichen Zukunft: Im Anschluss an lebenslauf- und biographietheoretische Forschungsergebnisse können die Erwartungen Aufschluss geben über den „Lebenssinn“, verarbeitete Erfahrungen, persönliche Ziele, Konstrukte über die eigene Handlungs- und Gestaltungsfähigkeit u. a. m. (s. Kap. II.1.2). Darin kommen die Einschätzungen zu Art und Ausmaß anstehender Veränderungen zum Ausdruck, die selbstbestimmt geplant oder als Anforderung für die eigene Planung von außen gesetzt sein können (s. Kap. II.1.3). In der Antizipation der Veränderungen wird zudem deutlich, welche positiven Erwartungen und welche Befürchtungen das zukünftige Handeln hinsichtlich der Laufbahngestaltung beeinflussen bzw. inwiefern überhaupt Gestaltungsmöglichkeit gesehen wird (s. Kap. II.1.4).
- Pläne und Bestrebungen hinsichtlich der Aufrechterhaltung der Erwerbsfähigkeit: Hier ist zunächst relevant, ob überhaupt Pläne gemacht werden und wenn ja, auf welchen Aspekt der Laufbahngestaltung sie sich beziehen (berufliches Fortkommen, horizontale Veränderung in der Laufbahn, Weiterbildungsteilnahme etc. (s. Kap. II.2.4). Um die Tragweite der Pläne beurteilen zu können, ist zudem von Bedeutung wie konkret die Planungen sind und über welchen Zeitraum sie sich erstrecken.
- Motivation, in den Ruhestand zu gehen: Der bevorstehende Ruhestand wird durch objektive Altersgrenzen – dem Renteneintrittsalter – festgesetzt, die Auseinandersetzung damit, vor allem die Ausrichtung der beruflichen und privaten Pläne auf diesen Zeitpunkt sowie die Erwägung, vorzeitig in den Ruhestand zu gehen, sind subjektiv geprägt und deshalb nicht mit einem objektiven Zeitpunkt festzulegen. Die Motivation, in den Ruhestand zu gehen, kann auch daher rühren, dass die derzeitige Arbeitssituation als unbefriedigend oder belastend wahrgenommen wird. Die Beschäftigten reagieren damit auf betriebliche Strategien,

ältere Beschäftigte nicht mehr zu fördern, sondern in einem „cooling out“-Prozess deren Arbeitsleben ausklingen zu lassen (s. Kap. II.2.2). Die Pläne für den Ruhestand, die antizipierten Gründe für die Beendigung des Erwerbslebens, das Ausmaß der Auseinandersetzung mit dem Renteneintritt usw. sind ein wichtiger Anhaltspunkt für die alternsgerechte Laufbahngestaltung, weil sie die Notwendigkeit einer Laufbahngestaltung im Interesse einer langfristigen Aufrechterhaltung der Erwerbsfähigkeit überhaupt erst in den Blick rücken, aber auch die Rahmenbedingungen (betriebliche Förderung, Alternativen zur Erwerbsarbeit usw.) verdeutlichen.

Die ***Bilanzierungen*** beziehen sich in dem Analysemodell auf Reflexionen der bildungs- und erwerbsbiographischen Gestaltungshandlungen. Dies umfasst vor allem die Begründungen für die getroffenen Entscheidungen, die Zufriedenheit mit dem Erreichten und die Wahrnehmung der Gestaltbarkeit der eigenen Situation. Im Einzelnen sind dabei relevant:

- Die Gründe für die Stellenwechsel: Generell sind Veränderungen der Tätigkeit für die Laufbahngestaltung von Bedeutung, dennoch ist im Hinblick auf gezielte Tätigkeitswechsel und als Indiz für die subjektive Bilanzierung des eigenen Erwerbsverlaufs die Begründung für die Stellenwechsel nicht unerheblich. Dies gilt vor allem für die unfreiwilligen Wechsel oder Wechsel, die zur Vermeidung noch ungünstigerer Bedingungen vollzogen wurden (z. B. aufgrund familiärer Veränderungen, Umzüge, Betreuung pflegebedürftiger Angehöriger etc., s. auch Kap. II.2.3). Auch wenn diese Gründe im Ergebnis zur gleichen Handlung geführt haben, so sind sie für die Wahrnehmung der Gestaltbarkeit des Erwerbsverlaufes anders zu bewerten als Gründe, die sich auf das berufliche Fortkommen oder die Verbesserung der Verdienstmöglichkeiten beziehen.
- Die Gründe für die (Nicht-)Teilnahme an Weiterbildung: Als „Königsweg“ für die Integration älterer Beschäftigter und Kernstück der alternsgerechten Laufbahngestaltung ist die Weiterbildungsbeteiligung ein zentrales Kriterium für die individuellen Gestaltungsansätze (s. Kap. II.2.4). Deshalb ist es im Hinblick auf die individuelle Laufbahngestaltung aber auch wichtig zu klären, warum Weiterbildung in Anspruch genommen wurde, vor allem aber, warum sie nicht in Anspruch genommen wurde. Neben einem fehlenden Angebot oder fehlendem Interesse lassen sich auch mangelnde Unterstützung durch den Arbeitgeber und vor allem

fehlende Anwendungsmöglichkeiten als Weiterbildungsbarrieren nennen (s. Kap. II.4). Als Bilanzierung der bisherigen Weiterbildungsteilhabe interessiert deshalb nicht nur die Teilnahme als solche, sondern auch die Beweggründe für die (Nicht-)Teilnahme und das subjektive Erleben der (nicht) realisierten Aspirationen aus der Sicht der Individuen.

- Die Zufriedenheit mit dem Erwerbsverlauf und den getroffenen Entscheidungen: Die positive Bilanz über den Erwerbsverlauf und die darin getroffenen Entscheidungen kann als Hinweis darauf gewertet werden, dass die Handelnden Befriedigung aus ihrer bisherigen Entwicklung ziehen und ihr eigenes Handeln, insbesondere in Entscheidungssituationen positiv bewerten. So können nachträglich vermeintliche Umwege oder Diskontinuitäten als für die Gesamtentwicklung sinnvoller Verlauf eingeordnet, aber auch ungenutzte Chancen identifiziert werden. Je nach Kontext der erwerbs- und bildungsbiographischen Gestaltungshandlungen haben für die Handelnden ggf. Wahlmöglichkeiten bestanden, die erst im Nachhinein als „richtige“ oder „falsche“ Entscheidung bewertet werden können. Hohe Zufriedenheit mit der bisherigen Entwicklung ist insofern eine wichtige Voraussetzung für ein hohes Aspirationsniveau hinsichtlich der zukünftigen Pläne.

Die Merkmale zu Aspirationen, Realisationen und Bilanzierungen werden unten im Zusammenhang der für die empirische Analyse ausgewählten Items noch einmal konkretisiert (s. Kap. IV).

Die Aspirationen, Realisationen und Bilanzierungen in verschiedenen Zeitabschnitten sollen längsschnittlich analysiert werden, um Veränderungen in der Wahrnehmung oder auch Veränderungen in den Bedingungen berücksichtigen zu können. Grundsätzlich kommen bei Längsschnittuntersuchungen zu Orientierungen oder Einstellungen beide Perspektiven – die Veränderung der Bedingungen und die Veränderung der Wahrnehmung – in Betracht, denn Veränderungen können auf „Reifung“ bzw. Selbstsozialisation zurückgeführt werden, wenn Erfahrungen in die Bewertung der aktuellen Situation einbezogen werden (vgl. Schaeper/Witzel 2001:248ff.). Sie können aber auch auf veränderte Bedingungen zurückzuführen sein, die sich zwischen den verschiedenen Messzeitpunkten ergeben haben (vgl. Schaeper/Witzel 2001:252f.).

Dies ist im Hinblick auf Lernen und Entwicklung im Lebenslauf interessant, unter forschungsmethodischen Gesichtspunkten allerdings auch problematisch. Dies gilt ins-

besondere für Bilanzierungen, in denen möglicherweise einer Handlung ex post eine andere Bedeutung oder ein anderes Ziel unterlegt wird, als es vor oder während der Handlung der Fall war. Auch wenn Befragungsdaten zu unterschiedlichen Zeitpunkten während und nach der Handlung vorliegen, lässt sich nachträglich oftmals nicht mehr entscheiden, welche „Momentaufnahme“ die Handlungsbegründung zutreffender wiedergibt (vgl. Schaeper/Witzel 2001:253). Dieses Problem lässt sich nur begrenzt methodisch auflösen, sollte aber bei der Interpretation von Forschungsergebnissen angemessen berücksichtigt werden.

Je nach Fragestellung und interessierendem Zeitausschnitt kann auch die Abfolge zwischen Aspirationen, Realisationen und Bilanzierungen verschieden gruppiert werden. Zwar gehen Aspirationen immer einer Handlung voraus und Bilanzierungen folgen ihr. Dennoch kann es, wie in der hier dargestellten Analyse, von Interesse sein, zu untersuchen wie sich aufgrund vorangegangener Bilanzierungen Pläne (Aspirationen) für zukünftige Handlungen entwickeln. Für die Analyse ergibt sich daraus eine Abfolge von Realisation, Bilanzierung und Aspiration, wobei die Aspiration dann auf eine Handlung hin untersucht wird, die selbst nicht mehr Gegenstand der Untersuchung ist oder erst zu einem späteren Messzeitpunkt in die Untersuchung einbezogen werden kann. Für die eigene empirische Untersuchung wurde die Abfolge für die unterschiedlichen Zeitabschnitte variiert, weil dies aus der Fragestellung heraus nahe liegt. Der Zeitabschnitt der Berufsfindung wurde als geschlossene Einheit mit den darauf bezogenen Aspirationen, Realisationen und Bilanzierungen, also in der Abfolge A, R, B analysiert. Der weitere Erwerbsverlauf wurde dann als noch offener Prozess in der Abfolge Realisation, Bilanzierung und daraus folgende Aspirationen ausgewertet (s. Kap. V.2).

Bevor nun auf die empirische Umsetzung des Modells im Einzelnen eingegangen wird und die Ergebnisse der eigenen Untersuchung dargestellt werden, soll im Folgenden die Datenbasis der Sekundäranalyse und das methodische Vorgehen bei der empirischen Untersuchung erläutert werden (s. Kap. IV).

Online im Internet: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/iller05_12.pdf

IV. Methodisches Vorgehen und Datengrundlage der empirischen Untersuchung

IV.1 Vorgehen bei der sekundäranalytischen Auswertung der Daten der Interdisziplinären Längsschnittstudie des Erwachsenenalters (ILSE)

Zur Analyse des Alterns und der Lebenslagen Älterer in der deutschen Bevölkerung stehen verschiedene Datensätze zur Verfügung. Zu nennen sind hier insbesondere das Sozio-oekonomische Panel, die Sozialwissenschaften-Bus und ALLBUS-Befragungen sowie der Familien-Survey des DJI vgl. Kohli/Tesch-Römer 2003). Diese allgemeinen Datensätze werden durch spezifische Alternsstudien ergänzt, deren Datensätze ebenfalls für Sekundäranalysen zur Verfügung gestellt werden. Eine Schwerpunktsetzung im Hinblick auf psychologische und soziologische Fragestellungen des Alterns sowie eine Eingrenzung auf das mittlere und höhere Alter nimmt der Alters-Survey der „Forschungsgruppe Altern und Lebenslauf (FALL)“, Freie Universität Berlin, und der „Forschungsgruppe Psychogerontologie“, Katholische Universität Nijmegen, vor (vgl. Kohli/Tesch-Römer 2003). Eine lebenslaufbezogene Erhebung von Alternsprozessen liegt der „Interdisziplinären Längsschnittstudie des Erwachsenenalters (ILSE)“ zu Grunde, die vom Deutschen Zentrum für Alternsforschung an der Universität Heidelberg, Abt. Entwicklungsforschung organisiert und koordiniert wurde (vgl. Martin u. a. 2000a und 2000b).

Für die hier vorgenommene Sekundäranalyse der individuellen Voraussetzungen alternsgerechter Laufbahngestaltung wurde der Datensatz der ILSE-Studie herangezogen, da er für die empirische Überprüfung des Modells besonders geeignet erscheint.[79] Die Interdisziplinäre Längsschnittstudie des Erwachsenenalters wurde von 1993 bis 2000 vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend sowie vom Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst des Landes Baden-Württemberg gefördert und vom Deutschen Zentrum für Alternsforschung an der Universität Heidelberg, Abt. Entwicklungsforschung organisiert und koordiniert. Darüber hinaus waren an

[79] Darüber hinaus spielten allerdings auch pragmatische Gründe eine Rolle: die räumliche Nähe zum Deutschen Zentrum für Alternsforschung, die einen intensiven Erfahrungs- und informellen Informationsaustausch ermöglichte, der für den Umgang mit einem „fremden“ Datensatz und das Verständnis der aus anderen Disziplinen stammenden Erhebungsinstrumente sehr hilfreich war.

der Datenerhebung das Institut für Entwicklungs-, Persönlichkeitspsychologie und Psychodiagnostik der Universität Leipzig und das Institut für Medizinische Psychologie der Medizinischen Fakultät der Universität Rostock beteiligt. Zentrales Anliegen der ILSE-Studie ist es, die „Bedingungen für zufriedenes und gesundes Altern“ zu erforschen (vgl. Lehr u. a. 2000). Im Mittelpunkt steht dabei die Überlegung, dass das Erleben von Ereignissen, die kognitive Repräsentation äußerer Einflüsse, entscheidenden Einfluss auf Reaktionsformen und das Wohlbefinden hat (vgl. Lehr u. a. 2000:2ff.). Die subjektive Interpretation der Lebenswelt und die daraus resultierenden Handlungen sind dabei in ihrem Vergangenheitsbezug, ihrer Bedeutung für die Gegenwart wie auch für Zukunftserwartungen und -befürchtungen relevant. Dieser Ansatz wurde in dem Modell der „entwicklungsbezogenen Adaptation“ aufgenommen, das ebenfalls im Erhebungsdesign der ILSE-Studie seinen Niederschlag gefunden hat (vgl. Martin u. a. 2000b:9f.). In Erweiterung des Modells der kognitiven Repräsentanz werden darin als weitere Faktoren für die Qualität von Entwicklungsergebnissen individuelle, soziale, ökonomische und ökologische Ressourcen aufgenommen. Auch in diesem Modell werden wieder die biographisch-historischen, die aktuellen und die zukünftigen Bezüge von Einstellungen und Handlungen berücksichtigt.

Stichprobe:

An der Erhebung im Rahmen des Projekts ILSE nahmen 1.390 Personen (davon 991 Personen zu zwei Messzeitpunkten) der Geburtsjahrgänge 1930–1932 und 1950–1952 teil. Die Stichprobe ist in einem faktoriellen Design aus jeweils gleichgroßen Gruppen hinsichtlich der regionalen Herkunft (Ost- und Westdeutschland) sowie der Geburtskohorte zusammengesetzt (vgl. Martin/Martin 2000). Männer waren aufgrund des längsschnittlichen Designs der Studie leicht überrepräsentiert (52 %). Die ursprünglich geplante bundesweit repräsentative Stichprobenzusammensetzung wurde – vor allem aus forschungsökonomischen Gründen (vgl. Martin/Martin 2000:20) – zugunsten einer Auswahl von fünf Erhebungsregionen verworfen. In das komplette Untersuchungsprogramm (weitere Ausführungen dazu s. u.) waren die Regionen Heidelberg und Leipzig einbezogen. Weitere Teilerhebungen wurden in den Regionen Bonn, Nürnberg-Erlangen und Rostock durchgeführt. Entsprechend dem Stichprobenplan wurden Adressen der jeweiligen

Einwohnermeldeämter und des Landeseinwohneramtes Berlin-Ost gezogen und für jede Region in zufälliger Reihenfolge Kontakt aufgenommen, bis die angestrebte Stichprobengröße erreicht war (vgl. Martin/Martin 2000:21).

Grundsätzlich ist bei lebenslauforientierten Regionalstudien zu bedenken, dass durch Mobilitätsprozesse im Lebensverlauf die Stichproben zu unterschiedlichen Zeitpunkten unterschiedliche regionale Grundgesamtheiten repräsentieren. Born/Erzberger hatten beispielsweise in ihrer Untersuchung einer Regionalstichprobe einzelner Ausbildungsjahrgänge das Problem, dass 15 bis 20 Jahre nach Abschluss der Ausbildung nur noch ein Teil der Absolvent/inn/en in der Ausbildungsregion ansässig war (vgl. Born/Erzberger 1999). Ihre Aussagen konnten also allenfalls für eine „historische Regionalstichprobe“ (Born/Erzberger 1999:27) Verallgemeinerbarkeit beanspruchen. Für die ILSE-Studie ist wiederum die Regionalstichprobe zu den Messzeitpunkten entscheidend, obwohl sie kein Garant dafür ist, dass die Befragten auch in der Region aufgewachsen sind. Entscheidend ist hier die „Aussagefähigkeit für großstädtische Populationen“ (Lehr u. a. 2000:2).

Die ILSE-Studie ist als sequenzielle Längsschnittstudie angelegt (vgl. Martin/Martin 2000:17), bisher konnten allerdings erst zu zwei Messzeitpunkten Erhebungen realisiert werden. Der erste Messzeitpunkt war zwischen Februar 1995 und April 1996, der zweite Messzeitpunkt ca. vier Jahre später im Zeitraum Ende 1997 bis Anfang 2000 (vgl. Martin u. a. 2000b). Durch Ausfälle, vor allem wegen Mortalität, Morbidität und Mobilität, verringerte sich die Stichprobe zum zweiten Messzeitpunkt um insgesamt 115 Fälle, die sich über die Kohorten und Regionen annähernd gleichmäßig verteilten. Die Dropouts weisen keine systematischen Unterschiede zu den verbliebenen Befragungsteilnehmer/inne/n hinsichtlich Bildung, Gesundheit und Einkommen auf (vgl. Martin u. a. 2000b:19). Ein dritter Messzeitpunkt begann im Januar 2005 und wird voraussichtlich Ende 2007 enden.

Aus den Daten der Gesamtstichprobe wurden für die hier vorgenommene Analyse die Daten der Kohorte der 1950 bis 1952 Geborenen ausgewählt, weil nur dieser Personenkreis zu beiden Messzeitpunkten zu den Erwerbspersonen zu rechnen ist. Außerdem ergab sich eine Einschränkung aufgrund der Erhebungsinstrumente, denn die hier interessierende Fragestellung konnte nur mit

Daten jener Personen bearbeitet werden, die das komplette Untersuchungsprogramm durchlaufen hatten. Die hier verwandte Teilstichprobe umfasst deshalb insgesamt nur 501 Personen aus den Regionen Heidelberg und Leipzig.[80] Die Teilstichprobe wird unter Pkt. 2.3 noch weiter charakterisiert.

Erhebungsinstrumente:

Das Gesamtprogramm der ILSE-Untersuchung umfasst eine Vielzahl von Erhebungs- und Messinstrumenten aus den Bereichen Einstellungen, Persönlichkeit, Biographie, kognitive Leistungsfähigkeit, Gesundheit, Psychiatrie, Sport und Bewegung (vgl. Martin/Martin 2000:23). Den umfangreichsten Teil der Untersuchung bildet die sog. Exploration, die als halbstandardisiertes Interview durchgeführt wurde. Die teils offenen, teils halbstandardisierten Fragen der Exploration bezogen sich retrospektiv auf die Kindheit, Jugend und das Erwachsenenalter bis zum Zeitpunkt der Untersuchung. Ebenso wurden Fragen zur gegenwärtigen Situation sowie zu Zukunftserwartungen gestellt. Sowohl die retrospektiven wie auch die gegenwarts- und zukunftsbezogenen Fragen deckten eine Vielzahl verschiedener Lebensbereiche ab. Sehr detailliert wurden Fragen zur Erwerbsbiographie, aber auch zu Phasen der Nichterwerbstätigkeit, zu Partnerschaft, Familienkonstellationen, zu Unterstützung und Belastungen in verschiedenen Lebensbereichen (Gesundheit, Wohnen, finanzielle Situation, außerfamiliäre Beziehungen) thematisiert. Der Erwerbsverlauf ist für beide Kohorten zum ersten Messzeitpunkt sehr differenziert erhoben worden. Für die Kohorte der 1950 bis 1952 Geborenen (K50) sind zum zweiten Messzeitpunkt zusätzlich aktuelle Veränderungen ermittelt worden (vgl. Martin u. a. 2000a und 2000b). Auf diese Exploration, insbesondere die Fragen zur Erwerbsbiographie, stützt sich die hier vorgenommene Analyse. Darüber hinaus kamen in der Untersuchung standardisierte Fragebögen sowie Persönlichkeits- und Einstellungstests, medizinische Untersuchungen und sport- und bewegungswissenschaftliche Untersuchungen zum Einsatz, die allerdings nicht in die Analyse einbezogen wurden.

[80] Die regionale Einschränkung ist eine Folge der Einschränkung auf das Untersuchungsprogramm (s. o.).

Online im Internet: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/iller05_12.pdf

Durchführung der Erhebung:

Wie oben erwähnt, wurde nicht mit allen Proband/inn/en das gesamte Untersuchungsprogramm durchgeführt. Lediglich von den Befragungsteilnehmer/inne/n in Heidelberg und Leipzig liegen zu allen Erhebungsbereichen Angaben vor. Der komplette Untersuchungsablauf dauerte zum ersten Messzeitpunkt ca. zwei Tage, wobei fünf Stunden für die Exploration veranschlagt wurden (vgl. Martin/ Martin 2000:26). Die komplette Erhebung zum zweiten Messzeitpunkt dauerte einen Tag pro Befragungsteilnehmer/in. Die Exploration, die sich zum zweiten Messzeitpunkt auf Veränderungen seit dem ersten Messzeitpunkt sowie die Bestandsaufnahme zur Gegenwart und Zukunftserwartungen bezog, dauerte jeweils ca. zweieinhalb Stunden (Martin u. a. 2000b:24f.).

Zur Durchführung des halbstandardisierten Interviews wurden die Interviewerinnen und Interviewer ausführlich und intensiv in mehrtägigen Lehrgängen geschult und eine begleitende Qualitätssicherung durchgeführt. Dabei wurde auf die methodischen Grundlagen der Datenerhebung mit halbstandardisierten Verfahren eingegangen, aber auch die praktische Durchführung der gesamten Exploration trainiert. Alle Exploratorinnen und Exploratoren unterzogen sich einer videogestützten Zertifizierung, bei der mindestens 80 % Übereinstimmungen mit einem vorher unabhängig festgelegten Standardrating erreicht werden mussten. Außerdem wurden während der Datenerhebungsphase Supervisionssitzungen für die Explorator/inn/en durchgeführt.

Die Interviews wurden auf Tonband aufgezeichnet. Gleichzeitig wurden die Antworten während des Interviews stichwortartig erfasst bzw. bei geschlossenen Fragen und Ratings entsprechend von den Explorator/inn/en angekreuzt. Diese Mitschriften wurden anschließend zur Datenauswertung in einem Datensatz codiert erfasst. Ausgewählte Tonbandaufzeichnungen wurden transkribiert, um auch komplexere inhaltsanalytische Auswertungen vornehmen zu können. In die hier dargestellte Analyse gingen nur codierten Daten der teilstandardisierten Erhebung ein, ausgewählte Transkripte wurden von mir zwar gelesen, um einen Eindruck vom Interviewverlauf zu gewinnen, eine systematische Auswertung fand jedoch nicht statt.

Aufbereitung des Datensatzes:

Die Erhebung erfasste zu beiden Messzeitpunkten Angaben zu den zentralen Kategorien der berufs- und bildungsbiographischen Aspirationen, Realisationen und Bilanzierungen. Für die Analyse wurde deshalb aus dem Gesamtdatensatz der ILSE-Daten ein Rechendatensatz erstellt, der die relevanten Variablen für die Kohorte der 1950 bis 1952 Geborenen zu den beiden Messzeitpunkten umfasste (zu den für die Analyse relevanten Variablen im Einzelnen s. Übersicht in Kap. IV.1).

Zum Berufseinstieg wurden die Angaben einbezogen, die Aufschluss darüber geben, ob eine Berufsausbildung angestrebt wurde, welche Motive die Berufswahl beeinflussten, wie konkret und festgelegt die Berufswünsche der Befragten vor der Berufswahl bzw. beim Eintritt in die Erwerbstätigkeit waren und wie die Berufswahl rückblickend bewertet wird. Damit konnten für diesen Zeitabschnitt alle für die Laufbahngestaltung relevanten Aspekte der bildungs- und erwerbsbiographischen Entwicklung berücksichtigt werden, die aus den einschlägigen Ergebnissen der Alterns- und (Weiter-) Bildungsforschung abgeleitet wurden.

Für die Erwerbsbiographie und die Erwerbssituation zum ersten Messzeitpunkt wurden Angaben zur Art der Erwerbstätigkeit bzw. Nichterwerbstätigkeit ausgewählt, die Hinweise zum Herausforderungscharakter und zur Lernförderlichkeit der Arbeit enthalten. In den ILSE-Daten geben die Angaben zur „Benötigten Qualifikation“ für die ausgeübte Tätigkeit und zur „Art der Berufstätigkeit“ Aufschluss, da dort die für die Arbeit erforderliche Formalqualifikation (un- oder angelernt, Facharbeiter, Fachschulabschluss, Hochschulabschluss)[81] bzw. eine Verbindung aus Qualifikationsanforderung und hierarchischem Status (z. B. ausführende Angestellte, Angestellte mit Leitungsaufgaben, Beamte im einfachen Dienst etc.) erfasst wurden. In Ergänzung dazu kann auf Informationen über die Branche, in der die befragte Person erwerbstätig war, zurückgegriffen werden. In der Verbindung von

[81] Für die Auswertung wurden die Angaben zur benötigten Formalqualifikation zum Teil zusammengefasst in Qualifikationsebenen: untere (ohne Berufsabschluss), mittlere (mit Berufsabschluss in dualer Berufsausbildung oder Fachschule) und obere Qualifikationsebene (mit Hochschulabschluss). Diese Einteilung entspricht den Qualifikationsebenen, die auch in der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung üblich sind (vgl. z. B. Dostal 2004, Reinberg/Hummel 2002).

Branchenzugehörigkeit und Angaben zur Art der Tätigkeit lassen sich bereits einige Rückschlüsse über die Arbeitssituation zielen. Die entsprechenden Angaben liegen differenziert nach einzelnen Erwerbszeiträumen (s. u.) vor, so dass auch Veränderungen in den Anforderungen an die Formalqualifikation nachvollzogen werden können. Für die Auswertung wurden diese Veränderungen nach Qualifikationsanstieg, also gestiegenen Qualifikationsanforderungen im Verlauf der Erwerbsbiographie, und Dequalifizierung, also gesunkenen Anforderungen im Erwerbsverlauf, zusammengefasst. Wie die Darstellung der empirischen Ergebnisse zeigen wird, sind aber auch Auf- und Ab-Bewegungen hinsichtlich der geforderten Formalqualifikation in einer Erwerbsbiographie keine Seltenheit (s. Kap. V.1.4).

Für die Phasen der Nichterwerbstätigkeit waren neben dem Sachverhalt einer Erwerbsunterbrechung ebenfalls die ausgeübte – nicht erwerbsmäßige – Tätigkeit von Interesse, da auch diese lernförderlich und herausfordernd sein kann. In der ILSE-Studie wurden einige Aktivitäten, z. B. Haushalt, Ehrenamt, Pflege von Angehörigen u. ä., als Antwortmöglichkeiten erfasst. Für die bildungsbiographische Analyse besonders interessant ist hier die Antwortmöglichkeit „Ausbildung/Studium“, die in späteren Erwerbszeiträumen auch mit Weiterbildungsaktivitäten während der Nichterwerbstätigkeit gleich gesetzt werden kann. Für die empirische Analyse wurden diese Angaben zu Ausbildung/Studium und Weiterbildung zusammengefasst zu „Bildungszeiten während Nichterwerbstätigkeit“. Im Hinblick auf die Bedeutung der Nichterwerbstätigkeit für die materielle Absicherung und die Verfügungsmöglichkeiten über eigene finanzielle Mittel wurden außerdem die Angaben zur finanziellen Versorgung (z. B. Arbeitslosengeld, Versorgung über Partner/in, Vermögen etc.) während der Nichterwerbstätigkeit einbezogen.

Die Weiterbildungsbeteiligung ist für die Analyse der alternsgerechten Laufbahngestaltung von hoher Bedeutung, weil angenommen wird, dass durch kontinuierliche Weiterbildung Dequalifizierungsprozesse vermieden und das Risiko vor-alternder Arbeitsbedingungen vermindert werden kann (s. ausführlicher Kap.II.2.4). Der Themenbereich Weiterbildung wurde in der ILSE-Erhebung retrospektiv und für die Gegenwart erfasst. Dabei ist zu berücksichtigen, dass Weiterbildung in dieser Untersuchung lediglich ein Themenkomplex unter vielen ist. Damit sind Vor- und Nachteile verbunden: Die Fragen zur Weiterbildung

sind nicht so differenziert wie dies bei reinen Weiterbildungsuntersuchungen möglich wäre; dafür besteht jedoch die Chance, die Angaben mit thematisch relevanten Merkmalen aus anderen Bereichen (Kontextfaktoren) zu verbinden. Zudem haben Mehrthemenbefragungen den Vorteil, dass sie Positivselektionen bei den Befragten reduzieren, was insbesondere für die Untersuchung von Teilnahmebarrieren in der Weiterbildung sehr wichtig ist (vgl. Bellmann 2003:88).[82]

Für die empirische Analyse wurden *alle* zur Verfügung stehenden Angaben aus der ILSE-Befragung berücksichtigt. Dies waren für die Retrospektiv-Erhebung der Erwerbsbiographie die Angaben zur Teilnahme an Weiterbildung während der einzelnen Erwerbszeiträume, wobei unterschieden wurde zwischen betrieblicher und außerbetrieblicher Weiterbildung. In einem weiteren Fragekomplex wurden die Weiterbildungsaktivitäten für die gesamte zurückliegende Erwerbsphase zum ersten und zweiten Messzeitpunkt erfasst und dabei auch Themen und Dauer einbezogen. Diese Angaben wurden für die Analyse recodiert: Die Inhalte wurden in Kategorien nach berufsspezifischen und berufsübergreifenden Thematiken zusammengefasst, was Aufschluss über den konkreten Verwertungszusammenhang und die Arbeitsplatzbindung gibt. Die Angaben zur Dauer von Weiterbildung wurde kombiniert, so dass sich feststellen lässt, wer nur gelegentlich kurzzeitige Maßnahmen in Anspruch genommen hat und inwiefern kurz- und längerfristige Weiterbildung miteinander kombiniert wurden. Weitere Angaben zu den Weiterbildungsmotiven werden unten im Zusammenhang der Aspirationen erläutert.

Neben der Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen wurde in dem Modell den Tätigkeits- bzw. Stellenwechseln eine große Bedeutung beigemessen. Sie sind das Kernstück alternsgerechter Laufbahngestaltung, weil sie dem Voraltern vorbeugen und formale wie informelle Lernprozesse anregen. In der ILSE-Studie sind Tätigkeitswechsel in der Erwerbsbiographie sehr differenziert erfasst. Sehr hilfreich für die hier angestrebte Auswertung ist die Einteilung von Erwerbszeiträumen aus *Sicht der Befragten*. Dies ist – wie in Kap. II.2.3 im Hinblick auf die Diskontinuität von Erwerbsbiographien bereits diskutiert – eine

[82] Bellmann verweist hier zu Recht auf das Problem, dass es durch die größere Bereitschaft von weiterbildungsaktiven Personen oder Betrieben an einer Befragung zur Weiterbildung teilzunehmen zu Verzerrungen kommt, die eine empirische Untersuchung des sog. „knowlege gap“ erschweren (vgl. Bellmann 2003:88).

Möglichkeit, solche Veränderungen in der Tätigkeit empirisch zu ermitteln, die nicht an äußeren Merkmalen (Arbeitgeberwechsel, Berufswechsel etc.) festzustellen sind, dennoch für die Betroffenen hohe Bedeutung haben (z. B. Wechsel des Standortes, Umstrukturierung im Unternehmen o. ä.). Derartige Veränderungen konnten von den ILSE-Befragten als Anfang eines neuen Zeitabschnitts in ihrer Erwerbsbiographie gekennzeichnet werden, wenn sie denn aus Sicht der Befragten eine solche Bedeutung hatten. Für die Erwerbsbiographie bis zum ersten Messzeitpunkt konnten insgesamt zehn Zeitabschnitte detailliert erfasst werden, zudem wurde gefragt, wie viele Zeitabschnitte insgesamt zu verzeichnen sind. Wie in Kap. V.1 noch genauer dargestellt wird, wurden in einzelnen Fällen bis zu 40 Tätigkeitswechsel genannt; immerhin 43 % der Teilstichprobe hatten mindestens 10 Wechsel zu verzeichnen. Zum zweiten Messzeitpunkt wurden dann noch einmal maximal fünf Erwerbszeiträume detailliert sowie die Gesamtzahl der Veränderungen erfasst. Für jeden Zeitabschnitt wurden die Angaben getrennt nach Erwerbstätigkeit oder Nichterwerbstätigkeit aufgenommen, so dass sich über den gesamten Erwerbsverlauf die Abfolge von Phasen der Erwerbs- und Nichterwerbstätigkeit in den aus Sicht der Befragten Zeitabschnitten widerspiegeln.

Dieses sehr offene, nicht standardisierte Erhebungsverfahren hatte allerdings für die Datenauswertung erhebliche Konsequenzen, die nur zum Teil durch die Aufbereitung des Datensatzes beeinflusst werden konnten. Ein zentrales Problem für die Auswertung bestand darin, dass sich kein einheitliches Zeitraster über alle Fälle erstellen ließ. Jeder Fall hat eine eigene Zeiteinteilung, die zwar in „objektive“ Maßeinheiten, wie Monate oder Jahre umgerechnet werden kann, aber dadurch trotzdem nicht vergleichbar wird. Denn faktisch stehen Personen, die nur wenige Wechsel vollzogen hatten, längere Zeit in dem selben Status verweilen und deshalb in den folgenden Zeitabschnitten als fehlende Daten auftreten, denen gegenüber, die im gleichen Zeitraum Verschiedenes erlebt haben. Insofern können zwar durch Recodierungen Zeitabschnitte vereinheitlicht werden, dadurch gehen jedoch wesentliche Informationen verloren. Ich habe mich deshalb dagegen entschieden, diesen Teil des Datensatzes umfangreicher nachzubearbeiten.

Ein weiteres, auch aus anderen Befragungen von Erwerbstätigen bekanntes Problem besteht in der Gleichzeitigkeit von verschiedenen

Statuszugehörigkeiten. So kam es vor, dass Befragte für ein und denselben Zeitabschnitt zugleich Angaben zur Erwerbstätigkeit und zur Nichterwerbstätigkeit machten. Dies ist plausibel, wenn eine Teilzeit- oder geringfügige Beschäftigung ausgeübt wird, zum Beispiel während der Beurlaubung zur Kindererziehung, in der zeitweise die frühere Tätigkeit ausgeübt wird, um den Kontakt zum Arbeitsbereich zu halten und den Wiedereinstieg zu erleichtern. In einigen Fällen wurde auch parallel zu einer Teilzeitbeschäftigung ein Studium absolviert. Angesichts solcher begründeten Grenzfälle und da es für die hier interessierende Fragestellung nicht notwendig war, zweifelsfrei festzustellen, ob eine Person zu einem bestimmten Zeitpunkt erwerbstätig oder nicht erwerbstätig war, wurden hier im Wesentlichen keine Recodierungen vorgenommen.

Im Hinblick auf die Bilanzierung des Erwerbsverlaufes vom Berufseinstieg bis zum ersten Messzeitpunkt und für den Zeitabschnitt zwischen erstem und zweitem Messzeitpunkt wurden folgende Informationen aus dem ILSE-Datensatz einbezogen: Hinsichtlich der Tätigkeitswechsel wurden die Angaben zu Gründen für Wechsel, das Ausmaß an Wahlmöglichkeiten und die Zufriedenheit mit getroffenen Entscheidungen einbezogen (s. Übersicht IV.1). Die Gründe für die Stellenwechsel können als Indiz für die subjektive Wahrnehmung der Gestaltbarkeit des eigenen Erwerbsverlaufs wie auch als Hinweis auf die Verarbeitung äußerer Rahmenbedingungen interpretiert werden. Die vorgegebenen Antwortmöglichkeiten wurden für die eigene empirische Analyse deshalb in einer theoretisch begründeten Zusammenfassung von Gründen für einen Wechsel gebündelt: Das berufliche Fortkommen, die Verbesserung der Arbeitsbedingungen, der Verlust des Arbeitsplatzes, die Veränderung der persönlichen Situation. Damit konnten wesentliche empirische Informationen der ILSE-Befragung mit den aus der theoretischen Analyse herrührenden Begründungen für diskontinuierliche Erwerbsbiographien zusammengeführt werden.

Ebenfalls konnten die Angaben zu den Gründen für die (Nicht-)Teilnahme an Weiterbildung als Bilanzierung der eigenen Weiterbildungsteilhabe berücksichtigt werden. Die Informationen über die subjektive Wahrnehmung der Teilhabemöglichkeiten an Weiterbildung sind wichtig, um zu klären, warum Weiterbildung in Anspruch genommen wurde, vor allem aber, warum sie nicht in Anspruch genommen wurde. Wie oben bereits diskutiert, ist dabei unerheblich, ob

die Barrieren tatsächlich bestanden/bestehen. Entscheidend für die zukünftige Laufbahngestaltung ist vielmehr, wie die Individuen ihre Teilhabemöglichkeiten einschätzen und was aus ihrer Sicht das Weiterbildungsengagement einschränkte. Die Variablen der ILSE-Studie berücksichtigen einerseits die Angabe von Gründen für die Nichtteilnahme (mit vorgegebenen Antwortmöglichkeiten), andererseits die Motivation zur Teilnahme und die Wahrnehmung des eigenen Engagements zur Weiterbildung. Die Angaben zu den Gründen für Weiterbildung wurden theoretisch begründet als zwei Faktoren aufgefasst: als fehlendes Angebot, das auch mangelnde Unterstützung durch den Arbeitgeber und vor allem fehlende Anwendungsmöglichkeiten umfasst, und als fehlende Nachfrage, worunter auch fehlendes Interesse, fehlender Bedarf und persönliche Hinderungsgründe, die nicht organisatorischer Art sind (bzw. Zeit, Finanzierung u. ä.), verstanden werden.

Die Zufriedenheit mit dem Erwerbsverlauf und den getroffenen Entscheidungen wurde berücksichtigt, um die subjektive Bilanzierung, die im Rückblick vorgenommene Bewertung einzelner Stationen wie auch des gesamten Erwerbsverlaufs erfassen zu können. Da das subjektive Erleben von Lebensereignissen und Lebensphasen für die Konzeption der ILSE-Studie eine wichtige Rolle spielte (s. o.), konnten zu diesem Themenkomplex mehrere Variablen einbezogen werden, die die Zufriedenheit, das erlebte Ausmaß an Eigeninitiative, an Wahlmöglichkeiten usw. erfassten (s. Übersicht IV.1).

Hinsichtlich der Aspirationen für den weiteren Erwerbsverlauf soll zu den zwei Messzeitpunkten analysiert werden, mit welchen Erwartungen und Zukunftsvorstellungen die Befragten auf ihren weiteren Erwerbsverlauf Einfluss nehmen wollen. Von Interesse sind dabei insbesondere persönliche Ziele und Konstrukte über die eigene Handlungs- und Gestaltungsfähigkeit, denn darin kommen Erwartungen und Befürchtungen hinsichtlich der Laufbahngestaltung zum Ausdruck bzw. wird deutlich, inwiefern überhaupt Gestaltungsmöglichkeiten gesehen werden (s. Kap. II.1.2). In der ILSE-Befragung können diese Informationen aus den Angaben zu den „Vorstellungen für die berufliche Zukunft“, das „Ausmaß der beruflichen Hoffungen/Befürchtungen“, zur „Tönung der beruflichen Zukunftsvorstellungen“ und der „Gestaltbarkeit der beruflichen Zukunft“ entnommen werden.

Inhaltliche Pläne und Bestrebungen hinsichtlich der Aufrechterhaltung der Erwerbsfähigkeit lassen erkennen, ob überhaupt Pläne für die weitere Erwerbstätigkeit gemacht werden und wenn ja, auf welchen Aspekt der Laufbahngestaltung sie sich beziehen (berufliches Fortkommen, horizontale Veränderung in der Laufbahn, Weiterbildungsteilnahme etc. s. Kap. II.2.4). Um die Tragweite der Pläne beurteilen zu können, ist zudem von Bedeutung wie konkret die Planungen sind und über welchen Zeitraum sie sich erstrecken. In der ILSE-Studien wurden diese Angaben einerseits in einer Variable zu den beruflichen Plänen (z. B. besserer Verdienst, Aufstieg, geringere Belastung, mehr Zeit, besseres Betriebsklima, Status halten, mehr Verantwortung, Stellenwechsel, neue Arbeitsinhalte, Weiterbildung, Fähigkeiten besser einsetzen u. a. m.) erfasst. Die vorgegebenen Antwortmöglichkeiten wurden zu theoretisch als relevant identifizierten Plänen zusammengefasst in: „beruflichen Status erhalten“, „berufliche Veränderung (horizontal/vertikal)“, „mehr Privatleben“ und „keine Pläne“, was sich als sehr relevante Antwortmöglichkeit herausstellte (s. u.). Die Angaben zur Art der Pläne konnten ergänzt werden durch Bewertungen zu Konkretheit und Ausmaß der Pläne.

Die Pläne für den Ruhestand, die antizipierten Gründe für die Beendigung des Erwerbslebens, das Ausmaß der Auseinandersetzung mit dem Renteneintritt usw. wurden separat analysiert, weil den Altersgrenzen für die individuelle wie auch betriebliche Laufbahnplanung in der gerontologischen Arbeitsforschung eine hohe Bedeutung beigemessen wurde (s. Kap. II.2.2). In der ILSE-Studie wurden die entsprechenden Informationen in den Variablen „Motivation hin zu „Ruhestand“ und „Motivation: weg von Arbeitsplatz“ sowie in einer offenen Frage nach den antizipierten Gründen für den Renteneintritt erfasst. Diese Daten wurden für die Analyse entsprechend ausgewertet.

Insgesamt umfasst der Datensatz teils standardisierte Variablen, teils qualitative „String“-Variablen. Die qualitativen Daten wurden meist gesondert mit dafür geeigneten Verfahren ausgewertet (s. u.). Im Fall der offen erhobenen Angaben zu Berufstätigkeit und Berufsbezeichnung wurde jedoch eine Vercodung in Erwägung gezogen, um diese Angaben auch statistisch auswerten zu können. Eine Vercodung der Angaben ist manuell durch geschulte Vercoder/inne/n oder maschinell mit speziellen Computerprogrammen möglich (vgl. Lay 1997). Wegen der häufig auftretenden Fehl- bzw. Nichtvercodungen bei maschinellen

Verschlüsselungen (vgl. Lay 1997:6ff.) empfiehlt sich jedoch die manuelle Vercodung. Eine wesentliche Aufgabe der Vercodung besteht nämlich darin, die zum Teil unklaren Angaben zur Berufstätigkeit richtig zu interpretieren. Solche Angaben rühren meist daher, dass den Befragten die genaue Berufsbezeichnung nicht bekannt ist oder ihre innerbetriebliche Tätigkeitsbezeichnung relevanter erscheint. Oft sind die Angaben aber auch deshalb nicht ohne weiteres zuordenbar, weil die Klassifikationssysteme nur einzelne Merkmale berücksichtigen. Für die meisten Forschungsfragen der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (z. B. zu der beruflichen Mobilität, der Verwertung von Qualifikationen, dem zukünftigen Qualifikationsbedarf etc.) sind aber weitere Angaben über die Art der Berufstätigkeit erforderlich: insbesondere Stellung im Beruf, Stellung im Betrieb, Qualifikationsebene (vgl. Dostal 2004). Die „lebensnahen“ Angaben der Befragten sind deshalb zwar hilfreich, aber eben nicht in die herkömmlichen Klassifikationssysteme zu übertragen.

Die Antworttexte wurden für die statistische Auswertung deshalb in einem inhaltsanalytischen Verfahren vercodet, in dem die in den Texten enthaltenen Informationen identifiziert und in entsprechende Zahlencodes nach der Klassifizierung der Berufe des Statistischen Bundesamtes (vgl. StBA 1992) umgewandelt wurden. Für die Wahl dieses Klassifikationsschemas spricht, dass es sich um eine vergleichsweise aktuelle Systematik handelt, die auch neuere Berufe und die beruflichen Tätigkeitsbezeichnungen der DDR umfasst. Zudem bietet die Verwendung des Schemas die Möglichkeit, die erwerbsbiographischen Analysen mit anderen erwerbs- und berufsstatistischen Befunden zu vergleichen. Alternativ wäre eine Klassifizierung nach der Internationalen Standardklassifikation der Berufe des Internationalen Arbeitsamtes in Genf von 1968 (ISCO-68) möglich gewesen, die in der sozialwissenschaftlichen Forschung ebenfalls häufig zur Anwendung kommt (vgl. Lay 1997:5f.). Die Verwendung der ISCO-68 wäre allerdings mit Einschränkungen bei der Klassifizierung neuerer Tätigkeitsfelder und insbesondere der beruflichen Tätigkeiten in der DDR verbunden gewesen, was bei der Vercodung der Angaben der Proband/inn/en aus Leipzig, d. h. annähernd der Hälfte der Stichprobe, zu Problemen geführt hätte.

Ungelöst ist jedoch das Problem, dass bei kleinen Stichprobengrößen, wie bei den ILSE-Daten der Fall, in differenzierten Klassifikationen etliche Berufsgat-

tungen nicht oder nur sehr schwach vertreten sind. In solchen Fällen werden deshalb häufig die Angaben in einer weniger differenzierten Klassifikation von Berufsgruppen zusammengefasst (z. B. der des WZB oder in modifizierten Varianten dieser Klassifikation, vgl. Behringer 2000:28ff. oder die Klassifikation von Blossfeld 1989), was allerdings den Aussagewert wieder erheblich einschränkt. Da es in dem ILSE-Datensatz zusätzlich noch Angaben zur Branche, dem Tätigkeitsbereich und der Qualifikationsebene der ausgeübten Tätigkeit gab (s. o.), stützen sich die Auswertungen zu qualitativen Aspekten der Tätigkeitswechsel vor allem auf diese Daten.

Übersicht IV.1: Auswahl der Variablen für die Analyse von Aspirationen, Realisationen und Bilanzierungen

Aspirationen	**Realisation**	**Bilanzierungen**
vorberuflich: · Berufswunsch (fest, mehrere, kein) · Differenziertheit des Berufswunsches (Skala 1–5) · Motivation zur Berufswahl (Skala 1–5) · Übereinstimmung zwischen Berufswunsch und tatsächlicher Berufswahl (Skala 1–5) *Aspirationen für weiteres Berufsleben zum 1. und 2. Messzeitpunkt (MZP)* · Vorstellungen für berufliche Zukunft (offen) · berufliche Pläne (Antwortmöglichkeiten: besserer Verdienst, Aufstieg, geringere Belastung, mehr Zeit, besseres Betriebsklima, Status halten, mehr Verantwortung, Stellenwechsel, größere Herausforderung, neue Arbeitsinhalte, Weiterbildung, Fähigkeiten besser einsetzen, mehr Autonomie, bessere Gesundheit, bessere Zusammenarbeit, Ende der Arbeitslosigkeit, geringer Verdienst, höhere Belastung, weniger Zeit, Verzicht auf derzeitigen Status, weniger Verantwortung, weniger Herausforderung) · Konkretheit der Pläne (Skala 1–5)	*Erwerbsbiographie zum 1. und 2. MZP:* · Berufsausbildung (ja/nein) · Erwerbszeiträume 1–10 bzw. 1–5: erwerbstätig bzw. nicht erwerbstätig ja/nein · Weiterbildung während der Erwerbszeiträume 1–10 betrieblich, außerbetrieblich, beides · Qualifikationsebene und Art der Tätigkeit in den Erwerbszeiträumen 1–10 · Bildungszeiten während Nichterwerbstätigkeit in den Zeiträumen 1–10 · genutzte Weiterbildung insgesamt: Dauer (einmalig einige Stunden, mehrmalig einige Stunden, mehrmalig längere Zeit) Themen (Antwortmöglichkeiten: Fachwissen, Personalführung, Arbeitssicherheit, gewerkschaftliche Themen, Präsentationstechniken, EDV, Sprachen, Allgemeinbildung, nichtberufliche Themen) · Zeiten der Nichterwerbstätigkeit (ja/nein) · Anzahl der Unterbrechungen	*Bilanzierung, Berufseinstieg, Erwerbsbiographie zum 1. und 2. MZP:* · Gründe für Berufswahl (Antwortmöglichkeiten: Interesse/Leistungen, Familientradition, Vorbilder/Ratschläge, Einfluss der Eltern, Wunsch nach sozialer Sicherheit, Geldnot, Arbeitsmarktlage, staatliche Berufslenkung, Numerus Clausus, Gesundheit) · Wahrnehmung der Chancen (Skala 1–5) · Gründe für Wechsel (Antwortmöglichkeiten: Arbeitszeit, Verdienst, Unzufriedenheit mit der Tätigkeit, Betriebsklima, berufliches Fortkommen, konjunkturelle Gründe, Kinder, Gesundheit, Betriebsschließung, Ausbildung beendet, wieder im erlernten Beruf arbeiten u. ä. m.) · erlebtes Ausmaß an Wahlmöglichkeiten (Skala 1–5) · Ausmaß des Haderns/Bedauerns über nicht genutzte Optionen (Skala 1–5) · Zufriedenheit mit getroffenen Entscheidungen (Skala 1–5) · „Noch mal alles anders machen“ (Skala 1–5)

Aspirationen	**Realisation**	**Bilanzierungen**
· Ausmaß der Pläne (Skala 1–5) · Ausmaß der beruflichen Hoffungen (Skala 1–5) · Ausmaß der beruflichen Befürchtungen (Skala 1–5) · Tönung der beruflichen Zukunftsvorstellungen (Skala 1–5) · Gestaltbarkeit der beruflichen Zukunft (Skala 1–5) · Extension des Zukunftsbezugs (Skala 1–5) · Motivation hin zu „Ruhestand“ (Skala 1–5) · Motivation: weg von Arbeitsplatz (Skala 1–5)	· Dauer der Unterbrechungen · Finanzierung während der Nichterwerbstätigkeit (Antwortmöglichkeiten: Arbeitslosengeld/-hilfe, Unterstützung durch Partner/in, Sozialhilfe, Aushilfstätigkeit, eigenes Vermögen, Erziehungsgeld, Krankengeld, Rente u. ä.) · Stellenwechsel (ja/nein) · Häufigkeit der Stellenwechsel innerhalb der Firma · Häufigkeit der Stellenwechsel zwischen Unternehmen	· Gesamterleben der Berufstätigkeit (Skala 1–5) · erlebte Belastung in der Berufstätigkeit insgesamt (Skala 1–5) · Zufriedenheit mit dem Beruf insgesamt (Skala 1–5) · Ausmaß genutzte Weiterbildung (Skala 1–5) · Ausmaß der Aktivitäten für berufliches Fortkommen (Skala 1–5) · Motivation zur Teilnahme an Weiterbildung (Skala 1–5) · Gründe für nicht wahrgenommene Weiterbildung (Antwortmöglichkeiten: Kein Angebot, kein Interesse, Zeitmangel beruflich, Zeitmangel privat, aus Sicht des Betriebes zu alt, aus persönlicher Sicht zu alt, politischer Druck)

IV.2 Methodologische Überlegungen zur empirischen Analyse und methodische Umsetzung[83]

In der Lebensverlaufsforschung beziehen sich empirische Analysen häufig auf Statuspassagen, weil hier – wie oben dargelegt – das Ineinander-Greifen von individuellen Handlungen und strukturellen Rahmenbedingungen besonders gut nachzuvollziehen ist. Statuspassagen im Lebenslauf haben in dieser Sichtweise oft eine „Scharnierfunktion“ zwischen individuellen Deutungen und Handlungsstrategien einerseits und sozialen Strukturen andererseits (vgl. Prein/Kelle/Kluge 1993:8). Diesem Verständnis liegt die handlungstheoretische Annahme zu Grunde, dass Individuen durch ihre subjektiven Deutungen und Handlungsstrategien auf strukturelle Bedingungen Bezug nehmen, sich aber nicht in der Reproduktion der Strukturen erschöpfen, sondern diese auch weiterentwickeln können (s. ausführlicher Kap. II.1). Für empirische Untersuchungen hat dies zur Konsequenz, dass individuelles Handeln auf zwei Ebenen betrachtet werden muss, zum einen als subjektives, die Lebenswelt interpretierendes Tun und zum anderen als strukturbezogenes Handeln. Dies hat methodologisch sowohl Auswirkungen auf die Art der zu ermittelnden Daten wie auch auf die Wahl der angemessenen Auswertungsverfahren.

Eine plausible Unterscheidung nehmen Prein/Kelle/Kluge (1993) vor. Sie ermitteln einerseits soziale Kontextbedingungen (regionale Einflüsse, Schichtzugehörigkeit, Kohorteneffekte u. ä.) und objektiv feststellbare „Äußerungen des sozialen Handelns“ (vgl. Prein/Kelle/Kluge 1993:32). Dem entsprechen in der hier vorgenommenen Untersuchung z. B. die Merkmale „Häufigkeit des Stellenwechsels“, „Art und Umfang der Weiterbildungsteilnahme“ oder Kontextfaktoren wie regionale Zugehörigkeit, Art der Tätigkeit usw. Diese Art von Daten und daran gerichteten Fragestellungen lassen sich vorzugsweise durch korellationsstatistische Analysen bearbeiten (vgl. Prein/Kelle/Kluge 1993:32).

Die subjektive Interpretation der Gegebenheiten, Handlungspläne und Handlungsorientierungen lassen sich hingegen nur durch qualitative Daten ermitteln, denn nur so können die individuellen Sichtweisen ihren Niederschlag finden

---

[83] Bei der methodischen Umsetzung der Analyse hat mir mein Kollege Hans Christoph Strauß viele hilfreiche Ratschläge gegeben und damit das zu Rate gezogene Lehrbuchwissen, auf das unten im Einzelnen hingewiesen wird, mit seinem Erfahrungswissen ergänzt.

(Prein/Kelle/Kluge 1993:32). Dies gilt gleichermaßen für die Auswertung, die das Verstehen der individuellen Deutungen zum Ziel haben und nicht den „objektiven“ Wahrheitsgehalt einer Aussage aufspüren muss.

Die Umsetzung dieser methodologischen Überlegungen in der Analyse der ILSE-Daten ist deshalb besonders gut möglich, weil auch in der Konzeption der ILSE-Studie beide Handlungsebenen berücksichtigt werden (s. o.). Der Datensatz der ILSE-Studie liefert deshalb Angaben auf beiden Handlungsebenen. In der halbstandardisierten Exploration wurden die Angaben zu Handlungen und deren Rahmenbedingungen standardisiert erfasst, deren Bewertung sowie Zukunftspläne und -befürchtungen sind als qualitative Variablen aufgenommen. Zudem sind Erwartungen und Bewertungen für die meisten Fragekomplexe auch durch Ratings standardisiert, so dass neben der interpretativen auch statistische Auswertungen möglich sind. Dies ist für das Modell der Aspirationen, Realisation und Bilanzierung sehr hilfreich, denn so kann in den Daten zwischen Handeln und Einschätzungen unterschieden werden und trotzdem beides in einem gemeinsamen Auswertungsverfahren (z. B. eine Clusteranalyse) analysiert werden.

Die Datenkombination und insbesondere die Kombination von statistischen und interpretativen Forschungsmethoden gilt in vielen sozialwissenschaftlichen Disziplinen und vor allem in der Lebenslauf- und Biographieforschung als die geeignetste Form die oben beschriebene Mehrdimensionalität des Handeln empirisch zu erfassen. Häufig wird dies – nicht sehr treffend – als Triangulation bezeichnet. Denzin (1975) unterscheidet folgende Formen der Triangulation:

- Die Theorien-Triangulation, bei der verschiedene Theorien in einer Forschungskonzeption zusammengeführt werden (vgl. Denzin 1975:74f.) und
- die Daten- und Methodentriangulation. Sie wird nochmals unterschieden in „within-class triangulation“ (hier kommen mehrere Messverfahren bezogen auf den selben empirischen Sachverhalt – die Daten – zum Einsatz) und „between-class triangulation“ (dies ist die häufigste und von Denzin empfohlene Form der Triangulation, bei der verschiedene sich ergänzende oder kontrastierende Erhebungsmethoden eingesetzt werden) (vgl. Denzin 1975:101).

Grundsätzlich ist zu bedenken, dass durch verschiedene Erhebungsmethoden, möglicherweise auch Erhebungszeitpunkte, Datenformen und Auswertungsstrategien „nicht nur unterschiedliche Seiten eines Phänomens, sondern unterschiedliche Phänomene erhoben werden“ (Schaeper/Witzel 2001:220). Die Ergebnisse können sich deshalb *kongruent* zueinander verhalten, dies ist aber bei der Kombination von verschiedenen Datensorten (z. B. Wörter und Zahlen) oder verschiedenen Erhebungsmethoden (z. B. standardisierte und nicht standardisierte Methoden) unwahrscheinlich. Denn durch die verschiedenen Perspektiven auf den Forschungsgegenstand werden verschiedene Aspekte des Gegenstandes erfasst. Dies ist gerade bei komplexen Forschungsgegenständen ein großer Vorteil der Kombination von Daten oder Methoden. Die einzelnen Ergebnisse verhalten sich dann aber nicht kongruent sondern *komplementär.* Damit dienen sie der besseren Erfassung des Gegenstandes, können aber nicht zur Validierung herangezogen werden (vgl. Kelle/Erzberger 1999).

Für die Analyse der verschiedenen Handlungsebenen, wie sie in der vorliegenden Arbeit vorgestellt wird, ist dieses Problem etwas minimiert, da die empirische Information die gleiche ist, allerdings verschieden codiert wurde. Dadurch ergibt sich eine Komplexitätsreduktion durch die Standardisierung der Information (die dann wiederum für statistische Auswertungen genutzt werden kann) und eine Darstellung der Kontextabhängigkeit durch offen codierte biographische Informationen. Trotzdem ist es wichtig, sich dessen bewusst zu sein, dass die unterschiedliche Datenaufbereitung nicht nur pragmatische Konsequenzen hat, sondern dadurch unterschiedliche Dimensionen erfasst werden. Im Übrigen ist es notwendig, wie Kelle/Erzberger (1999) weiter ausführen, die unterschiedliche Qualität und den Aussagegehalt der verschiedenen Ergebnisse durch theoretische Konstrukte zusammenzuführen. Das Gemeinsame, die Verbindung zwischen den komplementären oder unter Umständen auch konträren empirischen Ergebnissen, ergibt sich nicht aus der Empirie, sondern muss durch ein theoretischen Modell vorweg als Hypothese oder nachträglich als empirisch begründete Theoriebildung herausgearbeitet werden. Mit dem Modell der Aspiration, Realisation und Bilanzierung ist diese Verbindung für die folgende empirische Untersuchung bereits hergestellt.

Allerdings ist zu bedenken, dass das Modell von Witzel (1998) auf der Basis einer qualitativ-interpretativen Analyse entwickelt wurde. Schaeper/Witzel (2001) versuchten, diese qualitativ entwickelte Typologie quantitativ zu reproduzieren, indem sie in einem weiteren Messzeitpunkt mit einem erweiterten Sample eine standardisierte Befragung durchführten. Die Reproduktion der Typologie ist aber nur teilweise geglückt. Zwischen der qualitativen und der quantitativen Typologie zeigten sich größere Divergenzen, die zum Teil auf Methodenfaktoren in der Erhebung zurückzuführen sind, zum Teil auf Sozialisationsfaktoren (wegen unterschiedlicher Messzeitpunkte, s. o.) und auf konzeptionelle Differenzen (die eine Typenbildung basiert auf Aussagen zu Orientierungen, die andere auf Aussagen zu Handlungen). Im Ergebnis zeigten sich Konvergenzen, Komplementarität und Divergenz von Typen (Schaeper/Witzel 2001:255f.). In der Auswertung der möglichen methodologischen Ursachen kommen Schaeper/Witzel jedoch zum Ergebnis, dass damit weder die theoretische Zusammenführung von Aspekten der Einstellungen und Handlungen in Frage gestellt ist noch die methodische Umsetzung einer Kombination von qualitativen und quantitativen Daten.

> *„Ob Orientierungen überhaupt handlungsrelevant sind und ob Orientierungs- und Handlungsmuster konstant bleiben, lässt sich zwar prinzipiell mit dem Längsschnittansatz – unabhängig von der Verwendung qualitativer oder quantitativer Methoden – überprüfen. Die Antwort auf die Frage nach der Stabilität dieser Muster aber hängt entscheidend von den mit der Untersuchung abgedeckten Lebenslaufabschnitten und -kontexten der Befragten ab“ (Schaeper/Witzel 2001:251).*

Entscheidend für die Analyse von erwerbs- und bildungsbiographischen Handlungen, die über den gesamten Lebensverlauf eine alternsgerechte Laufbahngestaltung ermöglichen, wäre demnach die Auswahl des richtigen Zeitausschnitts. Dies ist aber, wie oben bereits angesprochen, für die alternsgerechte Laufbahngestaltung nicht einzulösen, denn sie ist den einschlägigen Forschungsergebnissen zufolge nicht auf eine Lebensphase oder einen Zeitabschnitt zu begrenzen. Für die hier angestrebte Analyse ist es deshalb notwendig, zumindest den gesamten Verlauf der Erwerbsbiographie einzubeziehen.

Die Schlussfolgerung von Schaeper/Witzel ist aber auch nicht notwendigerweise so zu verstehen, dass nur bestimmte Zeitabschnitte im Lebenslauf in eine Untersuchung einbezogen werden dürfen, um Aussagen über die Stabilität der

Handlungsmuster zu erhalten. Sie ist vielmehr als Hinweis darauf zu verstehen – in der Darstellung der empirischen Ergebnisse wird sich dies bestätigen –, dass die Wahl des Zeitabschnitts bzw. die Einteilung von Lebensverlaufsabschnitten für die Interpretation der Ergebnisse zur Kontinuität bzw. Diskontinuität im Lebenslauf von großer Bedeutung ist. Denn je nach „Zeitfenster", durch das die Lebensverläufe betrachtet werden, können sich hier unterschiedliche Verknüpfungen von Ereignissen, Handlungen, Erwartungen und Bewertungen ergeben.

Im Hinblick darauf ist die hier vorgenommene Einteilung in drei Zeitabschnitte (Berufseinstieg, Einstieg bis mittleres Erwachsenenalter und die aktuelle Situation der vergangenen vier bis fünf Jahre) zugegebenermaßen stark vereinfachend. Angesichts der oben beschriebenen Probleme, die ILSE-Daten zur Erwerbsbiographie in ein einheitliches Zeitraster zu fügen, ist eine weitere Differenzierung nur mit unverhältnismäßigem Aufwand möglich. Immerhin kann durch die zwei Messzeitpunkte eine Unterscheidung zwischen zwei Lebensabschnitten im Erwachsenenalter vorgenommen und so zumindest beispielhaft auf die Prozesshaftigkeit der Handlungsmuster eingegangen werden.

Im Einzelnen wurden die forschungsleitenden Fragen folgendermaßen empirisch untersucht:

Die Frage danach, wie sich Weiterbildungsteilnahmen und Tätigkeitswechsel mittel- und langfristig auf den Erwerbsverlauf auswirkten und welche geschlechts-, berufsgruppen- oder regionalspezifische Unterschiede sich dabei feststellen ließen, wurde zunächst deskriptiv mit den dafür relevanten Daten ermittelt.[84] Herangezogen wurden vor allem die Daten zur Häufigkeit von Stellenwechseln, zur realisierten Weiterbildungsteilnahme zu den verschiedenen Messzeitpunkten und rückblickend für die gesamte Erwerbsbiographie. Zum Verständnis der Ergebnisse zur Weiterbildungsteilnahme ist es wichtig zu berücksichtigen, dass diese abhängig vom subjektiven Verständnis der Befragten sind. So gaben einige Befragte nur länger dauernde Fortbildungen, andere auch kleinere Kurzzeitmaßnahmen als Weiterbildung an. Solche begrifflichen Einschränkungen betreffen selbstverständlich auch die anderen Datenbe-

[84] Alle statistischen Auswertungen wurden mit Hilfe der statistischen Datenanalysesoftware SPSS (SheePS Counting Software) vorgenommen.

reiche und lassen sich auch in anderen Studiendesigns nicht ausschließen.[85] Da hier aber sowohl Raum für die Erfassung der subjektiven Konstrukte (durch die offenen Fragen und die narrativen Anteile der Exploration) und die standardisierte Erfassung gegeben ist, können solche Unterschiede eher nachvollzogen – wenn auch nicht nachgebessert werden. Deshalb muss es bei diesem Hinweis bleiben, dass auch bei diesen vermeintlich objektiven Daten die subjektive Interpretation zum Tragen kommen kann.

Ein weiterer Hinweis muss hinsichtlich der Fokussierung auf die erwerbsbiographische Entwicklung und den erwerbsarbeitsbezogenen Lebensbereich gegeben werden. Hier wäre es aufgrund der Komplexität des ILSE-Datensatzes (s. o.) möglich und angesichts einschlägiger Forschungsergebnisse auch sinnvoll gewesen, über die Erwerbsarbeit hinausgehend auch Freizeitaktivitäten etc. zu berücksichtigen (s. auch Kap. II.2). Da aber aus der theoretischen Herleitung und der Modellbildung das Hauptaugenmerk auf die Erwerbsarbeit und die darin begründeten Alternsprozesse gelegt werden sollte, wurde darauf verzichtet. Da ein systematischer Einbezug aller Lebensbereiche in der empirischen Untersuchung ohnehin nicht möglich war, wurde auch auf die Überprüfung einzelner außerberuflicher Variablen verzichtet, auch wenn dies aus anderen empirischen Studien zu begründen gewesen wäre.

Um die Auswirkungen von Weiterbildungsteilnahme und Tätigkeitswechsel auf den Erwerbsverlauf sowie gruppenbezogene Unterschiede nachvollziehen zu können, wurden Korrelationen zu Geschlechtszugehörigkeit, Regionalität und Qualifikation geprüft. Des Weiteren wurde der Zusammenhang zwischen Wechsel und Weiterbildung untersucht. Als Zusammenhangsmaß wurde für die korrelationsstatistischen Auswertungen Cramérs V gewählt, weil damit sowohl für nominale wie auch für ordinale Variablen Aussagen gemacht und insofern über die verschiedenen Variablen hinweg vergleichbare Kriterien angelegt werden können. Bei der Interpretation der Werte wurde in Anlehnung an Kühnel/Krebs (2001) folgende Bewertung zu Grunde gelegt: Bis zu einem Wert von 0.25 wurde der Zusammenhang als gering eingestuft, zwischen 0.25 und 0.5 wurde

---

[85] Auch für das Berichtssystem Weiterbildung, in dem den Befragten eine Liste mit möglichen Veranstaltungsformen vorgelegt wird, um die Bandbreite von organisierten Lehr-Lernprozessen zu verdeutlichen und erst recht auf die verschiedenen Möglichkeiten des informellen Lernens aufmerksam zu machen, können solche begrifflichen Einschränkungen nicht ausgeschlossen werden.

von einem mäßigen, darüber hinaus von einem starken Zusammenhang ausgegangen. Als Signifikanzniveaus wurden die in den Sozialwissenschaften allgemein anerkannten Festlegungen von $p < .05$ als „signifikant“ und $p < .01$ als „sehr signifikant“ übernommen (vgl. z. B. Clauß/Ebner 1992:189). Die empirischen Ergebnisse dieses Analyseteils sind in Kapitel V.1 zusammengefasst.

In einem zweiten Analyseschritt wurden entsprechend dem oben dargestellten Modell Aspirationen, Realisationen und Bilanzierungen im Hinblick auf die erwerbs- und bildungsbiographischen Handlungen zur alternsgerechten Laufbahngestaltung herausgearbeitet. Auf Grundlage der in Übersicht IV.1 aufgelisteten Variablen wurden die Daten zu den einzelnen Zeitabschnitten ausgewertet. Um die Datenmenge zu reduzieren, wurden die Ratings zu Aspirationen und Bilanzierungen mittels heuristischer Faktorenanalysen untersucht und nach Reliabilitätsanalysen Indizes gebildet (vgl. Schnell/Hill/Esser 1995:157, Dieckmann 2002:200ff.). Des Weiteren wurden in einem inhaltsanalytischen Verfahren die qualitativen, nicht standardisierten Angaben interpretiert und systematisiert.[86] Da dieser Teil der Auswertung zur Ergänzung der quantitativen Analysen dienen sollte und nicht der Anspruch an eine die theoretischen Überlegungen stützende Typenbildung gestellt war, wurden hier nur ausgewählte Fragestellungen in einer offenen Codierung strukturiert. Basis waren die schriftlich erfassten Angaben aus den offenen Fragen, nicht die Tonbandaufnahmen oder vereinzelt verfügbare Interviewtranskripte. Der Einbezug von Kontextinformationen bei der Interpretation war insofern nur begrenzt möglich. Dennoch liefert diese Art von Daten zusätzliche Informationen über die Intentionen und subjektiven Bewertungen bestimmter Ereignisse und Handlungen, die für die Analyse der Aspirationen und Bilanzierungen wichtig sind. Die Ergebnisse der statistischen wie auch der qualitativ-interpretativen Analysen sind in Kap. V.2 zusammengefasst.

In einem dritten Analyseschritt wurde dann der Versuch unternommen, Muster in dem Zusammenspiel von Aspirationen, Realisationen und Bilanzierungen herauszuarbeiten. Das oben dargelegte Modell basiert auf der Annahme, dass

---

[86] Die Auswertung der qualitativen Daten wurde mit der Software MAXQDA vorgenommen. Das Programm ist in der qualitativen Forschung im deutschsprachigen Raum eines der verbreitetsten und unterstützt eine Reihe von qualitativen Analyseverfahren sowie eine Kombination mit statistischen Verfahren (vgl. Molzberger/Rautenstrauch 2005).

Aspirationen und Bilanzierungen die Realisationen beeinflussen, es hier also einen Zusammenhang gibt. Durch die empirische Analyse soll nun geklärt werden, wie Aspirationen, Realisationen und Bilanzierungen zusammenhängen, welche Pläne mit welchen Handlungen „verkoppelt“ sind und diese wiederum mit Bilanzierungen. Ziel ist es, beschreibbare Merkmalsgruppierungen der drei Analysekategorien bzw. der zugeordneten Variablen zu erhalten. Diese Merkmalsgruppierungen können als abstrahierte *Gestaltungsmuster* von Individuen interpretiert werden, denn sie spiegeln entsprechend dem oben dargestellten Modell die Verbindungen zwischen Handlungsstrategien und den zu Grunde liegenden Orientierungen, Erwartungen und Bewertungen wider. Die Gestaltungsmuster wurden für die oben genannten Zeitabschnitte getrennt ermittelt, um dann in einem weiteren Schritt Veränderungen in den Gestaltungsmustern zwischen den drei Zeitabschnitten feststellen zu können.

Da die Theorieentwicklung noch nicht so weit fortgeschritten ist, um ein theoriegestütztes Strukturgleichungsmodell einzusetzen, ist ein exploratives Vorgehen angebracht. Zur Klärung der Verkoppelungen ist deshalb forschungsmethodisch eine Clusteranalyse gewählt worden, da in diesem Rahmen fallbezogen die Variablen mit großer Ähnlichkeit und die mit großer Unterschiedlichkeit gruppiert und statistisch auffällige Muster der Verkoppelung dargestellt werden können (vgl. Backhaus u. a. 1990:133ff.).

Clusteranalysen haben sich als explorative Verfahren bewährt, was für die oben skizzierte Anforderung an die Analyse wichtig ist. Angesichts der Möglichkeiten und Grenzen verschiedener bekannter und von Standardsoftware unterstützter Clusterverfahren wurde die „Two-step Clusteranalyse“ ausgewählt (vgl. Bacher 2004, Bacher/Wenzig/Vogler 2004). Das Two-step-Cluster-Verfahren ermöglicht die Auswertung großer Datenmengen, weil es in einem zweistufigen Verfahren zunächst die Cluster mit den dichtesten Merkmalsverbindungen gruppiert und dann im zweiten Schritt die so entstandenen Gruppen weiter verdichtet. Des Weiteren ist für die vorgesehene Analyse von Vorteil, dass mit dem zu Grunde liegenden Algorithmus sowohl kategoriale wie auch metrische Daten ausgewertet werden können. So konnten alle quantifizierten Variablen zu den Kategorien Aspirationen, Realisation und Bilanzierung in die Clusteranalyse einbezogen werden.

In der Two-step-Clusteranalyse kann eine Clusteranzahl vorgegeben oder eine automatische Ermittlung der optimalen Clusteranzahl gewählt werden. In der hier vorgenommenen Auswertung wurde die automatische Ermittlung der Clusterzahl gewählt, da sich weder aus dem Modell noch aus den gegenstandstheoretischen Analysen heraus eine bestimmte Anzahl von zu erwartenden Mustern aufdrängte. Die Güte der Clusterzuordnung wurde mit dem Chi-Quadrat-Test bei kategorialen Variablen und mit dem T-Test bei metrischen Variablen geprüft. Da die gleiche Stichprobe wiederholt getestet wurde, wurden Bonferroni-Korrekturen eingefordert.

IV.3 Beschreibung der Stichprobe hinsichtlich relevanter sozio-demographischer Merkmale

Aus der ILSE-Studie wurde – wie oben beschrieben – für die vorgesehene Analyse der individuellen Voraussetzungen alternsgerechter Laufbahngestaltung eine Teilstichprobe ausgewählt. Diese Teilstichprobe umfasst insgesamt 501 Fälle. Alle Befragten der Teilstichprobe sind zwischen 1950 und 1952 geboren, d. h. die Befragten waren zum ersten Messzeitpunkt ca. 45 Jahre, zum zweiten Messzeitpunkt ca. 50 Jahre alt.

Die ILSE-Forschungsgruppe hat für beide Kohorten das jeweilige Lebensalter der Befragten bei wichtigen gesellschaftlichen Ereignissen aufgeführt, um die historische Verankerung der Kohorten zu verdeutlichen (vgl. Martin/Martin 2000:20). Für die Kohorte der 1950 bis 1952 Geborenen sieht diese Verankerung folgendermaßen aus:

Geschichtliches Ereignis	**Prägephase**	**Alter der Kohorte 1950–1952**
Ende des 2. Weltkrieges:	1945	–
Nachkriegszeit/Wiederaufbau	1945–1953	–
Juniaufstand DDR	1953	2–4 Jahre
Wirtschaftswunder	1956	5–7 Jahre
Mauerbau	1961	9–11 Jahre
Studenten- und Protestbewegung	1966–1971	14–21 Jahre
Prager Frühling	1968	16–18 Jahre
Wiedervereinigung	1989–1990	38–40 Jahre

Übersicht IV.2: Historische Verankerung der Kohorte 1950–1952 (Quelle: Martin/Martin 2000:20)

Diese Auflistung ist sicherlich ergänzungsfähig und sofern es sich nicht um genau terminierbare Ereignisse handelt, ließe sich der bemessene Zeitraum der „Prägephase“ je nach gewählten Abgrenzungsmerkmalen auch anders fassen. Abgesehen davon ist die Gegenüberstellung von historischen Ereignissen und dem Lebensalter der Proband/inn/en aber zur Charakterisierung der Kohorte hilfreich, vergegenwärtigt sie doch, in welchem konkreten Verhältnis sich der individuelle Lebensverlauf zu gesellschaftlichen Veränderungen vollzog. Zent-

rale gesellschaftliche Ereignisse des vergangenen Jahrhunderts, wie den Nationalsozialismus, den Zweiten Weltkrieg, die Nachkriegszeit, haben die Angehörigen der Kohorte 1950 bis 1952 nicht persönlich miterlebt, sondern allenfalls aufgrund der Folgewirkungen nacherlebt. Andere Ereignisse wie die Studenten- und Protestbewegung fielen wiederum mit der eigenen Ausbildungsphase zusammen und hatten deshalb vermutlich sehr nachhaltigen Einfluss auf die Kohorte. Sich die historische Verankerung der Stichprobe vor Augen zu führen, ist deshalb für die Beschreibung der Stichprobe ebenso wichtig wie die sozialstatischen Merkmale, die nun im Folgenden kurz skizziert werden sollen.

Der Anteil der Männer beträgt 51,9 % der Stichprobe und ist damit leicht überrepräsentiert. Die Proband/inn/en aus der ostdeutschen Region sind mit 50,1 %, aus der westdeutschen mit 49,9 % vertreten. Gemessen am Anteil der Bevölkerung in der Bundesrepublik ist die ostdeutsche Region damit natürlich deutlich überrepräsentiert. Da aber, wie oben erwähnt, keine Repräsentativität für die gesamte Bundesrepublik erhoben wird, ist die Verteilung für Vergleichszwecke hilfreich, da sonst möglicherweise angesichts der geringen Stichprobengröße einzelne Merkmale nicht regional hätten ausgewertet werden können.

71 % der Befragten waren zum Zeitpunkt der ersten Befragung verheiratet (s. Tabelle IV.1). Der Anteil der Verheirateten ist in der ostdeutschen Region etwas höher als in der westdeutschen Region. Geschieden sind 18 % der Befragten, wobei auch dies bei den Ostdeutschen etwas häufiger zutrifft als bei den Westdeutschen. Die ca. 10 % Ledigen leben mehrheitlich in der westdeutschen Region.

Familienstand	Prozente
verheiratet	71,2
geschieden	18,0
verwitwet	,4
ledig	10,4
gesamt	100,0

Tabelle IV.1: Familienstand (n =500)

Zum ersten Messzeitpunkt verfügten knapp 10 % der Befragten über ein Netto-Haushaltseinkommen von weniger als DM 2.000,–. Bei 38,4 % lag das Einkommen zwischen DM 2.000,– und 4.000,–. In knapp 33 % der Fälle war das Einkommen zwischen DM 4.000,– und 6.000,– und bei 19 % lag es über DM

6.000,–. Generell war das Haushaltseinkommen bei den Befragten in Westdeutschland höher als in Ostdeutschland.

Für den zweiten Messzeitpunkt haben deutlich weniger Befragte Angaben zu ihrem Haushaltseinkommen gemacht. Bezogen auf die gültigen Angaben zeigt sich eine gewisse Polarisierungstendenz in den Nettohaushaltseinkommen, denn sowohl die Gruppe der untersten wie auch der obersten Einkommensstufe sind in ihrem Anteil an der Stichprobe gestiegen (s. Tabelle IV.2).

Netto-Haushaltseinkommen	Angaben der Stichprobe zum 1. Messzeitpunkt (n =495)	Angaben der Stichprobe zum 2. Messzeitpunkt (n =436)
< DM 2.000	9,7 %	11 %
DM 2.001–4.000	38,4 %	34 %
DM 4.001–6.000	32,7 %	33 %
> DM 6.000	19,2 %	22 %

Tabelle IV.2: Nettohaushaltseinkommen der Stichprobe zum 1. und 2. Messzeitpunkt

Der überwiegende Teil der ILSE-Befragten war zu beiden Messzeitpunkten erwerbstätig. Allerdings zeigt die Tabelle IV.3, dass es sowohl bei den Erwerbstätigen wie auch bei den Nichterwerbstätigen eine Gruppe gibt, die nicht durchgehend erwerbs- bzw. nichterwerbstätig waren. Die durchgehende Erwerbstätigkeit ist zwar immer noch für zwei Drittel der Befragten die Normalität. Dennoch ist, wie die Darstellung der empirischen Ergebnisse unten detaillierter aufgezeigt wird, der Wechsel zwischen Erwerbstätigkeit und Nichterwerbstätigkeit ein wichtiger Einflussfaktor für die Tätigkeitswechsel.

	1. Messzeitpunkt (n =486) Angaben in Prozent	2. Messzeitpunkt (n =442) Angaben in Prozent
dauernd nicht erwerbstätig	12,0	7,0
überwiegend nicht erwerbstätig	4,3	7,9
Erwerbstätigkeit und Nichterwerbstätigkeit halten sich die Waage	1,2	,2
überwiegend erwerbstätig	6,4	17,2
dauernd erwerbstätig	76,1	67,6

Tabelle IV.3: Erwerbstätigkeit in der Gegenwart (im vergangenen Jahr) zum 1. und 2. Messzeitpunkt

Hinsichtlich der Schulbildung zeigt sich für die Stichprobe folgende Zusammensetzung: 1,6 % der Befragten verfügen über keinen Schulabschluss, knapp 29 % haben einen Volksschul- bzw. Hauptschulabschluss absolviert. Knapp 40 % haben die mittlere Reife, knapp 30 % verfügen über die Fachhochschul-, fachgebundene oder die allgemeine Hochschulreife. Im Hinblick auf die formalen Schulabschlüsse zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen Ost und West: in Ostdeutschland sind die mittleren Abschlüsse einschließlich der fachgebundenen Hochschulreife deutlich stärker vertreten als in Westdeutschland, was im Wesentlichen auf die bildungspolitischen Maßnahmen zur Ausweitung mittlerer und höherer Qualifikationen in der DDR zurückzuführen ist (s. Kap.II.1). Da es, zwar zeitlich etwas später, aber dennoch für die Kohorte durchaus relevant, auch in Westdeutschland zu einer Ausweitung der Bildungsbeteiligung in mittleren und höheren Schulen kam, erklärt sich auch, warum die Kohorte insgesamt im Vergleich zum bundesrepublikanischen Durchschnitt über deutlich höhere Schulabschlüsse verfügt.[87] Da die Bildungs- und vor allem die Weiterbildungsbeteiligung der befragten Personen für die Fragestellung der Arbeit von zentraler Bedeutung ist, wird hierauf in der Darstellung der empirischen Ergebnisse (Kap. V) noch ausführlich eingegangen.

[87] 1960 verließen in der Bundesrepublik noch 70,6 % eines Durchschnittsjahrgangs die Schule nach der Vollzeitschulpflicht mit oder ohne Hauptschulabschluss, einen Realschulabschluss erreichten 15,1 % und die Hochschulreife 6,1 %. 1970 waren es dagegen 60,3 % mit oder ohne Hauptschulabschluss, 24,9 % mit Realschulabschluss und 11,3 % mit Hochschulreife (vgl. Arbeitsgruppe Bildungsbericht 1994:214). Für die DDR liegen leider keine Zahlen für 1960 vor, 1965 verließen 36,2 % eines Durchschnittsjahrgangs die Schule als „Frühabgänger“ nach der 8. Klasse, 56,9 % hatten einen Abschluss der polytechnischen Oberschule und 14,9 % der 18–21-Jährigen hatte die Hochschulreife erlangt. 1971 hatten nur noch 18,3 % eines Durchschnittsjahrganges die Schule als „Frühabgänger“ verlassen, 69 % hatten einen Abschluss an der polytechnischen Oberschule erworben und 12,7 % eine Hochschulreife (vgl. Arbeitsgruppe Bildungsbericht 1994:213).

Online im Internet: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/iller05_12.pdf

V. Empirische Ergebnisse

In der folgenden Darstellung werden die empirischen Ergebnisse der Auswertung von Daten der ILSE-Studie präsentiert. Mit der Auswertung soll das Analyse-Modell zur individuellen Gestaltung beruflicher Entwicklungsprozesse und Weiterbildung im Lebenslauf exemplarisch für eine Kohorte, nämlich Personen, die zwischen 1950 und 1952 geboren sind, empirisch zur Anwendung kommen. Die Ergebnisse sind also nicht ohne Weiteres auf andere Kohorten übertragbar, denn jede andere Kohorte hätte die historischen Ereignisse und institutionellen Rahmenbedingungen, auf die sich die Individuen mit ihren Handlungen beziehen, zu einem anderen biographischen Zeitpunkt durchlebt (s. ausführlicher Kap. II.1 und III.1). Mit der empirischen Analyse kann aber am Beispiel einer Kohorte verdeutlicht werden, welche individuellen Voraussetzungen für die Laufbahngestaltung bestehen, welche beruflichen Entwicklungen und bildungsbiographischen Gegebenheiten und vor allem welche daraus gezogenen Bilanzierungen und Aspirationen in Bezug auf die berufliche Zukunft die Individuen in dieser altersmäßigen und regionalen Zusammensetzung in die Lage versetzen, ihren zukünftigen Erwerbsverlauf alternsgerecht zu gestalten. Auf dieser Basis können für eine konkrete Personengruppe Probleme der derzeitigen Handlungsstrategien und Konsequenzen für notwendige Unterstützungsmaßnahmen diskutiert werden (s. dazu Kap. VI). Im Übrigen kann durch die exemplarische empirische Analyse auch das zu Grunde liegende Analysemodell einer kritischen Überprüfung unterzogen werden (s. Kap. VI).

Im Folgenden werden zunächst die empirischen Ergebnisse zu den Aktivitäten der alternsgerechten Laufbahngestaltung vorgestellt (s. Pkt. 1.). Wie in Kapitel III ausgeführt, werden zu diesen Aktivitäten hier nicht nur die Teilnahme an organisierter Weiterbildung gezählt, sondern auch Tätigkeitswechsel, denn diese geben einerseits Auskunft über mögliche Lernerfordernisse und eventuelle informelle Lerngelegenheiten. Zum anderen wurden (gezielte) Tätigkeitswechsel als eine zentrale Maßnahme gegen vor-alternde Arbeitsbedingungen aufgrund der begrenzten Tätigkeitsdauer herausgearbeitet (s. Kap. II.2.2 und 2.4). Die Darstellung dient vor allem dazu, Informationen über den bisherigen Verlauf der Laufbahngestaltung der Befragten zu erhalten und deren Erfahrungshintergrund zu verstehen.

Daran anschließend werden die Ergebnisse zu den Mustern der Laufbahngestaltung, vor allem den darauf bezogenen Aspirationen und Bilanzierungen vorgestellt (s. Pkt. 2). Hier werden für die Zeiträume des Berufseinstiegs, der Erwerbsbiographie bis ins mittlere Erwachsenenalter (genauer gesagt bis zum ersten Messzeitpunkt der ILSE-Erhebung) und für einen aktuellen Zeitraum der letzten fünf Jahre (also zwischen erstem und zweitem Messzeitpunkt der ILSE-Erhebung) jeweils die quantitativen und qualitativen Auswertungsergebnisse zu den einbezogenen Merkmalen der Aspirationen, Realisationen und Bilanzierungen dargestellt und in einem weiteren Schritt die Ergebnisse zu den Mustern der Laufbahngestaltung vorgestellt.

V.1 Weiterbildung und Tätigkeitswechsel im Erwerbsverlauf

Aus der arbeitsbezogenen Alternsforschung ist bekannt, dass Aktivitäten einer alternsgerechten Laufbahngestaltung frühzeitig beginnen sollten. Als erste wichtige Weichenstellung gilt der Berufseinstieg, die Wahl eines Berufes bzw. die Entscheidung über die Art und Dauer der Berufsausbildung. Da sich dieser Prozess unter Umständen über mehrere Teilschritte hinweg vollziehen kann, wurde als Beginn des Betrachtungszeitraumes das Ende der Schulzeit gewählt.

Wegen der unterschiedlichen Schulbesuchsdauer ist die Dauer der Erwerbsbiographien unterschiedlich lang. In der Bundesrepublik Deutschland wurde Anfang der 1960er Jahre die Vollzeitschulpflicht von acht auf neun Schuljahre erhöht, in der DDR wurde 1959 die zehnjährige Schulpflicht eingeführt, allerdings erst bis zur zweiten Hälfte der 1960er weitgehend durchgesetzt (Arbeitsgruppe Bildungsbericht 1994:184ff.). Für einen Teil der ILSE-Befragten bestand also noch die achtjährige Vollzeitschulpflicht, während der überwiegende Teil frühestens nach der neunten Klasse einen Schulabschluss erworben haben kann. Das zeitliche Ausmaß der Erwerbsbiographien bis zum ersten Messzeitpunkt reicht deshalb von maximal 35 Jahren bis minimal 7Jahren.[88] Im Durchschnitt umfasst die Erwerbsbiographie einen Zeitraum von 23 Jahren bis zum ersten Messzeitpunkt.

[88] Hier handelt es sich um einen Fall, in dem die Erwerbstätigkeit nach einer außerordentlich langen Ausbildungsphase (Studium und Promotion) erst sehr spät begann und der/die Befragte deshalb erst ab diesem Zeitpunkt Angaben zur Erwerbsbiographie gemacht hat.

V.1.1 Berufswahl und Ausbildung

Unmittelbar im Anschluss an die Schulausbildung hat der größte Teil der ILSE-Befragten eine Ausbildung oder ein Studium begonnen, einige taten dies auch erst nach einer vorübergehenden Erwerbstätigkeit oder nach dem Wehr- bzw. Zivildienst. Insgesamt haben 92 % der Befragten eine Berufsausbildung (einschl. Studium) absolviert, davon mehr als zwei Drittel eine betriebliche oder schulische Ausbildung zwischen zwei und dreieinhalb Jahren, bei knapp einem Viertel dauerte die Ausbildung zwischen vier und acht Jahren (in einigen Fällen noch länger), in den übrigen Fällen waren es kürzere Ausbildungen zwischen sechs Monaten und eineinhalb Jahren. Auch wenn die kürzeren Ausbildungen mit weniger als zwei Jahren Dauer in der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung nicht zu den formalen Berufsabschlüssen gezählt werden, liegt die Ausbildungsquote der Stichprobe damit sowohl für das westdeutsche wie auch für das ostdeutsche Zentrum sehr hoch.

	Zentrum		
	West	**Ost**	**Gesamt**
ohne Berufsabschluss	10 %	5 %	8 %
mit Berufsabschluss	90 %	95 %	92 %
	100 %	100 %	100 %

Tabelle V.1: Berufsabschlussquote der Stichprobe

Wie in Kap. II.4 ausgeführt, hatten 1976 in der alten Bundesrepublik 55 % der Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter einen formalen Berufsabschluss, für die DDR liegen leider nur für 1990 Vergleichsdaten vor. Danach verfügten zu diesem Zeitpunkt 86 % der Bevölkerung über einen Berufsabschluss. Die Angaben sind allerdings nicht unmittelbar vergleichbar, da die Berechnungen für die alte Bundesrepublik bzw. die DDR den Durchschnitt in der Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter ermitteln und damit auch die Kohorten vor der Bildungsexpansion einbeziehen, deren Ausbildungsquoten deutlich niedriger lagen als bei den nachfolgenden Kohorten (vgl. Dostal 2000:10ff.). Für die Auswertung aus Daten der ILSE-Studie wurde dagegen eine Kohorte ausgewählt, die ihre Ju-

gend- und Ausbildungszeit in der DDR während der Expansion des (beruflichen) Bildungswesens und in der Bundesrepublik in der Anfangsphase der Bildungsexpansion verbracht hat und deshalb in stärkerem Maße an Ausbildung teilhaben konnte als vorangegangene Kohorten. Die Ausbildungsquote der ILSE-Befragten liegt aber auch unter Berücksichtigung dieses Effektes vergleichsweise hoch. Dies ist bei der Interpretation der weiteren Ergebnisse zu berücksichtigen, denn wie zu zeigen sein wird, spielt die Qualifikation beim Berufseinstieg für die weiteren beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten, vor allem für die Weiterbildungsbeteiligung eine große Rolle (s. Pkt. 1.5).

Unterstützung bei der Berufswahl haben die Befragten vor allem von ihren Eltern, Verwandten und Bekannten erfahren (88 %), während Lehrer/innen, Arbeitsamt und Berufsberatung eher selten unterstützt haben (jeweils um 10 %). Entsprechend groß ist auch der Einfluss der Eltern bei der Berufswahl gewesen. Zwar wird die Berufswahl mehrheitlich als eine Entscheidung aufgrund eigener Interessen und Leistungen angesehen, mehr als ein Drittel führt die Entscheidung aber auch auf den Einfluss der Eltern bzw. auf Familientradition zurück. Auf die Wahlmöglichkeiten und den Grad an Selbstbestimmung bei der Berufswahl wird unten noch ausführlicher im Zusammenhang der Aspirationen und Bilanzierungen hinsichtlich des Berufseinstiegs eingegangen. Für den Prozess der Berufsfindung kann allerdings hier schon festgehalten werden, dass die Entscheidungen zur Berufswahl in einem sozialen Kontext stattgefunden haben, der vor allem von persönlichen Kontakten und vertrauten Personen geprägt war, während professionelle Berufsberatung durch Schule und Arbeitsamt nur wenig Bedeutung hatten. Dies kann auf einen Mangel an entsprechenden institutionellen Unterstützungsangeboten zurückzuführen sein. Denkbar ist aber auch, dass sich die Befragten bei ihren Laufbahnentscheidungen zu diesem Zeitpunkt noch stark an Vertrauten – Verwandten, Freund/inn/en – orientierten, unabhängig davon, ob institutionalisierte Beratungsangebote bestanden oder nicht.

Bereits beim Übergang von der Schule in die Ausbildung und anschließend in die Erwerbstätigkeit sind Abweichungen vom „Normalverlauf“ der Erwerbsbiographie festzustellen. In diesem Zeitraum war für die männlichen Befragten der Wehrdienst bzw. Ersatzdienst nach der Schulzeit bzw. nach der Ausbildung die Regel. Trotzdem haben nur etwa 43 % der Männer Wehrdienst in der Bundes-

wehr bzw. der NVA geleistet, 16,5 % hatten sich freiwillig verpflichtet. Ca. 5 % der befragten Männer haben Ersatzdienst geleistet. Die übrigen männlichen Befragten wurden entweder aus gesundheitlichen, familiären oder Gründen der Ausbildung nicht zum Wehrdienst einberufen. Der normierte Verlauf einer durch den Wehr- bzw. Wehrersatzdienst unterbrochenen Einmündung in die dauerhafte Erwerbstätigkeit wurde also immerhin von gut einem Drittel der davon betroffenen männlichen Befragten nicht vollzogen.

V.1.2 Erwerbsbiographische Veränderungen und Kontinuitäten

Entgegen den Normalitätsvorstellungen eines kontinuierlichen Erwerbsverlaufes im erlernten Beruf und bei einem Arbeitgeber, wie er sich im Begriff der „Normalbiographie“ niedergeschlagen hat, ist der gezielte Tätigkeitswechsel für die individuelle alternsgerechte Laufbahngestaltung durchaus von Vorteil, nicht zuletzt deshalb, weil diese Normalitätsvorstellungen ohnehin auf Idealisierungen basieren und kaum mit der Realität der beruflichen Mobilität überein stimmen (zur theoretischen Begründung s. Kap. II.2.2 und 3). Je nach den konkreten erwerbsbiographischen Bedingungen ist es denkbar, dass berufliche Veränderungen und Tätigkeitswechsel lernförderlich sind oder die Anwendungsmöglichkeiten von Erlerntem einschränken. Tätigkeitswechsel sind deshalb sowohl in ihrer Quantität als auch in ihrer Qualität für die Laufbahngestaltung von Interesse. Für die empirische Analyse der individuellen Voraussetzungen für alternsgerechte Laufbahngestaltung ist es deshalb wichtig, die tatsächlich vollzogenen Veränderungen der Erwerbstätigkeit, insbesondere Stellenwechsel, Veränderungen der formalen Qualifikationsanforderungen, der Berufsposition, Wechsel des Arbeitgebers, der Branchenzugehörigkeit u. ä. zu untersuchen, um ihre Bedeutung für die Laufbahngestaltung abschätzen zu können.

In der ILSE-Studie wurden Veränderungen in den Erwerbsverläufen genauer untersucht. Bei jedem Tätigkeitswechsel, auch bei Wechseln zwischen Erwerbstätigkeit und Nichterwerbstätigkeit, wurden die Angaben zum jeweiligen (Nicht-)Erwerbszeitraum erfasst. Erhoben wurden so z. B. Gründe für den Wechsel, Verweildauer im Erwerbszeitraum, Art der Tätigkeit u. a. m. (s. ausführlicher Kap. IV.2.1). Auf Grundlage der Angaben zu den Tätigkeitswechseln in der Erwerbsbiographie lassen sich Veränderungen und Kontinuitäten im Er-

werbsverlauf feststellen, die Einfluss auf Art und Ausmaß der informellen Lernprozesse und die Weiterbildungsbeteiligung haben könnten.

Wie in Kap. IV.2 ausgeführt, ist wichtig zu berücksichtigen, dass sich die Angaben auf Erwerbszeiträume beziehen, die aus Sicht der Befragten festgelegt wurden. Ausschlaggebend war eine *aus ihrer Sicht* relevante Veränderung bei einer oder mehreren der genannten Merkmalen der Erwerbstätigkeit (z. B. Arbeitszeit, Arbeitgeber, Qualifikationsebene u. ä. m.). Zudem ist zu berücksichtigen, dass die Unterscheidung zwischen Erwerbstätigkeit und Nichterwerbstätigkeit nicht gleichzusetzen ist mit der Unterscheidung zwischen erwerbstätig und erwerbslos nach dem Labour-Force-Konzept, das üblicherweise auch den Arbeitsmarktstatistiken zu Grunde liegt. Denn danach sind Erwerbslose Personen, „die nicht erwerbstätig sind und möglichst sofort (wieder) eine Erwerbstätigkeit aufnehmen wollen“ (Behringer 2000:5). In der ILSE-Studie werden hingegen auch Phasen der vorübergehenden geringfügigen Beschäftigung, Studium oder Erziehungsurlaub zur Nichterwerbstätigkeit gezählt (s. u.).

Je nach Häufigkeit der Tätigkeitswechsel wurde die Erwerbsbiographie in bis zu zehn Erwerbszeiträumen (in Abbildungen mit 1.-10. EZ dargestellt) zwischen Berufseinstieg und gegenwärtiger beruflicher Situation zum ersten Messzeitpunkt detailliert erfasst.[89] Durch die unterschiedliche Häufigkeit der Tätigkeitswechsel (s. u.) wird die Stichprobe von Erwerbszeitraum zu Erwerbszeitraum kleiner, denn alle Nichtwechsler/innen machen für die weiteren Erwerbszeiträume keine Angaben mehr.[90]

Tätigkeitswechsel sind auch für die Teilnehmer/innen der ILSE-Studie Normalität: Nur knapp 4 % haben nie die Stelle gewechselt. In Abbildung V.1 wird deutlich, dass die Gruppe der „Tätigkeitswechsler/innen“ von Erwerbszeitraum zu Erwerbszeitraum kleiner wird. Zehn Erwerbszeiträume oder vielmehr zehn Veränderungen in ihrer Erwerbsbiographie haben ca. 43 % der Befragten durch-

---

89 Zwischen 1. und 2. Messzeitpunkt wurden maximal fünf weitere Erwerbszeiträume erfasst. Da für diese Zeiträume allerdings keine weiterbildungsbezogenen Daten erhoben wurden, werden die Erwerbszeiträume hier nicht ausgewertet, sondern nur die Angaben zum gesamten Zeitabschnitt zwischen 1. und 2. Messzeitpunkt zu Grunde gelegt.

90 Diese Art der Datenerfassung erschwert zwar die statistische Auswertung der Erwerbsbiographien der gesamten Stichprobe, ermöglicht dafür aber eine differenzierte Darstellung der Unterschiedlichkeit der Erwerbsverläufe.

laufen. Schon im zweiten Erwerbszeitraum fehlen 3 % der Stichprobe, das bedeutet, dass sich bei 3 % der Befragten in ihrer Erwerbsgeschichte bis zum 1. Messzeitpunkt keine nennenswerten Veränderungen gegenüber der zuerst gewählten Tätigkeit ergeben haben. Im dritten Erwerbszeitraum fehlen bereits 8,5 %, d. h. zu den 3 %, bei denen sich nie etwas verändert hat, kommen 5,5 %, deren Tätigkeit sich einmal in ihrer Erwerbsgeschichte verändert hat. Im vierten Erwerbszeitraum fehlen 15,5 %, damit kommen also 7 % hinzu, die zweimal Veränderungen erfahren haben usw. Bevor ich auf die Qualität der Veränderungen im Detail eingehe, soll zunächst die Verteilung zwischen Phasen der Erwerbstätigkeit und der Nichterwerbstätigkeit eingehender betrachtet werden.

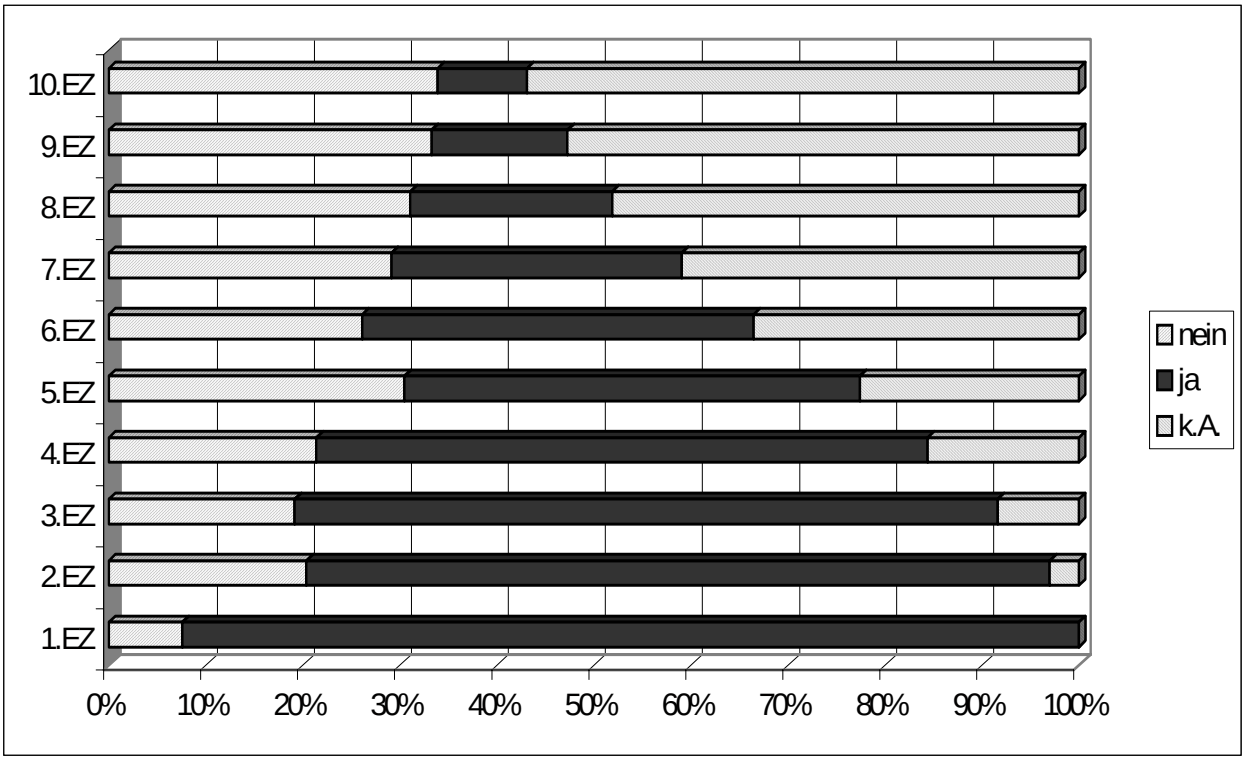

Abb.V.1: Erwerbstätigkeit der ILSE-Befragten während der 10 erwerbsbiographischen Stationen

Es zeigt sich, dass der Anteil der Erwerbstätigen von Erwerbszeitraum zu Erwerbszeitraum kleiner wird, während der Anteil der Nichterwerbstätigen steigt. Bei genauerer Betrachtung lässt sich feststellen, dass der Erwerbstätigen-Anteil deutlich stärker sinkt (die Abstände betragen zum Teil 10 bis 15 %) als der Nichterwerbstätigen-Anteil steigt (mit Ausnahme des 2. und 5. Erwerbszeit-

raums liegen die Abstände hier zwischen 0,5 und 3 %; zum Teil sinkt der Anteil sogar wieder).

Dies legt die Vermutung nahe, dass sich in Phasen der Nichterwerbstätigkeit häufiger Veränderungen der Tätigkeit[91] vollziehen als in den Phasen der Erwerbstätigkeit. Wäre dem nicht so, würde sich die Verteilung gleichmäßig entwickeln. Der abnehmende Anteil der Erwerbstätigen deutet auf zweierlei hin: Zum einen verändert sich die Tätigkeit von Zeitraum zu Zeitraum bei immer weniger Erwerbstätigen; zum anderen scheint ein Teil der erwerbsbiographischen Veränderungen in die Nichterwerbstätigkeit zu führen. Dabei ist nicht ausgeschlossen, dass es Wechsel in beide Richtungen gibt – dies wird unten genauer zu prüfen sein. In summa ist jedoch deutlich zu erkennen, dass die Wechsel zur Nichterwerbstätigkeit überwiegen.

In den Abbildungen V.2 bis V.4 ist die Geschlechterverteilung bei Erwerbstätigkeit und Nichterwerbstätigkeit für ausgewählte Erwerbszeiträume dargestellt. Im ersten Erwerbszeitraum (vgl. Abb. V.2), in der die Erwerbsbeteiligung bei über 92 % liegt, sind unter den Erwerbstätigen Männer und Frauen nahezu zu gleichen Teilen vertreten. Unter der relativ kleinen Gruppe der Nichterwerbstätigen in diesem Erwerbszeitraum überwiegen dagegen die Männer.[92]

Im zweiten Erwerbszeitraum (vgl. Abb. V.3) stellt sich die Verteilung der Geschlechter deutlich anders dar. Zunächst fällt auf, dass der Frauenanteil in diesem Erwerbszeitraum etwas niedriger liegt als in der Gesamtstichprobe. Unter denjenigen, in deren Erwerbsbiographie es bis zum 1. Messzeitpunkt keine Veränderungen gegeben hat, sind also mehrheitlich Frauen vertreten. Bei den Erwerbstätigen, die in diesem Erwerbszeitraum nur noch gut drei Viertel der Stichprobe ausmachen, überwiegen die Männer deutlich. Unter den Nichterwerbstätigen dagegen überwiegen die Frauen ganz deutlich; mehr als zwei Drittel der Nichterwerbstätigen sind weiblich.

---

91 Wie unten noch näher ausgeführt wird, sind als Tätigkeiten während der Nichterwerbstätigkeit z. B. Hausarbeit, ehrenamtliche Tätigkeiten oder auch Ausbildungs- und Studienzeiten erfasst worden (s. Pkt. 1.3).

92 Welche Tätigkeiten die Proband/inn/en während Phasen der Nichterwerbstätigkeit ausgeübt haben, wird unten genauer dargestellt.

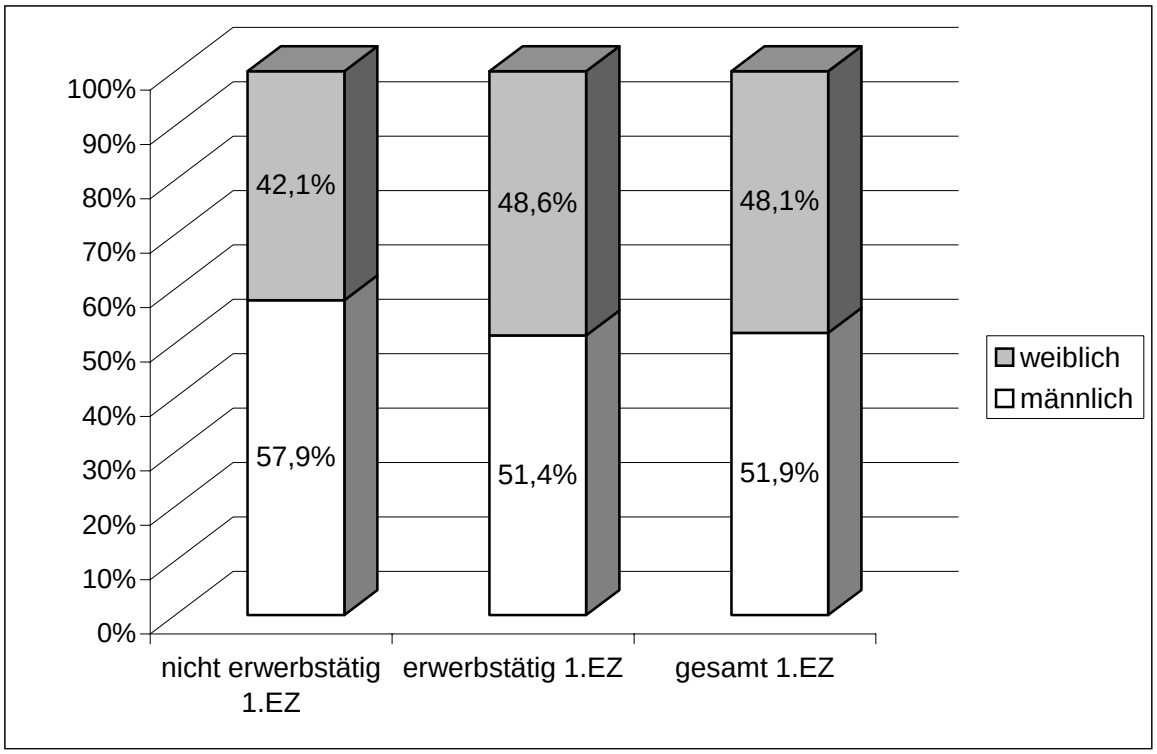

Abbildung V.2: Geschlechterverteilung bei Erwerbs- und Nichterwerbstätigkeit, 1. Erwerbszeitraum

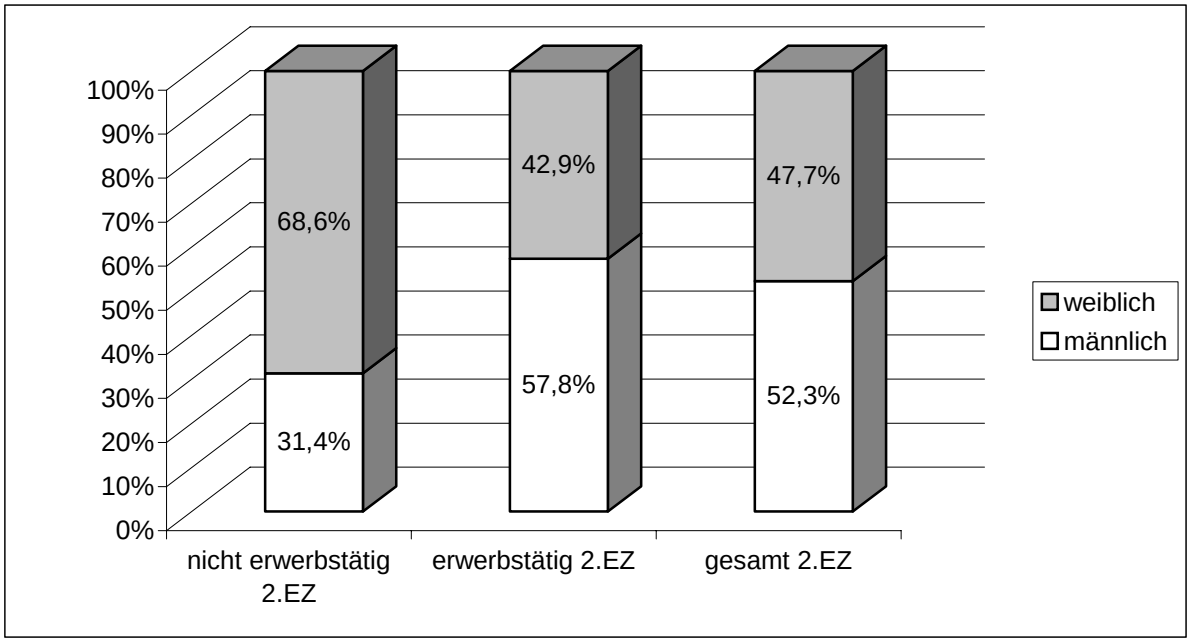

Abbildung V.3: Geschlechterverteilung bei Erwerbs- und Nichterwerbstätigkeit, 2. Erwerbszeitraum

In den weiteren Erwerbszeiträumen gleicht sich die Verteilung zwischen Männern und Frauen unter den Erwerbstätigen und Nichterwerbstätigen wieder et-

was an. Beispielhaft wird dies für den siebten Erwerbszeitraum dargestellt. Anders als im zweiten Erwerbszeitraum überwiegt hier – wie in den Zeiträumen fünf bis zehn auch – der Frauenanteil an der Teilstichprobe. Dies legt die Vermutung nahe, dass sich in den Erwerbsbiographien von Frauen etwas häufiger Veränderungen vollziehen als dies bei Männern der Fall ist.

Im siebten Erwerbszeitraum sind annähernd gleich viele Personen erwerbstätig wie nicht erwerbstätig (s. o.). Bei den Erwerbstätigen liegt der Frauenanteil zwar etwas höher als der Männeranteil, ist bezogen auf die Teilstichprobe jedoch unterdurchschnittlich. Bei den Nichterwerbstätigen überwiegt der Frauenanteil stärker und liegt leicht über dem Anteil an der Teilstichprobe. Dennoch ist die Polarisierung zwischen erwerbstätigen Männern und nicht erwerbstätigen Frauen verglichen mit früheren Erwerbszeiträumen hier nicht mehr so stark ausgeprägt.

Ein ähnliches Bild zeigt sich auch in den weiteren Erwerbszeiträumen, wobei dort – wie oben dargestellt – die Erwerbsbeteiligung an der jeweiligen Teilstichprobe weiter absinkt. Mit Zunahme der Tätigkeitswechsel steigt die Nichterwerbstätigkeit also bei Männern wie Frauen gleichermaßen. Dies könnte darauf hindeuten, dass die negativen Folgen diskontinuierlicher Erwerbsbiographien

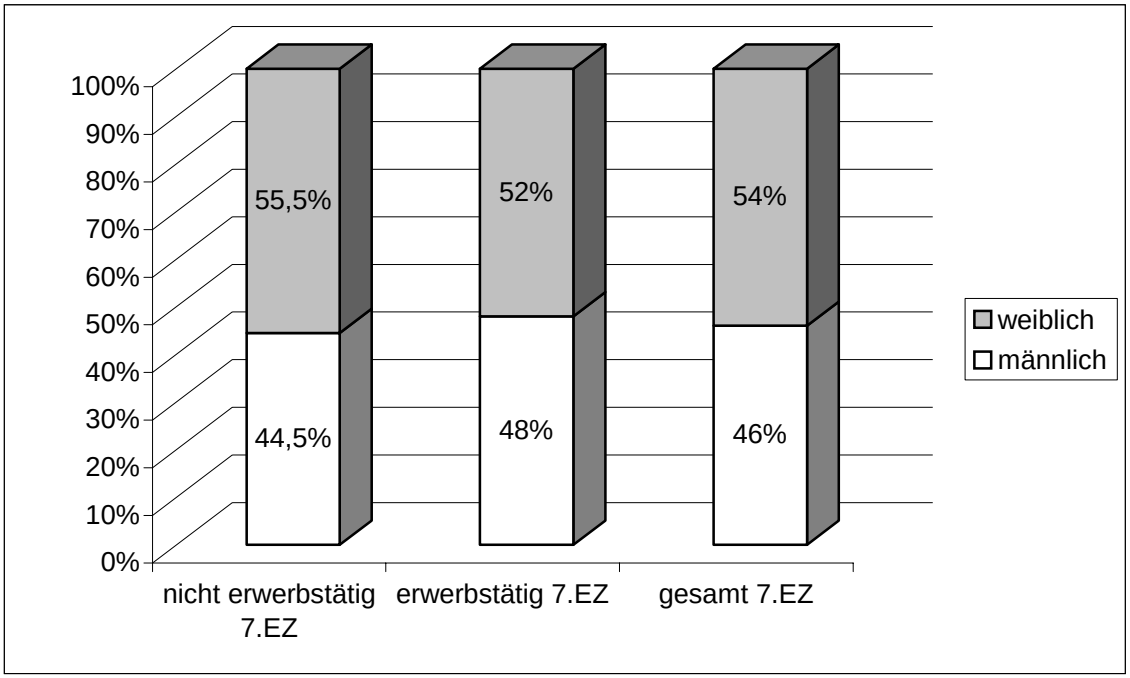

Abbildung V.4: Geschlechterverteilung bei Erwerbs- und Nichterwerbstätigkeit, 7. Erwerbszeitraum

Männer und Frauen in ähnlicher Weise treffen. Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, dass sich das Verhältnis zwischen Tätigkeitswechsel und Nichterwerbstätigkeit genau umgekehrt verhält: mit der Nichterwerbstätigkeit steigen die Tätigkeitswechsel wie im Folgenden gezeigt wird.

Die Abbildung V.5 zeigt die Veränderungen innerhalb der Erwerbstätigkeit bzw. Nichterwerbstätigkeit sowie zwischen Erwerbs- und Nichterwerbstätigkeit in den Erwerbszeiträumen 1 bis 10 an.[93] Den größten Anteil haben demnach die durchgehend Erwerbstätigen zusammen mit denjenigen, die Wechsel innerhalb der Erwerbstätigkeit vollzogen haben. Diese Gruppe umfasst anfangs knapp drei Viertel der Stichprobe, zum Ende der Erwerbszeiträume gehören etwas mehr als die Hälfte dieser Gruppe an. Wir werden unten sehen, dass sich die Zusammensetzung der Gruppe im Verlauf der Zeit ändert: Zu Beginn der Erwerbsbiographien überwiegen noch die Wechsler/innen, im Verlauf der Erwerbsbiographien nehmen jedoch die Wechsel ab, so dass die Gruppe zunehmend aus Personen besteht, die durchgehend auf einer Stelle erwerbstätig sind.

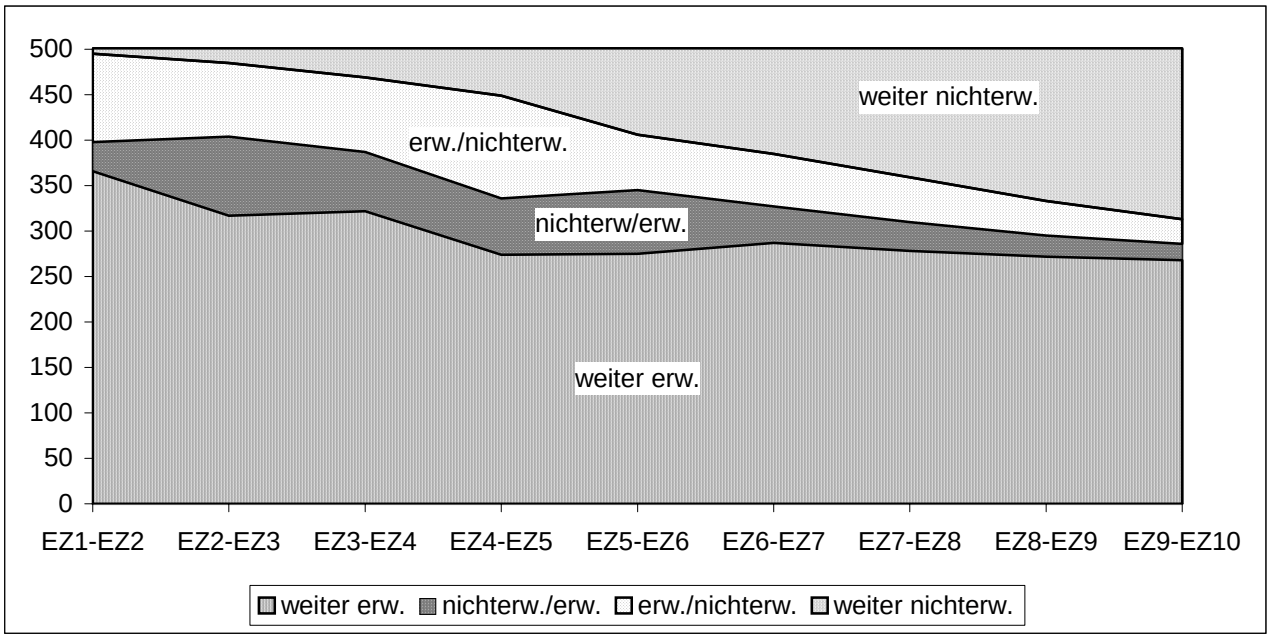

Abbildung V.5: Wechsel zwischen Erwerbstätigkeit (erw.) und Nichterwerbstätigkeit (nichterw.) zu den Erwerbszeiträumen 1–10 zum 1. Messzeitpunkt

[93] Im Unterschied zu den vorangegangenen Darstellungen liegt den folgenden beiden Abbildungen eine andere Berechnung zu Grunde. Die fehlenden Angaben bei den Befragten, die keine weiteren Veränderungen in ihrer Erwerbsbiographie zu verzeichnen hatten, wurden durch eine entsprechendes Merkmal – keine Veränderung – ersetzt.

Bei den Nichterwerbstätigen verhält es sich anders: Zu Beginn der Erwerbsbiographien sind sie noch deutlich in der Minderheit, im letzten Erwerbszeitraum haben sie dann aber einen Anteil von über einem Drittel. Wie in der folgenden Abbildung (V.6) zu sehen ist, besteht diese Gruppe überwiegend aus „Wechsler/inne/n“, denn der Anteil derer, die ohne Veränderungen nicht erwerbstätig sind, ist gering (unter 10 %). Wechsel zwischen Erwerbstätigkeit und Nichterwerbstätigkeit bzw. umgekehrt finden statt, sie spielen aber vor allem in den ersten Erwerbszeiträumen eine Rolle und nehmen dann in beiden Richtungen im Verlauf der Zeit ab.

In der folgenden Abbildung (V.6) werden die Veränderungen zu den Kontinuitäten in den Erwerbsbiographien ins Verhältnis gesetzt. Es zeigt sich, dass die Gruppe der kontinuierlich an einem Arbeitsplatz Erwerbstätigen (in der Abbildung mit „kontinuierlich erwerbstätig“ bezeichnet) im Laufe der Zeit immer größer wird. Gleichzeitig wird die Gruppe derjenigen, die Veränderungen innerhalb der Erwerbstätigkeit erfahren (in der Abbildung „Wechsel in der Erwerbstätigkeit“), immer kleiner. Die Gruppe der kontinuierlich Nichterwerbstätigen nimmt zwar zu, ihr Anteil bleibt aber wie gesagt verhältnismäßig gering. Bedeutend ist hingegen der Anteil der Gruppe, die Wechsel bzw. Veränderungen in der Nichterwerbstätigkeit erleben. Ihr Anteil liegt anfangs bei ca. 20 % und steigt auf 33 % an.

Fasst man die Ergebnisse zu den Wechseln zwischen Erwerbstätigkeit und Nichterwerbstätigkeit sowie zum Verhältnis von Kontinuität und Wechsel zusammen, so lässt sich festhalten, dass sich Veränderungen am häufigsten bei den Nichterwerbstätigen vollziehen. In den ersten Erwerbszeiträumen sind damit auch Wechsel von der Erwerbstätigkeit in die Nichterwerbstätigkeit verbunden. Diese Art der Veränderung nimmt aber im Lauf der Zeit immer stärker ab. Ebenso werden die Veränderungen bei den weiterhin Erwerbstätigen seltener. Insgesamt finden also wie oben bereits angedeutet innerhalb der Phasen der Nichterwerbstätigkeit häufiger Veränderungen der Tätigkeit statt als in Phasen der Erwerbstätigkeit.[94]

[94] Auf die Phasen der Nichterwerbstätigkeit wird unten noch einmal eingegangen.

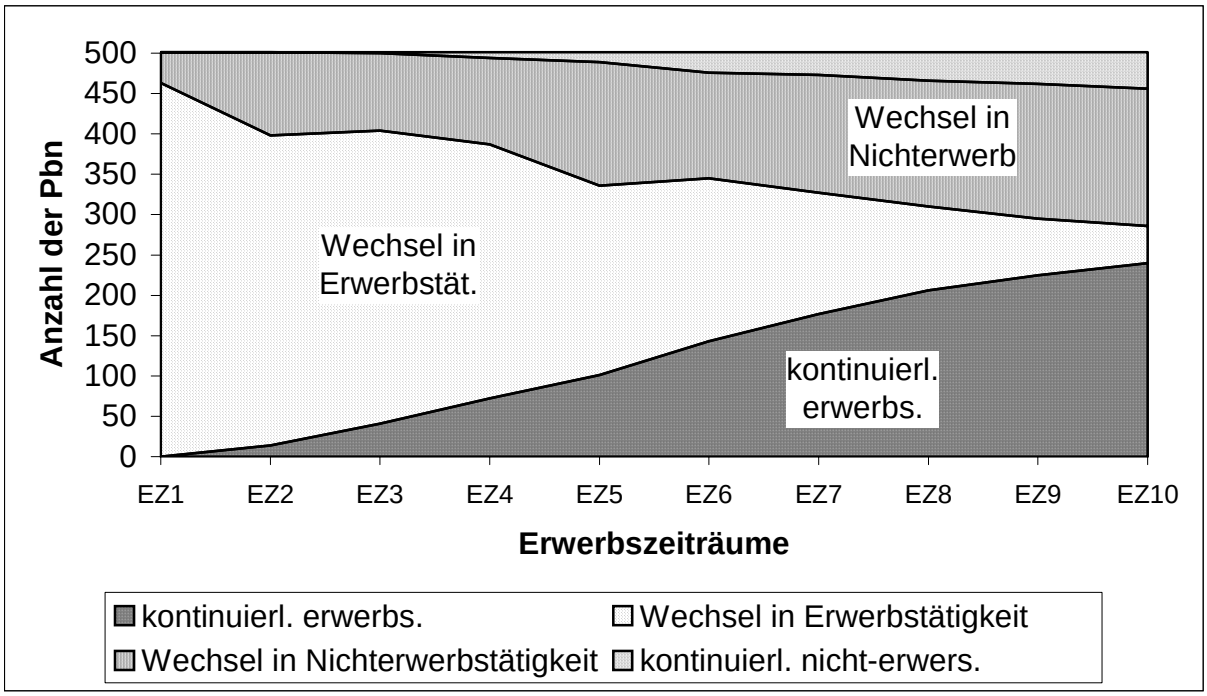

Abbildung V.6: Wechsel und Kontinuität zwischen Erwerbszeiträumen

Die Dauer der Erwerbszeiträume schwankt erheblich, meist dauern sie nur einige Jahre, einige Befragte verweilen jedoch auch bis zu 25 Jahre in einem Zeitraum. Im Durchschnitt beträgt die Dauer in den ersten Erwerbszeiträumen vier bis fünf Jahre, in den späteren Zeiträumen sinkt sie ab bis auf zweieinhalb Jahre im 10. Zeitraum. Die Abnahme der durchschnittlichen Verweildauer ist nicht weiter verwunderlich, da die längeren Erwerbszeiträume ja gerade durch die Nichtwechsler/innen zu Stande kommen. Ihr Anteil sinkt deshalb von Zeitraum zu Zeitraum, weil sie keine Veränderungen mehr zu verzeichnen haben. Überraschend ist hingegen, dass vereinzelt auch noch nach sieben oder mehr Wechseln längerfristige Erwerbsphasen von über 15 Jahren erzielt werden. Obwohl die häufigen Wechsel zwischen Tätigkeiten und zwischen Erwerbs- und Nichterwerbstätigkeit dem Idealbild der „kontinuierlichen Erwerbsbiographie“ widersprechen, sind sie also nicht automatisch mit einer Ausgrenzung aus dem am Ideal orientierten Erwerbssystem verbunden. Häufige Tätigkeitswechsel zu Beginn der Erwerbsbiographie können deshalb durchaus in eine länger dauernde Erwerbsphase münden.

Gründe für Wechsel

Wie sind die Tätigkeitswechsel zu erklären? Aus welchen Gründen haben die ILSE-Befragten ihre Stelle oder ihren Erwerbsstatus gewechselt? Als Antwortmöglichkeiten auf diese Frage wurden insgesamt 20 Gründe für eine Veränderung bei Eintritt in den jeweiligen Erwerbszeitraum vorgegeben: die Arbeitszeit(-regelung), „Verdienst“, „Unzufriedenheit mit der bisherigen Tätigkeit“, „Betriebsklima“, „berufliches Fortkommen“, „Gründe seitens des Arbeitgebers“, „konjunkturelle Rahmenbedingungen“, „Umzug“, „Kinder, Familie/Pflege von Familienangehörigen“, „andere familiäre Gründe“, „Gesundheit“, „persönliche Lebenssituation“, „Lehre/Ausbildung/Studium beendet“, Betriebsschließung, nicht vom Ausbildungsbetrieb übernommen, „wieder im eigenen/gelernten Beruf arbeiten“, „bessere Verkehrsanbindung“ sowie „Übernahme des Betriebs/Selbständigkeit“.

Die Veränderung durch den Eintritt in die Erwerbstätigkeit zum ersten Zeitraum wird von den meisten Befragten mit der beendeten Ausbildung begründet, ein kleinerer Teil nennt das berufliche Fortkommen und bessere Verdienstmöglichkeiten als Gründe. Dies ändert sich in den weiteren *Erwerbs*zeiträumen: Das „berufliche Fortkommen“ wird durchgängig als wichtigstes Motiv für den Wechsel angegeben, bessere Verdienstmöglichkeiten spielen ebenfalls eine Rolle. Häufig wird der Tätigkeitswechsel aber auch wegen „Unzufriedenheit mit der bisherigen Tätigkeit“ vollzogen. Beim siebten Wechsel werden erstmals „konjunkturelle Rahmenbedingungen“ für die Veränderung benannt. In einigen Fällen werden die späteren Wechsel (8. und 10. Zeitraum) auch mit dem Wunsch, wieder im erlernten Beruf zu arbeiten, begründet. Die genannten Gründe betreffen jeweils den Eintritt in die Erwerbstätigkeit, die Gründe für Wechsel in die Nichterwerbstätigkeit werden unten erläutert (s. Pkt. 1.3).

Die Gründe für Wechsel innerhalb der Erwerbstätigkeit bzw. von der Nichterwerbstätigkeit in die Erwerbstätigkeit sind auch in Zusammenhang mit der wirtschaftlichen Lage und der Arbeitsmarktsituation zu sehen. Dass die Befragten die ersten Wechsel vollzogen haben, um sich beruflich zu verbessern, kann deshalb mit der Arbeitsmarktsituation zusammenhängen, könnte aber auch mit der erwerbsbiographischen Phase des Berufseinstiegs zu tun haben. Ob es sich hier um Kohorteneffekte (günstige wirtschaftliche und Arbeitsmarktsituation während der ersten Jahre der Erwerbsbiographie) oder Alterseffekte (größere

Mobilität in den ersten Jahren der Erwerbsbiographie) handelt, kann deshalb nicht eindeutig geklärt werden.

Betriebs- und Branchenwechsel

Die Tätigkeitswechsel innerhalb von Phasen der Erwerbstätigkeit finden in allen erwerbsbiographischen Zeiträumen häufiger im Zuge eines Betriebswechsels als innerhalb eines Betriebes statt. Der Anteil der Betriebswechsel liegt bei 70 bis 80 %, wobei kein eindeutiges Muster zwischen den Erwerbszeiträumen festzustellen ist. Im Durchschnitt fanden bis zum ersten Messzeitpunkt 3,4 Betriebswechsel und 1,3 Wechsel innerhalb eines Betriebes statt.

Die Wechsel fanden allerdings nicht lediglich zwischen Betrieben, sondern auch zwischen Branchen statt, wenngleich auch nicht im gleichen Umfang. Aus dem Vergleich der Branchenzugehörigkeit zu unterschiedlichen Zeitpunkten des Erwerbsverlaufs zeigt sich, dass die Fluktuation zwischen den Branchen über die gesamte Erwerbsbiographie erheblich war. Allerdings bestätigt sich nicht der vielfach beschworene Trend zu den Dienstleistungsbranchen, denn wie im Folgenden dargestellt wird, waren die Befragten bereits zu Beginn ihrer Erwerbsbiographie überwiegend in Dienstleistungsbranchen beschäftigt.

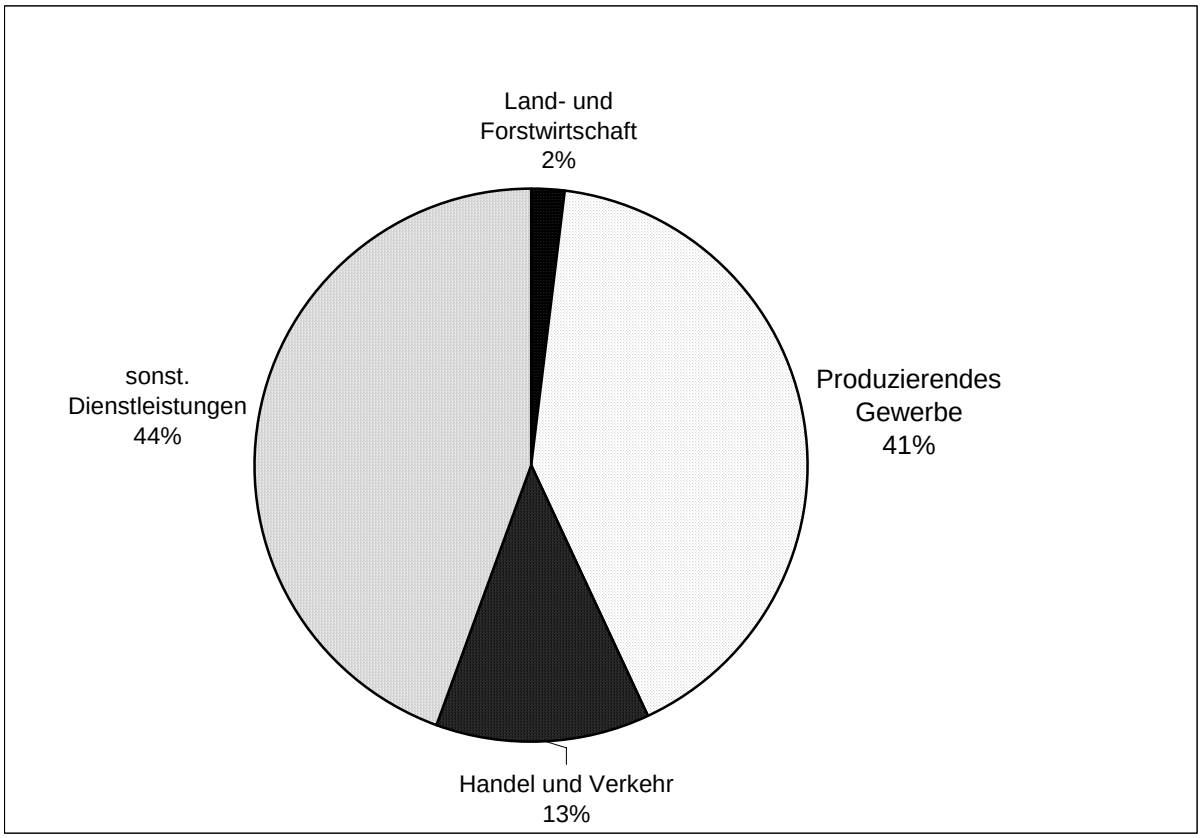

Abbildung V.7: Erwerbstätigkeit nach Wirtschaftsbereichen (1. Erwerbszeitraum)

Die Abbildung V.7 zeigt für den ersten Erwerbszeitraum die Verteilung der erwerbstätigen Befragten nach Wirtschaftsbereichen in der Klassifikation der amtlichen Statistik.[95] Danach arbeiteten lediglich 2 % der Befragten in der Land- und Forstwirtschaft oder der Fischerei. Im produzierenden Gewerbe waren 41 % der Befragten tätig. Dieser Wirtschaftsbereich umfasst die Unterbereiche verarbeitendes Gewerbe, Energiewirtschaft, Bergbau und das Baugewerbe. Dabei liegt ein deutlicher Schwerpunkt im verarbeitenden Gewerbe, in dem knapp 30 % der Befragten beschäftigt waren. 44 % der Befragten arbeiteten in sonstigen Dienstleistungen. Dazu zählen der öffentliche Dienst, Kirchen, Verbände, Vereine, Banken, Versicherungen sowie „Dienstleistungen, a.n.g.“.[96] Hier liegen die Schwerpunkte im öffentlichen Dienst (ca. 19 %) und im sonstigen privaten Dienstleistungsbereich (18 %). Zum Dienstleistungssektor gehörend, jedoch extra erfasst, ist der Wirtschaftsbereich Handel und Verkehr, der mit 13 % der Befragten besetzt ist. Dazu zählen Groß- und Außenhandel, Einzelhandel, Verkehrswirtschaft sowie Unternehmen der Nachrichtenvermittlung.

Der hohe Anteil an Beschäftigten im Dienstleistungssektor (57 %) ist für die damalige Zeit – es dürfte sich um den Zeitraum Mitte der 1960er bis Anfang der 1970er Jahre handeln – durchaus bemerkenswert. Eine regionale Differenzierung der ILSE-Daten zeigt, dass im westdeutschen Zentrum der Dienstleistungsbereich sogar mit 67 % vertreten ist.[97] In der alten Bundesrepublik lag der Anteil an Erwerbstätigen im Dienstleistungsbereich zu dieser Zeit dagegen bei etwa 42 % (vgl. StBA 1975). Die erheblichen Unterschiede zwischen ILSE-Ergebnissen und Berechnungen für die Gesamtbevölkerung sind möglicherweise darauf zurückzuführen, dass die Arbeitsplätze der

---

[95] Für diese Berechnung wurden die Branchenangaben aus der ILSE-Befragung in der Systematik der amtlichen Statistik zusammengefasst, um eine Einordnung der ILSE-Ergebnisse in die sektorale Struktur der Erwerbstätigkeit in der Bundesrepublik und der DDR für den fraglichen Zeitraum vornehmen zu können.

Dienstleistungsbranchen vor allem in wirtschaftlichen Zentren konzentriert und in ländlichen Regionen unterrepräsentiert sind. Da die ILSE-Stichprobe aus zwei wirtschaftlichen Zentren rekrutiert wurde, werden diese regionalen Unterschiede stark betont, während sie bei durchschnittlichen Angaben zum gesamten Bundesgebiet eher nivelliert werden.[98]

Für die weitere Betrachtung der Mobilität der ILSE-Befragten zwischen den Wirtschaftssektoren muss deshalb berücksichtigt werden, dass bereits zu Beginn ihrer Erwerbstätigkeit mehr als die Hälfte der Befragten im Dienstleistungssektor beschäftigt war. Und dieser Anteil nimmt im Zuge der Tätigkeits- und Branchenwechsel im Verlauf der Erwerbsbiographien zumindest relativ zu. Zum 2. Messzeitpunkt liegt der Anteil der Beschäftigten im Dienstleistungssektor dann bei 78 %, im produzierenden Gewerbe bei 21,6 %, wobei zu diesem Zeitpunkt nur knapp dreiviertel der ILSE-Befragten erwerbstätig sind. Der Anteil der Beschäftigten im produzierenden Gewerbe nimmt von Erwerbszeitraum zu Erwerbszeitraum deutlich stärker ab als bei den Beschäftigten im Dienstleistungssektor; im Verhältnis zwischen den Sektoren steigt damit der Anteil des Dienstleistungssektors an. Eine Ausnahme stellt der Handel dar: In dieser Dienstleistungsbranche steigt die Anzahl der Beschäftigten in den ersten vier Erwerbszeiträumen sogar in absoluten Zahlen an.

Der vermeintliche Trend zu Tätigkeiten im Dienstleistungsbereich muss für die übrigen Branchen jedoch differenzierter betrachtet werden. Zunächst sollte bedacht werden, dass die Entwicklungen zwischen den Erwerbszeiträumen lediglich die erwerbsbiographischen Veränderungen abbilden. Insofern könnte es sein, dass die Beschäftigten in den Dienstleistungsbranchen häufiger Veränderungen erfahren und deshalb bei der Betrachtung der Veränderungen zwischen den Erwerbszeiträumen häufiger „in Erscheinung“ treten, während Beschäftigte,

---

96 In der amtlichen Statistik werden unter „Dienstleistungen, a.n.g.“ all jene privaten Dienstleistungen zusammengefasst, die nicht den Branchen Handel, Finanzdienstleistungen, Nachrichten oder Verkehr zugeordnet werden können, d. h. zu diesem "statistischen Gemischtwarenladen" gehören sowohl personenorientierte Dienstleistungen wie das Gastgewerbe und das Gesundheitswesen als auch unternehmensorientierte Dienstleistungen wie die Rechts- und Wirtschaftsberatung und die Gebäudereinigung (vgl. Prange/Iller 1999).

97 Im ostdeutschen Zentrum liegt der Anteil an Beschäftigten im Dienstleistungsbereich bei 47 %.

98 Es wäre denkbar, dass die Befragten im Laufe ihrer Erwerbsbiographie den Wohnort gewechselt haben, so dass Aussagen über die regionale Lage nicht für den gesamten Erwerbszeitraum gelten müs-

die im produzierenden Gewerbe arbeiten und deren Tätigkeit sich in keinerlei Hinsicht verändert, bei den folgenden Erwerbszeiträumen keine Angaben mehr machen und deshalb in dem Vergleich unberücksichtigt bleiben.

Darüber hinaus ist zu bedenken, dass der Anteil der Erwerbstätigen von Erwerbszeitraum zu Erwerbszeitraum abnimmt. Die relative Zunahme der Beschäftigten in Dienstleistungsbranchen könnte deshalb auch dadurch zu Stande kommen, dass die Beschäftigung im produzierenden Gewerbe stärker abnimmt als im Dienstleistungsbereich. Dies wäre der Fall, wenn Beschäftigte aus dem produzierenden Gewerbe häufiger in die Nichterwerbstätigkeit wechseln als dies ihrem Anteil an den Beschäftigten im vorherigen Erwerbszeitraum entspräche. Ein Vergleich der Verteilung der Erwerbstätigen und der Nichterwerbstätigen nach Herkunftsbranche, also der Branche, in der sie im vorherigen Erwerbszeitraum gearbeitet haben, bestätigt diese Annahme jedoch nicht. Es ist zwar kein durchgängiger Trend, aber in den meisten Zeiträumen liegt der Anteil der Nichterwerbstätigen, die zuvor im produzierenden Gewerbe beschäftigt waren, *niedriger* als der Anteil an den Beschäftigten im jeweiligen Erwerbszeitraum. Beschäftigte aus dem produzierenden Gewerbe wechseln also nicht häufiger, sondern eher seltener in die Nichterwerbstätigkeit als die Beschäftigten aus Dienstleistungsbranchen.

Es ist jedoch noch eine weitere Wechsel-Bewegung zu berücksichtigen, nämlich die aus der Nichterwerbstätigkeit heraus in die Erwerbstätigkeit in einer bestimmten Branche. Ein Vergleich der zuvor Nichterwerbstätigen nach Ziel-Branche, also jener Branche, in der sie im darauffolgenden Erwerbszeitraum tätig sind, ergibt einen überdurchschnittlichen Anteil der Dienstleistungsbranchen. Auch hier ist kein durchgängiger Trend zu erkennen, dennoch scheinen vormals Nichterwerbstätige eher im Dienstleistungsbereich einen Arbeitsplatz zu finden als dies im produzierenden Gewerbe der Fall ist. Dazu tragen vor allem der Handel, die „Dienstleistungen, a.n.g.“ und der öffentliche Dienst bei. Aus diesen drei Branchen wechseln zwar eine Reihe von Beschäftigten in die Nichterwerbstätigkeit, zugleich nehmen diese aber auch in erheblichem Umfang vormals Nichterwerbstätige auf. Da die Berechnungen auf Personendaten be-

---

sen (s. Kap. IV). Über die regionale Mobilität im Lebenslauf liegen leider keine Daten aus der ILSE-Studie vor.

ruhen, die hinsichtlich der Beschäftigungsstruktur nicht repräsentativ sind (s. o.), ist es nicht möglich, diese Fluktuationen mit der Beschäftigungsentwicklung in bestimmten Branchen in Beziehung zu setzen. Dennoch liegt die Vermutung nahe, dass der expandierende Dienstleistungssektor vormals Nichterwerbstätigen leichter Zugang bot als das produzierende Gewerbe. Dies dürfte ein Grund für die relative Zunahme der Beschäftigung im Dienstleistungsbereich sein.[99]

Und schließlich ist der Trend zu den Dienstleistungsbranchen an den Wanderungen zwischen den Wirtschaftsbereichen abzulesen. In der folgenden Abbildung sind die Veränderungen der Tätigkeiten innerhalb des ursprünglichen Wirtschaftsbereichs und zwischen Wirtschaftsbereichen für zwei Erwerbszeiträume und im Vergleich zwischen ersten und zweiten Messzeitpunkt dargestellt. Es zeigt sich, dass sowohl zwischen den Erwerbszeiträumen, vor allem aber zwischen den beiden Messzeitpunkten Wanderungen zwischen den Wirtschaftsbereichen stattfinden. Der größere Teil bleibt allerdings im vorherigen Wirtschaftsbereich.

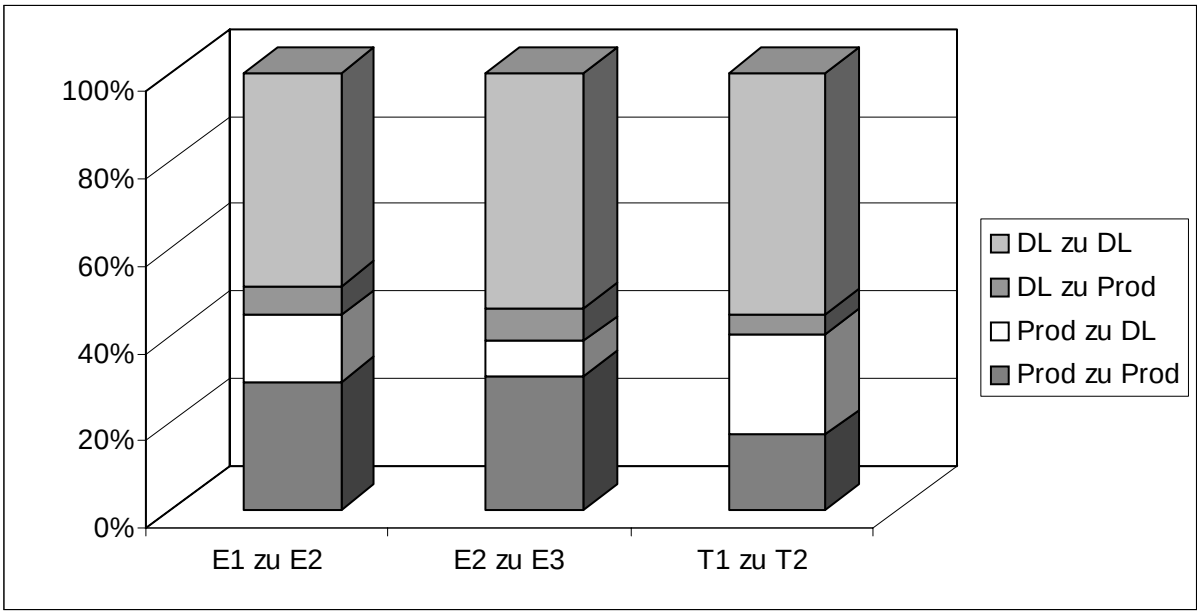

Abbildung V.8: Veränderung innerhalb und zwischen Wirtschaftsbereichen zwischen den Erwerbszeiträumen und 1. und 2. Messzeitpunkt (DL: Dienstleistung, Prod: Produzierendes Gewerbe)

[99] Denkbar wäre, dass sich der Dienstleistungssektor als besonders flexibel für die Beschäftigungswünsche erwerbstätiger Mütter dargestellt hat. Dies hält allerdings einer empirischen Überprüfung nicht Stand: Zumindest in den ersten vier Zeiträumen gehen die Befragten, die ihre Erwerbstätigkeit zuvor wegen Kindern unterbrochen hatten, nicht häufiger in Dienstleistungsbranchen zurück als in andere Branchen bzw. gehen auch die, die nicht wegen Kindern unterbrochen hatten, in Dienstleistungsbereiche.

Zwischen dem ersten und zweiten Erwerbszeitraum wechseln etwa 29 % der erwerbstätigen Befragten innerhalb des produzierenden Gewerbes und etwa 49 % innerhalb des Dienstleistungssektors. 15 % tauschen einen Arbeitsplatz im produzierenden Gewerbe mit einer Beschäftigung im Dienstleistungssektor, während in umgekehrter Richtung nur 7 % wechseln. Das heißt es gehen mehr als doppelt so viele in den Dienstleistungsbereich hinein als heraus. Zwischen dem zweiten und dritten Erwerbszeitraum ist dieses Phänomen nicht mehr so stark ausgeprägt, dafür sind die Wechsel innerhalb der Wirtschaftsbereiche bedeutender geworden.

Im Vergleich zwischen dem ersten erwerbsbiographischen Zeitraum und dem zweiten Messzeitpunkt spielen die Wechsel zwischen den Wirtschaftsbereichen jedoch eine nicht unerhebliche Rolle: In diesem Zeitraum gingen 23 % der erwerbstätigen Befragten vom produzierenden Gewerbe in den Dienstleistungssektor, während nur 5 % die umgekehrte Richtung einschlugen. Auch hier haben die Wechsler/innen innerhalb ihres jeweiligen Wirtschaftsbereichs zwar den größten Anteil. Trotzdem zeigt der Vergleich der Branchenzugehörigkeit zum Berufseinstieg und dem zweiten Messzeitpunkt, dass sich über diesen relativ langen Zeitraum von 25 bis 30 Jahren (je nach Berufseinstieg) ein Trend zu den Dienstleistungsbranchen vollzogen hat. Dieser hat zum Teil direkt von einem Arbeitsplatz im produzierenden Gewerbe auf einen Arbeitsplatz im Dienstleistungsbereich stattgefunden. Zum Teil verlief der Weg aber auch über eine Phase der Nichterwerbstätigkeit, da diese häufiger durch die Aufnahme einer Tätigkeit im Dienstleistungssektor beendet wurde als durch eine Tätigkeit im produzierenden Gewerbe.

V.1.3 Phasen der Nichterwerbstätigkeit

Wechsel zwischen Erwerbstätigkeit und Nichterwerbstätigkeit wie auch innerhalb der Phasen von Nichterwerbstätigkeit[100] spielen in den Biographien der ILSE-Befragten eine nicht unwesentliche Rolle. Insgesamt haben 60 % der Befragten in ihrer Erwerbsbiographie bis zum ersten Messzeitpunkt Phasen der Nichterwerbstätigkeit erlebt. Zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt waren es noch knapp 30 %. Im Folgenden sollen nun die Art der Nichterwerbstätigkeit, die Form der Unterbrechung und die Gründe für den Wechsel in die Nichterwerbstätigkeit beschrieben werden.

Zu Beginn der erfassten erwerbsbiographischen Zeiträume waren die ILSE-Befragten zum überwiegenden Teil (92 %) erwerbstätig. Die Nichterwerbstätigen sind in dieser Zeit teilweise mit Haushalt und/oder Kinderbetreuung sowie der Pflege von Angehörigen beschäftigt. Ein Teil der Befragten befand sich noch in der Ausbildung bzw. im Studium und eine weitere Gruppe ging sonstigen Tätigkeiten nach. Dazu gehören neben „Urlaub“ und „Rumgammeln“ vor allem Wehr- bzw. Zivildienst. Die meistgenannten Gründe für die Veränderung waren deshalb auch die „sonstigen“, darunter vor allem Einberufung bzw. der Beginn des Wehrdienstes, zum Teil auch Beendigung oder Abbruch der Ausbildung. An zweiter Stelle wurden Kinder genannt, am dritthäufigsten lag der Wechsel in der persönlichen Lebenssituation begründet. Häufig kam die Nichterwerbstätigkeit durch die Beendigung der Ausbildung oder den Beginn oder die Beendigung von Wehr- oder Zivildienst zustande. In einer Reihe von Fällen haben die Befragten aber auch von sich aus gekündigt. Andere Unterbrechungsformen spielen in dieser Phase so gut wie keine Rolle.[101]

Im zweiten Erwerbszeitraum sind 20 % der Befragten nicht erwerbstätig. In dieser Phase dominieren bei den Nichterwerbstätigen die Tätigkeiten im Haushalt, bei der Kinderbetreuung bzw. Pflege von Angehörigen. Gut ein Drittel der Nichterwerbstätigen war in dieser Phase aber auch mit einer Ausbildung bzw.

---

[100] Wechsel innerhalb der Nichterwerbstätigkeit fanden beispielsweise statt, wenn im Anschluss an die Ausbildung Zeiten der Kinderbetreuung anfielen oder während der Arbeitslosigkeit eine geringfügige Beschäftigung aufgenommen wurde.

[101] Wegen der geringen Fallzahlen ist eine Überprüfung von Zusammenhängen zwischen der Art der Nichterwerbstätigkeit und den Gründen für den Wechsel nicht sinnvoll.

einem Studium beschäftigt. Knapp die Hälfte der Nichterwerbstätigen hat den Wechsel in diese Phase wegen eines Kindes bzw. Kindern vollzogen. Der zweitwichtigste, aber deutlich seltener genannte Grund ist das berufliche Fortkommen. Die Unterbrechung kam häufig durch eine Kündigung seitens des Probanden/der Probandin oder durch eine Beurlaubung für die Kindererziehung zustande. Unter den häufig genannten sonstigen Unterbrechungsformen werden des Weiteren noch „Delegation durch den Betrieb“ und „Einberufung“ angeführt. Andere Unterbrechungsformen treten nur vereinzelt auf.

In den weiteren Erwerbszeiträumen gibt es kaum Änderungen bei den Tätigkeiten, in der Tendenz lässt sich feststellen, dass Hausarbeit durchgängig die verbreiteteste Form der Nichterwerbsarbeit bleibt, während Kinderbetreuung und Pflege Angehöriger abnehmen. Interessant gerade im Hinblick auf die Weiterbildungsteilnahme ist die Zunahme der Tätigkeit „Ausbildung/Studium“, worunter in den späteren Erwerbszeiträumen auch Umschulungen, Fortbildungen oder andere Weiterbildungsmaßnahmen fallen (s. u. Kapitel V.1.5). Bei den Gründen für den Wechsel in die Nichterwerbstätigkeit spielen Kinder eine immer geringere Rolle, während konjunkturelle und arbeitgeberseitige Bedingungen als Begründung häufiger genannt werden. Dies findet seine Entsprechung in der Form der Unterbrechung, die nun häufiger eine Kündigung durch den Arbeitgeber ist als eine Kündigung seitens der Befragten. Des Weiteren gewinnen in den späteren Erwerbszeiträumen gesundheitliche Gründe relativ an Bedeutung. Bei den sonstigen Unterbrechungsformen finden sich deshalb auch entsprechende Hinweise: Krankschreibung, Invalidenrente, Erwerbsunfähigkeitsrente, Reha-Maßnahme u. ä.

Zum ersten Messzeitpunkt waren gut drei Viertel der Befragten erwerbstätig. Die übrigen waren mehrheitlich arbeitslos gemeldet oder – ein etwas kleinerer Teil – nicht erwerbstätig, ohne arbeitslos gemeldet zu sein (z. B. Hausmann, Hausfrau). Zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt liegt die Erwerbsbeteiligung zunächst relativ hoch (über 80 % im ersten Erwerbszeitraum). Danach sinkt die Zahl der Erwerbstätigen wieder ab bzw. zeigt sich, wie oben ausführlich beschrieben, dass die Wechsel in die und innerhalb der Nichterwerbstätigkeit dominieren. Zum zweiten Messzeitpunkt waren dann knapp 70 % der Befragten erwerbstätig, 9,5 % waren arbeitslos gemeldet und knapp 12 % waren nicht erwerbstätig. Wie in den

Nichterwerbszeiträumen bis zum ersten Messzeitpunkt, werden im Zeitraum zwischen erstem und zweitem Messzeitpunkt von den Nichterwerbstätigen vor allem Tätigkeiten im Haushalt ausgeübt. Anders als zuvor kommt die Nichterwerbstätigkeit nun aber häufiger durch Kündigung seitens des Arbeitgebers oder durch das Ende eines befristeten Arbeitsvertrages zu Stande. Während die finanzielle Versorgung in den früheren Phasen der Nichterwerbstätigkeit mehrheitlich durch die Familie oder den/die Partner/in erfolgte, wird in den Zeiträumen bis zum zweiten Messzeitpunkt häufiger Arbeitslosengeld bzw. -hilfe in Anspruch genommen.

Insgesamt hatten Frauen bis zum ersten Messzeitpunkt deutlich häufiger Phasen der Nichterwerbstätigkeit zu verzeichnen als Männer. Für den Zeitraum zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt ist die Geschlechterverteilung bei den Nichterwerbstätigen annährend gleich.

V.1.4 Qualifikationsanforderungen der ausgeübten Tätigkeit

Im Hinblick auf die Weiterbildungsbeteiligung und vor allem informelle Lerngelegenheiten in der Arbeit sind Qualifikationsanforderungen der ausgeübten Tätigkeit bzw. die Veränderung der Qualifikationsanforderungen im Erwerbsverlauf ein wichtiges Merkmal. Qualifikationsanforderungen der ausgeübten Tätigkeit geben nämlich nicht nur Auskunft über die Formalqualifikation, die vom Stelleninhaber bzw. der Stelleninhaberin (Un- und Angelernte, Facharbeiter/in bzw. Fachangestellte und Hochschulabsolvent/in) erwartet wird. Die Qualifikationsanforderungen liefern vor allem wichtige Hinweise dafür, ob Qualifikation für die Aufgabenerfüllung überhaupt bedeutend ist und deshalb Änderungen in der Tätigkeit oder der Wechsel in eine solche Tätigkeit qualifikatorische Auswirkungen haben. Bestehen keine oder zumindest keine spezifischen Qualifikationsanforderungen, so ist es auch unwahrscheinlich, dass bei Aufnahme einer solchen Tätigkeit oder bei Veränderungen in der Tätigkeit Weiterbildung in Anspruch genommen bzw. angeboten wird. Dies dürfte ein wesentlicher Grund dafür sein, dass nach wie vor die Beteiligung an beruflicher Weiterbildung bei Un- und Angelernten deutlich niedriger liegt als bei Facharbeiter/inne/n bzw. Fachangestellten und Akademiker/inne/n: Für die Aufgabenerfüllung benötigen

Un- und Angelernte meist keine spezifischen Kenntnisse und deshalb auch keine Weiterbildung (s. Kap. II.4).[102]

Die Ausübung einer Tätigkeit, die eine hohe Formalqualifikation erfordert, muss aber nicht automatisch zu Weiterbildungsbeteiligung führen. Zum einen, weil Stellen mit hohen Qualifikationsanforderungen meist mit Personen besetzt werden, die eine einschlägige *Ausbildung* auf dem entsprechenden Qualifikationsniveau vorweisen können.[103] Weiterbildung wäre in solchen Fällen dann nur relevant, wenn die Tätigkeit einen Abschluss in einem Fortbildungsberuf voraussetzt (z. B. Fachwirt/in, Meister/in), wobei die Fortbildung dann schon abgeschlossen sein muss. Bei kleineren Veränderungen in Tätigkeiten mit hohen Qualifikationsanforderungen ist Weiterbildung wiederum u. U. nicht erforderlich, weil davon ausgegangen wird, dass eine Facharbeiter-, Fachangestellten- oder eine akademische Ausbildung eine hinreichend breite Basisqualifikation vermitteln, um berufliche Veränderungen in gewissem Umfang auch ohne zusätzliche Qualifizierung bewältigen zu können (s. dazu Kap. II.4 bzw. Hecker 2000).

Wie in Kap. II.4 erläutert wurde, steigt die Weiterbildungsbeteiligung jedoch mit zunehmender Formalqualifikation – sind Personen mit hohen Bildungs- und Berufsabschlüssen im Vergleich zu formal niedrig qualifizierten Personen in der Weiterbildung überrepräsentiert. Dies ist u. a. darauf zurückzuführen, dass nicht immer die formale Qualifikation mit den tatsächlichen Anforderungen der Tätigkeit übereinstimmt oder die Veränderungen der Tätigkeit über das in der Ausbildung Erlernte hinausgehen (z. B. aufgrund der technischen Entwicklung) oder sich die erforderliche Qualifizierung zum Teil auch gar nicht auf die berufsfachliche Qualifikation beziehen. Weiterbildung ist dann also trotz hoher Formalqualifikation nötig.

---

[102] Dies bedeutet jedoch nicht, dass die Arbeit von Un- und Angelernten grundsätzlich ohne Qualifizierung auszuüben ist. Bei Anlern-Tätigkeiten ist es bereits in der Tätigkeitsbezeichnung ersichtlich, dass eine „Anlernphase“ für die Ausübung der Tätigkeit notwendig ist. Und auch für die Aufgabenerfüllung in ungelernten Tätigkeitsbereichen ist zunehmend Wissen über die betrieblichen Zusammenhänge, die Abläufe, die Kunden etc. notwendig (vgl. Beiträge in Loebe/Zeller 2004).

[103] Dies setzt natürlich voraus, dass es in dem Tätigkeitsfeld überhaupt eine einschlägige Berufsausbildung gibt. Wenn dem nicht so wäre, würde man allerdings auch nicht von einer Facharbeiter/innen- bzw. Fachangestellten-Tätigkeit sprechen. Das heißt zumindest auf dieser Qualifikationsebene zeigt der Hinweis auf die formale Qualifikation auch an, ob die Tätigkeit überhaupt berufsförmig organisiert

Im Übrigen ist zu berücksichtigen, dass Tätigkeiten auch Anregungen für informelles Lernen geben können. Dies ist bei nichtstandardisierten, komplexen Tätigkeiten eher zu erwarten als bei routinisierten, einfachen Tätigkeiten und geht oft einher mit entsprechend hohen bzw. niedrigen Anforderungen an die Formalqualifikation. Allerdings besteht auch hier kein Automatismus, denn wie Studien zur ausbildungsinadäquaten Beschäftigung zeigen, ist das Ausmaß unterwertiger Erwerbstätigkeit in Deutschland je nach berufs-, branchen- und regionalspezifischen Arbeitsmarktpositionen der Erwerbstätigen nicht unerheblich und liegt insgesamt bei ca. 15 % (vgl. Büchel 1998:85ff.).

Von der geforderten Formalqualifikation der ausgeübten Tätigkeit können also nicht automatisch Rückschlüsse über die Lerngelegenheiten in der Arbeit gezogen werden. Trotzdem können Veränderungen zwischen der geforderten Formalqualifikation im Zusammenhang eines Stellenwechsels (z. B. von einer Facharbeiter-Tätigkeit in eine Anlerntätigkeit oder von einer Facharbeitertätigkeit in eine Tätigkeit, die einen Hochschulabschluss erfordert) als Hinweise auf Qualifizierungs- oder Dequalifizierungsprozesse interpretiert werden. Deshalb wurden die entsprechenden Angaben der ILSE-Befragung ausgewertet, um Aufschluss darüber zu erhalten, wie sich die formalen Qualifikationsanforderungen im Erwerbsverlauf verändert haben und ob die Anforderungen gestiegen oder gesunken wird. Gestiegene Anforderungen wurden als „Qualifikationsanstieg“, gesunkene Anforderungen als „Dequalifizierung“ interpretiert. Die Angaben zur geforderten Qualifikation der ausgeübten Tätigkeit wurden in der ILSE-Studie für jeden Erwerbszeitraum in den fünf Merkmalen „ungelernt“, „angelernt“, „Facharbeiter“, „Fachschule“ und „Hochschule“ erfasst.

Zur Vereinfachung wurden die Merkmale „Ungelernt“ und „Angelernt“ sowie „Facharbeiter“ und „Fachschule“ für die eigene empirische Analyse meist in drei – untere, mittlere, höhere – *Qualifikationsebenen* zusammengefasst. Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, dass die beruflichen Ausbildungsgänge und die damit erworbenen Qualifikationen in der Bundesrepublik und der DDR nicht unmittelbar vergleichbar sind (s. o. Kap. II.4). Im Folgenden muss deshalb bei den Angaben zu den Formalqualifikationen und Qualifikationsebenen, berück-

---

ist und eine entsprechende Ausbildung geregelt ist. Bei un- und angelernten Tätigkeiten wie auch in einigen Arbeitsfeldern von Akademiker/inne/n ist dieser Rückschluss nicht ohne Weiteres möglich.

sichtigt werden, dass in den Kategorien Fachschul- und Hochschulabschluss sowohl Abschlüsse gemeint sein können, die als gleichwertig anerkannt sind als auch solche, bei denen dies nicht der Fall ist. Das bedeutet auch, dass Fachschulabschlüsse zum Teil der mittleren und zum Teil der höheren Qualifikationsebene (Hochschulabschluss an einer Fachhochschule oder Universität) zugeordnet werden können.

In Ergänzung zu den Angaben zur Formalqualifikation können aus der ILSE-Studie Angaben zur ausgeübten Tätigkeit herangezogen werden, die Anhaltspunkte zur Komplexität und zum Grad der Entscheidungsspielräume in der Arbeit geben. Die Angaben zur ausgeübten Tätigkeit stellen eine Verbindung aus Qualifikationsanforderung und hierarchischem Status (z. B. ausführende Angestellte, Angestellte mit Leitungsaufgaben, Beamte im einfachen Dienst etc.) dar. Die Angaben zur Formalqualifikation und Angaben zur Art der ausgeübten Tätigkeit können durchaus widersprüchliche Aussagen liefern, denn wie oben bereits angedeutet, stimmen formale Anforderungen und die tatsächlich ausgeübte Tätigkeit nicht notwendigerweise überein.

Die Auswertung der ILSE-Daten zu Qualifikationsanforderungen in der ausgeübten Tätigkeit zeigt, dass zu Beginn der Erwerbsbiographie 17 % der Befragten als Un- oder Angelernte beschäftigt waren, 52 % übten eine Tätigkeit als Facharbeiter/in aus, 14 % benötigten eine Fachschulausbildung und in 16 % der Fälle erforderte die Tätigkeit eine Hochschulausbildung.

Zum zweiten Messzeitpunkt sind 13,6 % der ILSE-Befragten un- oder angelernt beschäftigt, nur noch 21,8 % auf dem Qualifikationsniveau Facharbeiter/in, hingegen 15,4 % mit Fachschulniveau, 17,2 % üben eine Tätigkeit für Hochschulabsolvent/inn/en aus und knapp 4 % konnten sich den vorgegebenen Qualifikationsniveaus nicht zuordnen. Die übrigen 27 % sind nicht erwerbstätig. Der Anteil der Un- und Angelernten ist also leicht gesunken und der Anteil der Hochqualifizierten leicht gestiegen. Der Anteil der mittleren Qualifikationsebene ist dagegen deutlich geschrumpft, wobei vor allem die Anzahl der als Facharbeiter/innen Beschäftigten stark (um mehr als die Hälfte) gesunken ist.

Qualifikation	Zentrum		
	West	Ost	Gesamt
k. A.		0 %	0 %
ungelernt	7 %	7 %	7 %
angelernt	15 %	5 %	10 %
Facharbeiter/in	37 %	65 %	52 %
Fachschule	20 %	8 %	14 %[104]
Hochschule	19 %	14 %	16 %
Sonstiges	2 %	1 %	1 %
Gesamt	100 %	100 %	100 %

Tabelle V.2: Geforderte Formalqualifikation zu Beginn der Erwerbsbiographie der ILSE-Befragten (n = 462)

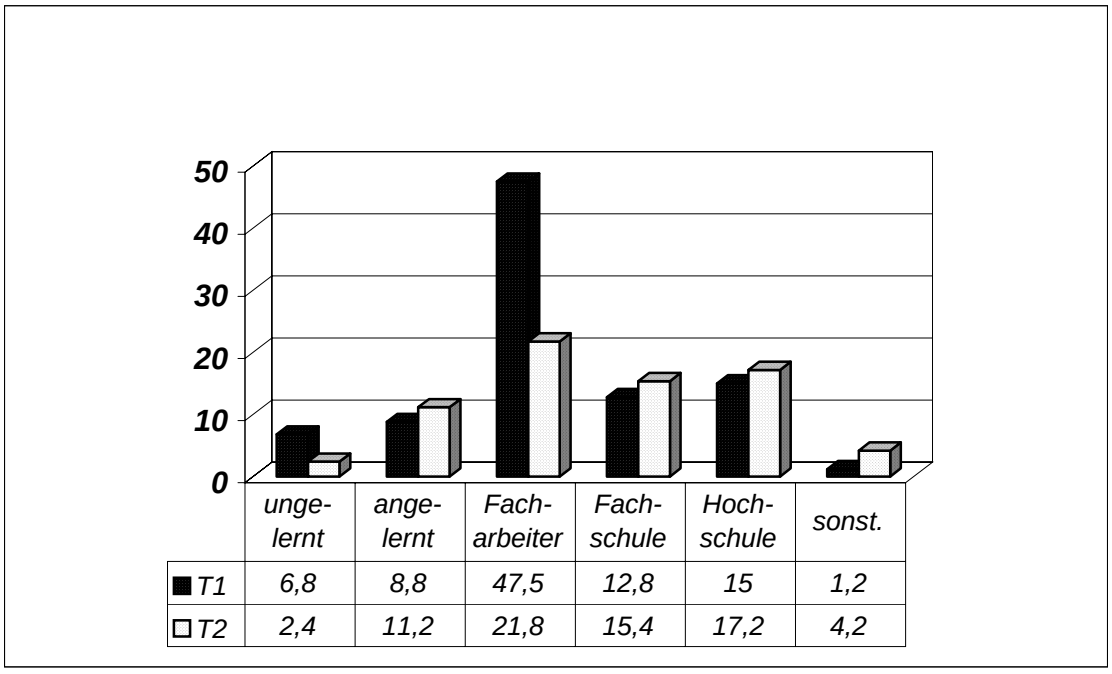

Abbildung V.9: Benötigte Qualifikation für ausgeübte Tätigkeit – Vergleich Berufseinstieg, Angaben zum 1. Messzeitpunkt (T1) (n = 462) und aktuelle Situation zum 2. Messzeitpunkt (T2) (n = 361), Angaben in Prozent

[104] Der relativ hohe Anteil von Fachschulabsolvent/inn/en im westdeutschen Zentrum überrascht zunächst, ist aber vermutlich darauf zurückzuführen, dass etwa die Hälfte der Personen aus dem westdeutschen Zentrum nicht in der Region geboren ist, wobei offenbar die räumliche Mobilität mit zunehmendem Qualifikationsniveau steigt. Es könnte also durchaus sein, dass ein größerer Teil derjenigen, die zu Beginn ihrer Erwerbsbiographie auf Fachschulniveau gearbeitet haben, aus der DDR bzw. den Neuen Bundesländern in das westdeutsche Zentrum übergesiedelt ist.

Was ist aus den Facharbeiter/innen geworden? Von den zum Berufseinstieg als Facharbeiter/in Beschäftigten sind etwa 15 % zum zweiten Messzeitpunkt nicht erwerbstätig. Die übrigen haben größtenteils ihr Qualifikationsniveau als Facharbeiter/in gehalten (44 %) oder sind auf eine qualifizierte Angestelltentätigkeit gewechselt (22 %). Ein Teil ist nun auf einem höheren Qualifikationsniveau beschäftigt (8,7 %) und etwa 17 % üben Tätigkeiten als Un- oder Angelernte aus. Der gesunkene Anteil an Facharbeiter/innen ist also zum Teil auf Wechsel in die Nichterwerbstätigkeit zurückzuführen, zum Teil auf Wechsel in eine Tätigkeit mit anderer Formalqualifikation. Letztere sind überwiegend auf der mittleren Qualifikationsebene vollzogen worden, zu einem kleineren Teil auch in eine höhere Qualifikationsebene. Bei einem nicht unerheblichen Teil (immerhin 17 %) der ehemals als Facharbeiter/in Beschäftigten hat jedoch ein Wechsel auf eine niedrigere Qualifikationsebene stattgefunden.

Auch in den anderen Qualifikationsebenen sind Wechsel zu verzeichnen. Von den zu Beginn der Erwerbsbiographie als un- oder angelernt Beschäftigten ist ein Viertel zum zweiten Messzeitpunkt nicht erwerbstätig. Von den Beschäftigten auf Fachschulniveau sind es zum zweiten Messzeitpunkt ca. 18 % und bei den Hochschulabsolvent/inn/en 20 %. Hinsichtlich der Mobilität zwischen den Qualifikationsebenen sind die Gruppen jedoch sehr unterschiedlich:

- Von den Un- und Angelernten bleiben 39 % auf dieser Qualifikationsebene, 34 % sind in die mittlere Qualifikationsebene (Facharbeiter/in bzw. Fachschule) und fast 10 % sind zum zweiten Messzeitpunkt sogar in die höchste Qualifikationsebene (Hochschule) aufgestiegen.
- Bei den Beschäftigten mit Fachschulabschluss bleiben 42 % auf diesem Niveau, 25 % wechseln in eine Tätigkeit, die als Formalqualifikation einen Facharbeiter-Abschluss voraussetzt und bleiben damit ebenfalls auf der selben Qualifikationsebene. 17 % arbeiten nun als Un- und Angelernte, sind also auf einer niedrigeren Qualifikationsebene als zu Beginn ihrer Berufslaufbahn beschäftigt. Dagegen sind aber auch 13 % aufgestiegen in die höhere Qualifikationsebene (Hochschule).
- Die auf der Qualifikationsebene Hochschulabschluss Beschäftigten zeigen die geringste Mobilität. Von denjenigen, die zu Beginn ihrer Er-

werbslaufbahn auf diesem Qualifikationsniveau beschäftigt waren, arbeiten zum zweiten Messzeitpunkt immer noch 87 % auf dieser Stufe. Dagegen sind 7 % nur noch auf der mittleren Qualifikationsebene tätig und 3 % sogar nur als Angelernte.

Die geringe Mobilität der Hochqualifizierten ist natürlich nur zum Teil überraschend. Da sie bereits in der höchsten Qualifikationsebene beschäftigt sind, ist ein Wechsel nach oben nicht mehr möglich (Deckeneffekt). Dass es aber auch nach unten nur geringfügige Veränderungen gibt, ist bemerkenswert und deckt sich mit einschlägigen Ergebnissen der Qualifikationsforschung (vgl. Dostal 2000). Die erwerbstätigen ILSE-Befragten, deren Tätigkeit einen Hochschulabschluss erfordert, sind also deutlich seltener von Dequalifizierung betroffen, als Beschäftigte der mittleren Qualifikationsebene.

Die in der mittleren Qualifikationsebene repräsentierten Beschäftigtengruppen weisen zum Teil ähnliche, zum Teil aber auch unterschiedliche Entwicklungen auf. Sowohl die Facharbeiter/innen wie auch die Beschäftigten mit Fachschulabschluss verbleiben zum größten Teil auf ihrem Qualifikationsniveau oder wechseln auf der gleichen Stufe. Im Unterschied zu den Beschäftigten auf dem Qualifikationsniveau Hochschulabschluss sind beide Gruppen der mittleren Qualifikationsebene in nicht unerheblichem Umfang von Dequalifizierung betroffen.

Im Hinblick auf den Wechsel in die höhere Qualifikationsebene unterscheiden sich die beiden Gruppen jedoch: Die als Facharbeiter/innen beschäftigten wechseln deutlich seltener in Tätigkeiten, die einen Hochschulabschluss erfordern als dies in der Gruppe der Beschäftigten, deren Tätigkeit einen Fachschulabschluss erfordert, der Fall ist. Da der Wechsel in die höchste Qualifikationsebene ein Hochschulstudium voraussetzt, sind zwei Gründe denkbar. Möglicherweise sind die Übergänge von einer Tätigkeit, die einen Fachschulabschluss voraussetzt, in eine Tätigkeit auf Hochschulabschluss-Niveau einfacher zu bewältigen, weil die Abschlüsse zum Teil als gleichwertig anerkannt sind (s. o.). Denkbar wäre aber auch, dass Hochschulabsolvent/inn/en zunächst eine Tätigkeit auf mittlerem Qualifikationsniveau aufgenommen haben, da sie keinen ausbildungsadäquaten Arbeitsplatz finden und erst zu einem späteren Zeitpunkt auf eine qualifikationsadäquate Stelle wechseln konnten. In diesen Fällen ist es

sehr wahrscheinlich, dass es sich beim Berufseinstieg um eine Tätigkeit auf dem Qualifikationsniveau Fachschule als Fachangestellten-, und nicht um eine Facharbeiter-Tätigkeit gehandelt hat. Schließlich ist in vielen Angestellten-Bereichen eine Beschäftigung von akademisch Ausgebildeten auch auf mittlerem Qualifikations-Niveau möglich, während es bei gewerblich-technischen Tätigkeiten deutliche Unterschiede zwischen dem Qualifikationsprofil der dualen Berufsausbildung und der Hochschulausbildung gibt.[105]

Bei den zum Berufseinstieg als un- oder angelernt Beschäftigten fällt auf, dass sie zum zweiten Messzeitpunkt etwas häufiger arbeitslos bzw. nicht erwerbstätig sind als die anderen Qualifikationsgruppen. Ein signifikanter Zusammenhang besteht jedoch nicht. In der Arbeitsmarktforschung ist die überdurchschnittliche Arbeitslosigkeit von Un- und Angelernten zwar gut belegt. Dennoch ist zu berücksichtigen, dass sich in der längsschnittlichen Betrachtung ein anderes Bild ergibt, denn wie die ILSE-Daten zeigen, ist die Mobilität in dieser Qualifikationsgruppe sehr hoch. Ein großer Teil der vormals Un- und Angelernten ist in die mittlere Qualifikationsebene aufgestiegen. Einige sind mittlerweile sogar auf Hochschulabsolvent/inn/en-Niveau tätig. Dabei sind es in der mittleren Qualifikationsebene eher Facharbeiter-Tätigkeiten als Tätigkeiten mit Fachschulabschluss, die die vormals Un- und Angelernten nun ausüben. Ähnlich wie beim Aufstieg vom Fachkräfte-Niveau auf Hochschul-Niveau sind auch hier zwei Wege denkbar. Es könnte sein, dass der Abschluss in einem Ausbil-

[105] So ist es z. B. eher möglich, mit einem Hochschulstudium in Betriebswirtschaftslehre eine ausführende kaufmännische Sachbearbeitungstätigkeit oder als Sozialpädagoge/Sozialpädagogin die Tätigkeit eines Erziehers/einer Erzieherin auszuüben, denn als Maschinenbau-Ingenieur/in die Tätigkeit eines Mechanikers/einer Mechanikerin oder als Architekt/in eine Tätigkeit im Ausbau-Gewerbe (Tischler/in, Glaser/in usw.). Ob die Unterscheidung wirklich mit der eher handwerklichen Facharbeit und der eher wissensbasierten Dienstleistungsfunktion von Angestellten-Tätigkeit zusammenhängt, kann hier nicht weiter geklärt werden. Es spielen sicherlich auch noch eine Reihe von anderen Faktoren eine Rolle, so z. B. der Grad der Verberuflichung, der in handwerklichen Berufen stärker ausgeprägt ist als in den Dienstleistungsberufen. Trotzdem kommt die berufsfremde Tätigkeit in anderen gewerblich-technischen Berufen vor, während z. B. in den Pflegeberufen die einschlägige Ausbildung eine notwendige Zugangsvoraussetzung ist. Ebenso spielen vermutlich geschlechterdifferenzierte Berufsorientierungen und Karrierewege eine Rolle, denn es ist sicherlich kein Zufall, dass unabhängig von Berufen und Tätigkeitsbereichen vor allem Frauen zu einer Beschäftigung unter dem Qualifikationsniveau ihrer Formalqualifikation bereit sind (vgl. Büchel 1998).

dungsberuf oder ein Studium erst später absolviert wurden.[106] Ebenso ist aber auch möglich, dass ausgebildete Fachkräfte in ihrem erlernten Beruf zunächst keinen Arbeitsplatz gefunden und deshalb eine Un- oder Angelerntentätigkeit übernommen haben. Im Laufe ihrer Erwerbsbiographie könnte es den Befragten dann gelungen sein, eine ausbildungsadäquate Tätigkeit aufzunehmen.

Unter „Art der Tätigkeit" sind in der ILSE-Studie weitere Tätigkeitsmerkmale erfasst, die in Ergänzung zu den Qualifikationsanforderungen Aufschluss über die Tätigkeitsanforderungen geben können. In der ILSE-Studie wird unterschieden zwischen „Anlerntätigkeit/Hilfskraft",[107] „Facharbeiter/in, Vorarbeiter/in", „ausführende Angestelltentätigkeit", „qualifizierte Angestelltentätigkeit", „Angestelltentätigkeit mit Leitungsaufgaben", „Beamt/innen im unteren und mittleren Dienst", „Beamt/innen im gehobenen und höheren Dienst", „freiberufliche Tätigkeit", „selbständige Tätigkeit", „Haus- und Familientätigkeit", „mithelfende Angehörige" und „Ausbildung/Studium (z. B. delegiert durch Betrieb)".

Ein Vergleich der benötigten Qualifikation und der ausgeübten Tätigkeit beim Berufseinstieg zeigt ein differenzierteres Bild über die Anforderungen in der Tätigkeit als es sich bei der Einteilung der Anforderungen nach Formalqualifikationen ergeben hat. Danach haben zum Berufseinstieg Un- und Angelernte vorwiegend eine Tätigkeit als Hilfsarbeiter/in ausgeübt. Etwa ein Fünftel der Un- und Angelernten war jedoch in einer ausführenden Angestelltentätigkeit beschäftigt. Vereinzelt haben Un- und Angelernte auch als Facharbeiter/in oder qualifizierte/r Angestellte/r gearbeitet. Bei den Fachkräften ist zu unterscheiden zwischen Facharbeiter/inne/n und denjenigen, die eine Tätigkeit auf Fachniveau ausüben. Diejenigen Befragten, deren Tätigkeit zum Berufseinstieg die Qualifikation eines Facharbeiters/einer Facharbeiterin erforderten, arbeiteten auch

---

[106] Auf diese Erklärung weist Dostal hin, der ein Großteil der „Aufsteiger" als Artefakte ansieht. Häufig handelt es sich nämlich um Personen, die bei der ersten Befragung noch in Ausbildung waren und deshalb nicht als Facharbeiter/innen oder Fachangestellte eingestuft wurden (vgl. Dostal 2004).

[107] Da in der Befragung zwischen Hilfskraft und ausführender Angestelltentätigkeit unterschieden wurde, kann davon ausgegangen werden, dass als Hilfskraft eine gewerbliche Un- oder Angelernten-Tätigkeit bezeichnet wurde. Ich werde deshalb zur besseren Unterscheidung zwischen einfacher Angestellten- und gewerblicher Tätigkeit im Weiteren von Hilfsarbeiter/in statt von Hilfskraft sprechen.

hauptsächlich als Facharbeiter/innen. Eine kleinere Gruppe hat ausführende (13 %) oder qualifizierte (8 %) Angestelltentätigkeiten ausgeübt. Von den Befragten, deren Tätigkeit eine Fachschulbildung voraussetzte, waren nur wenige als Facharbeiter/innen tätig (5 %), etwa ein Drittel war in ausführenden Angestelltentätigkeiten beschäftigt; die größte Gruppe übte eine qualifizierte Angestelltentätigkeit aus (44 %) und ein Zehntel konnte gleich zum Berufseinstieg eine Angestelltentätigkeit mit Leitungsfunktion übernehmen. Die Tätigkeiten, für die eine Hochschulausbildung benötigt wurde, waren zum Berufseinstieg überwiegend qualifizierte Angestelltentätigkeiten (55 %). Zu einem kleineren Teil waren es Angestelltentätigkeiten mit Leitungsaufgaben (16 %) oder Beamtentätigkeiten im gehobenen und höheren Dienst (12 %). In einigen Fällen wurden auch freiberufliche Tätigkeiten ausgeübt (6 %).

Die Angaben wurden auch für den zweiten Messzeitpunkt ausgewertet, um feststellen zu können, ob sich durch langjährige Erfahrung die Bedeutung der geforderten Formalqualifikation für die ausgeübte Tätigkeit relativiert hat. Ein Hinweis darauf wäre, dass Befragte, deren Tätigkeit eine geringe Formalqualifikation erfordert, bei der Art der ausgeübten Tätigkeit qualifizierte Arbeiten angeben.

Bei der Berechnung ist zunächst zu berücksichtigen, dass die Erwerbsbeteiligung zum zweiten Messzeitpunkt in den verschiedenen Tätigkeitsbereichen unterschiedlich hoch ist. Am höchsten ist sie bei den vormals Selbständigen und Meister/inne/n, wobei die kleinen Fallzahlen eine Quantifizierung nicht sinnvoll erscheinen lassen. Außerdem ist die Erwerbsbeteiligung bei den früheren qualifizierten Angestelltentätigkeiten (85 %), den ausführenden Angestelltentätigkeiten und gehobenen Beamtentätigkeiten (82 %) überdurchschnittlich. Die niedrigste Erwerbsquote besteht dagegen bei den Angestellten mit Leitungsaufgaben (73 %) sowie Hilfsarbeiter/innen (77 %). Facharbeiter/innen, Beamte im unteren und mittleren Dienst und freiberuflich Tätige (81 % bzw. je 80 %) liegen im Mittelfeld.

Die Un- und Angelernten arbeiteten zum zweiten Messzeitpunkt annähernd zu gleichen Teilen als Hilfsarbeiter/in (38 %) und in ausführenden Angestelltentätigkeiten (31 %). Hier hat sich also eine deutliche Veränderung zwischen Berufseinstieg und zweitem Messzeitpunkt ergeben, nämlich eine Verschiebung

hin zu einfachen Angestelltentätigkeiten. Allerdings ist unklar, ob es sich dabei durchgängig um vormals Un- und Angelernte handelt oder um ehemalige Facharbeiter/innen, deren Tätigkeit zum zweiten Messzeitpunkt nur noch die Qualifikation von Un- und Angelernten erfordert (s. o.).[108] Ein kleinerer Teil der Un- und Angelernten übt eine selbständige Tätigkeit aus (10 %).

Bei den Befragten, deren Tätigkeit eine Facharbeiterausbildung erfordert, sind ebenfalls deutliche Veränderungen erkennbar. Zum zweiten Messzeitpunkt arbeiten nur noch gut ein Drittel als Facharbeiter/innen, knapp ein Viertel üben eine qualifizierte Angestelltentätigkeit aus, knapp ein Fünftel eine ausführende Angestelltentätigkeit. Einige sind auch selbständig tätig (6 %) und ein kleinerer Teil arbeitet als Meister/in (5 %). Die wesentliche Veränderung in der Gruppe der Fachkräfte mit dualer Ausbildung besteht also in der Verschiebung von Facharbeit zu Fachangestelltentätigkeit.

Die Befragten, deren Tätigkeit eine Fachschulbildung erforderte, sind zum zweiten Messzeitpunkt annähernd zur Hälfte in qualifizierten Angestelltentätigkeiten beschäftigt. In dieser Hinsicht hat sich zwischen Berufseinstieg und zweiten Messzeitpunkt nicht viel verändert. Allerdings arbeiten jetzt nur noch etwas über ein Zehntel in ausführenden Angestelltentätigkeiten und über ein Viertel in Angestelltentätigkeiten mit Leitungsaufgaben. In dieser Gruppe hat also innerhalb der Angestelltenbereiche eine Verschiebung weg von ausführenden und hin zu qualifizierten und leitenden Tätigkeiten stattgefunden. Die selbständige Tätigkeit spielt auch für diese Qualifikationsgruppe nur eine geringe Rolle (6 %).

Die Tätigkeiten, die eine Hochschulausbildung erfordern, sind zum zweiten Messzeitpunkt zu gut einem Drittel qualifizierte Angestelltentätigkeiten, zu 30 % sind es Angestelltentätigkeiten mit Leitungsaufgaben und in etwas mehr als einem Fünftel der Fälle sind es Beamtentätigkeiten im gehobenen und höheren Dienst. Freiberufliche Tätigkeiten haben kaum eine Bedeutung, 9 % sind jedoch selbständig tätig. Zwischen Berufseinstieg und zweitem Messzeitpunkt hat sich diese Qualifikationsgruppe vor allem dahingehend verändert, dass weniger

[108] Dann wäre auch denkbar, dass die Dequalifizierung der Facharbeiter/innen darin besteht, dass Facharbeiter/innen nun einfachere Angestelltentätigkeiten ausüben.

qualifizierte und dafür mehr leitende Angestellten- sowie Beamtentätigkeiten ausgeübt werden.

Zusammengefasst zeigt sich, dass sich das Verhältnis zwischen geforderter Formalqualifikation und Art der tatsächlich ausgeübten Tätigkeit im Zeitverlauf unterschiedlich entwickelt hat. Insgesamt haben qualifizierte und leitende Angestelltentätigkeiten sowie Tätigkeiten im gehobenen und höheren Beamtendienst anteilig zugenommen, während Hilfstätigkeiten und Facharbeiter-Tätigkeiten abgenommen haben. Die Formalqualifikation in Verbindung mit Berufs- und Lebenserfahrung hat also fachliche (horizontale) und hierarchische (vertikale) Entwicklungswege eröffnet. Dabei bestehen für Un- und Angelernte und Fachkräfte, deren Tätigkeit eine Facharbeiterausbildung erfordert, die Entwicklungsmöglichkeiten offenbar vorwiegend in *horizontaler* Richtung, d. h. von einer Tätigkeit als Hilfsarbeiter/in zur ausführenden Angestelltentätigkeit oder von der Facharbeiter-Tätigkeit zur qualifizierten Angestelltentätigkeit. Fachkräfte, deren Tätigkeit Fachschulbildung voraussetzt und Hochschulabsolvent/inn/en haben dagegen auch vertikale Entwicklungen vollzogen, nämlich von der ausführenden zur qualifizierten Angestelltentätigkeit oder zu Leitungspositionen im Angestellten- oder Beamtenverhältnis. Wegen der oben beschriebenen Fluktuation zwischen den Qualifikationsgruppen lässt sich allerdings nicht sagen, ob es sich dabei immer um individuelle Karrieren handelt oder ob unterschiedliche Personen in die eine Qualifikationsgruppe hinein und wieder hinaus gewechselt sind. Deshalb lässt sich auch nicht klären, welche Aktivitäten zu den jeweiligen Positionen geführt haben.

Einen Hinweis auf die individuelle berufliche Mobilität kann jedoch der Vergleich zwischen der Art der Tätigkeit zum Berufseinstieg und zum zweiten Messzeitpunkt liefern. Wie oben beschrieben, sind von denjenigen, die zum Berufseinstieg als Hilfsarbeiter/innen beschäftigt waren, zum zweiten Messzeitpunkt nur noch 77 % erwerbstätig. Von den erwerbstätigen ehemaligen Hilfsarbeiter/innen ist jedoch nur noch ein knappes Drittel auf dieser Position beschäftigt, die übrigen sind auf Facharbeiter/innen-Stellen (13 %) oder etwas häufiger in qualifizierte Angestellten-Tätigkeiten (21 %) oder sogar Leitungspositionen (13 %) gewechselt.

Bei den früheren Angestellten mit ausführenden Tätigkeiten liegt die Erwerbsbeteiligung zum zweiten Messzeitpunkt bei 82 %. Davon ist nur noch knapp ein Viertel auf einer vergleichbaren Position wie zum Berufseinstieg. Eine kleinere Gruppe (12 %) übt nur noch Hilfstätigkeiten aus. Der größere Teil ist jedoch mittlerweile in qualifizierten Angestelltentätigkeiten (35 %) oder in Angestelltentätigkeiten mit Leitungsaufgaben (10 %) beschäftigt.

Von den zum Berufseinstieg als Facharbeiter/innen Beschäftigten sind 20 % zum zweiten Messzeitpunkt nicht erwerbstätig. Die übrigen ehemaligen Facharbeiter/innen arbeiten nur noch zu einem guten Viertel auf dieser Position. Ein Viertel übt eine Tätigkeit auf niedrigerem Qualifikationsniveau als Hilfsarbeiter/in (8 %) oder in einer ausführenden Angestellten-Tätigkeit (16 %) aus. In nicht unerheblichem Maße finden aber auch Wechsel in qualifizierte Angestellten-Tätigkeiten (22 %) und auf Leitungspositionen (zusammen mit Meister/in 14 %) statt. Außerdem sind einige ehemalige Facharbeiter/innen zum zweiten Messzeitpunkt selbständig tätig (10 %).[109]

Die Erwerbsbeteiligung bei den früheren Angestellten mit qualifizierten Tätigkeiten liegt bei 85 %. Davon arbeitet ein großer Teil zum zweiten Messzeitpunkt noch auf einer vergleichbaren Position, 14 % sind nur noch in ausführenden Angestellten- oder Hilfstätigkeiten beschäftigt. Gut ein Viertel übt mittlerweile eine Angestelltentätigkeit mit Leitungsaufgaben aus (26 %) und eine kleinere Gruppe von 10 % ist mittlerweile selbständig tätig.

Bei den früheren Angestellten mit Leitungsaufgaben liegt die Erwerbsbeteiligung bei nur 73 %. Die Hälfte dieser Gruppe ist zum zweiten Messzeitpunkt noch auf einer vergleichbaren Position beschäftigt, ein Viertel arbeitet mittlerweile in einer qualifizierten Angestelltentätigkeit. In den übrigen Tätigkeitsgruppen sind die Fallzahlen zu gering, um aussagekräftige Informationen über die berufliche Mobilität zwischen Berufseinstieg und zweiten Messzeitpunkt zu erhalten.

Die Ergebnisse zur individuellen beruflichen Mobilität bestätigen also die Vermutung, dass ein größerer Anteil der Befragten im Verlauf der Erwerbsbiogra-

---

[109] Die zum zweiten Messzeitpunkt selbständig Tätigen rekrutieren sich sogar annähernd zur Hälfte aus den ehemaligen Facharbeiter/inne/n. Die übrigen Selbständigen waren zuvor als qualifizierte Angestellte oder in einigen Fällen auch als Angestellte mit ausführenden Tätigkeiten beschäftigt.

phie in eine anspruchsvollere Tätigkeit gewechselt ist, obwohl sich dies nur zum Teil in höheren Anforderungen an die Formalqualifikation niederschlägt. Dies kann als Hinweis darauf interpretiert werden, dass neben der Formalqualifikation auch das erworbene Erfahrungswissen sowie die Teilnahme an Weiterbildung die Ausübung anspruchsvollerer Tätigkeiten ermöglicht. Welche Rolle das Erfahrungswissen für die Ausübung von Tätigkeiten spielt, kann hier nicht weiter geprüft werden, die Rolle der Weiterbildungsbeteiligung soll im Folgenden gezeigt werden.

V.1.5 Weiterbildungsbeteiligung

Angesichts der oben dargestellten vielfältigen beruflichen Veränderungen im Verlauf der Erwerbsbiographien soll nun der Frage nachgegangen werden, wie sich die Weiterbildungsbeteiligung im Erwerbsverlauf entwickelt hat. Dabei werden zunächst die Ergebnisse der ILSE-Studie zur Weiterbildungsteilnahme zwischen Berufseinstieg und erstem Messzeitpunkt dargestellt, dann die Ergebnisse zur Weiterbildungsbeteiligung zum erstem Messzeitpunkt bzw. zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt. So können im ersten Schritt Zusammenhänge zwischen Weiterbildungsbeteiligung und Veränderungen in der Erwerbsbiographie sichtbar gemacht werden, während im zweiten Schritt die Frage nach der Weiterbildungsteilhabe älterer Arbeitnehmer/innen Berücksichtigung findet.

Die Daten zur Weiterbildungsteilnahme während der zehn erwerbsbiographischen Zeiträume beziehen sich nur auf diejenigen, die Angaben zu dem entsprechenden Erwerbszeitraum gemacht haben und zu diesem Zeitpunkt erwerbstätig waren. Zu berücksichtigen ist jedoch, dass sich einige Befragte auch während Phasen der Nichterwerbstätigkeit weitergebildet haben. Ausbildung, Studium und in den späteren Erwerbszeiträumen auch Weiterbildung i. S. von Fortbildung und Umschulung sind als Tätigkeit während der Nichterwerbstätigkeit erfasst (s. o.). Immerhin 16 % der Befragten haben einmal Phasen der Nichterwerbstätigkeit zur Aus- oder Weiterbildung genutzt, knapp 6 % haben dies zweimal getan und einzelne Befragte sogar dreimal. Für die Auswertung der Weiterbildungsbeteiligung bei Tätigkeitswechseln lässt sich diese Information jedoch aufgrund der Konstruktion des Datensatzes nicht statistisch auswerten.

Bereits im Zusammenhang mit der Darstellung der allgemeinen Ergebnisse zu den Erwerbszeiträumen wurde deutlich, dass die Gruppe der Erwerbstätigen von Stufe zu Stufe kleiner wird. In der Abbildung ist diese Entwicklung (die abnehmende Stichprobengröße) durch die Kurve angezeigt.

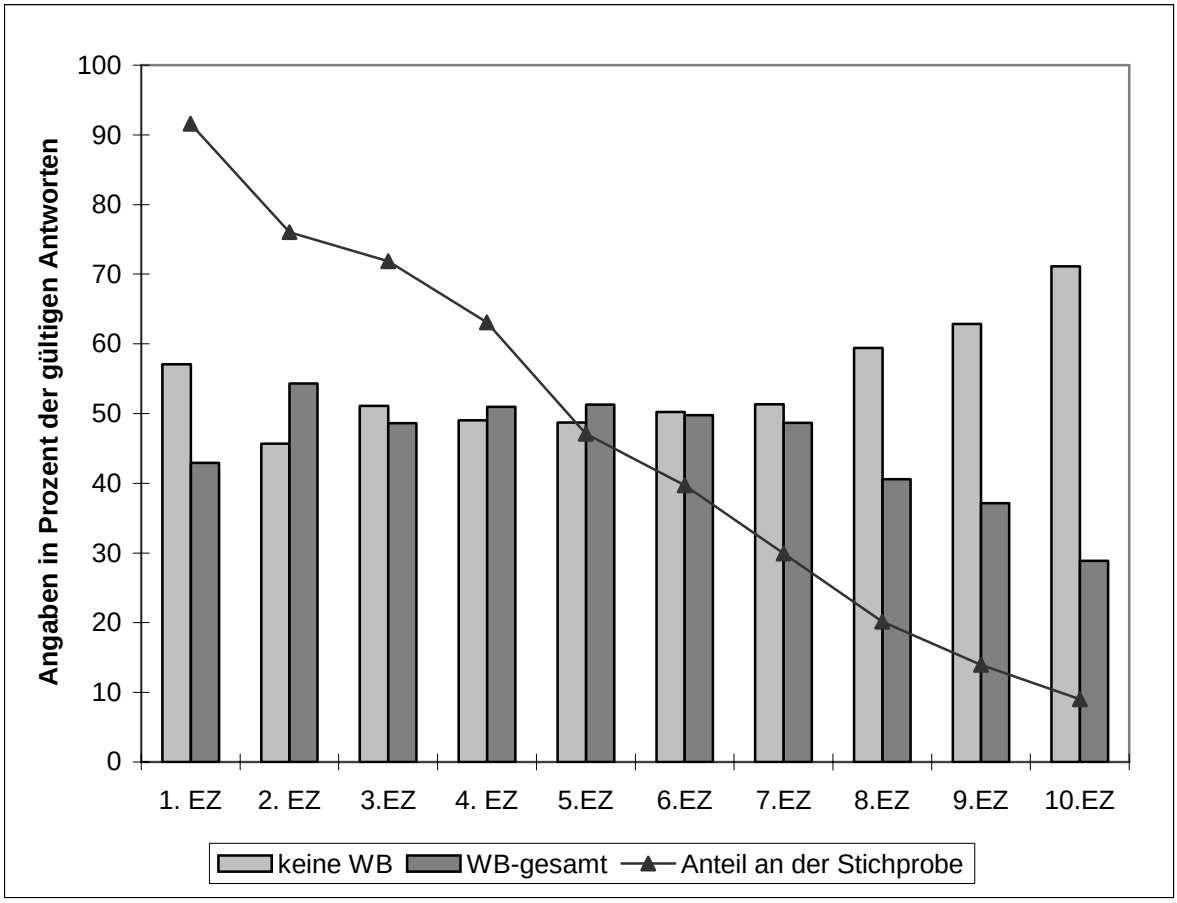

Abbildung V.10: Weiterbildungsteilnahme in den Erwerbszeiträumen bis zum 1. Messzeitpunkt (n = 501)

Die Darstellung der Veränderungen in der Weiterbildungsteilnahme zwischen den Erwerbszeiträumen zeigt, dass die Beteiligung ab dem sechsten Tätigkeitswechsel – nach hinten immer deutlicher – absinkt. Zwar ist zu berücksichtigen, dass durch die häufigen Wechsel die Zeiträume des jeweiligen Erwerbszeitraums und damit auch die Zeiträume, in denen ggf. eine Weiterbildungsteilnahme stattgefunden hat, kürzer werden. Dennoch ist die sinkende Weiterbildungsbeteiligung überraschend. Häufige Tätigkeitswechsel sind also nicht automatisch mit einer höheren Weiterbildungsbeteiligung verbunden.

Der Zusammenhang zwischen Weiterbildungsbeteiligung und anderen Faktoren wurde deshalb genauer untersucht. Zunächst wurde überprüft, ob häufige Betriebswechsel zu geringerer Weiterbildungsbeteiligung führen. Häufige Betriebswechsel könnten sich nämlich negativ auf die Weiterbildungsbeteiligung auswirken, da ein großer Teil der in Anspruch genommenen Weiterbildung innerbetrieblich stattgefunden hat (s. u.) und diese angesichts der „Verbetrieblichung“ der Weiterbildung (vgl. Büchter 2002) möglicherweise Personen mit kurzer Betriebszugehörigkeit seltener zugängig ist.

Um den Zusammenhang zwischen Betriebswechsel und Weiterbildungsbeteiligung zu prüfen, wurden alle Betriebswechsel aufaddiert und mediandichotomisiert: Seltene Betriebswechsel sind demnach 0 bis 5 Wechsel in der gesamten Erwerbsbiographie, häufige Wechsel sind 6 bis 41 Wechsel. Die Tests zur zwischenbetrieblichen Mobilität in Zusammenhang mit Weiterbildungsteilnahme ergeben jedoch, dass beim Ausmaß der Weiterbildungsteilnahme in Abhängigkeit von Betriebswechseln kein signifikanter Unterschied zwischen den seltenen und häufigen Wechseln festzustellen ist.

Allerdings lässt sich ein leichter Zusammenhang zwischen den Qualifikationsanforderungen der Tätigkeit zum Berufseinstieg und der Häufigkeit der Tätigkeitswechsel erkennen (Korrelation -,16): Personen mit hoher Qualifikation zum Berufseinstieg wechseln seltener die Tätigkeit als Personen aus anderen Qualifikationsgruppen. In den späteren Erwerbszeiträumen sind deshalb häufiger Beschäftigte in Tätigkeiten mit geringen Qualifikationsanforderungen (Un- und Angelernte) vertreten; gleichzeitig gibt es im zehnten Erwerbszeitraum aber durchaus auch qualifizierte Angestellte und Angestellte mit Leitungsaufgaben, während die mittlere Qualifikationsgruppe nur schwach besetzt ist. So zeigt sich dann auch, dass im zehnten Erwerbszeitraum die Weiterbildungsbeteiligung deutlich von den Qualifikationsanforderungen bzw. der Art der Tätigkeit abhängt. Personen, deren Tätigkeit eine hohe Formalqualifikation erfordert, nehmen auch noch nach zehn Tätigkeitswechseln an Weiterbildung teil, während Personen, deren Tätigkeit nur eine geringe Formalqualifikation voraussetzt, im zehnten Erwerbszeitraum nicht an Weiterbildung teilnehmen.

Es kann deshalb angenommen werden, dass Tätigkeits- respektive Betriebswechsel in der Regel nicht zum Hemmnis für die Weiterbildungsbeteiligung

werden. Wenn die Tätigkeitswechsel nur zwischen Tätigkeiten mit geringen Anforderungen an die Formalqualifikation verlaufen oder gar mit einem qualifikatorischen Abstieg verbunden sind, findet allerdings keine Weiterbildungsteilnahme statt. Laufbahnen in qualifizierten Tätigkeitsfeldern sind hingegen auch nach mehrfachen Betriebs- und Tätigkeitswechseln mit Weiterbildungsteilnahmen verbunden – die Weiterbildung scheint hier also als eine Ergänzung zu den Tätigkeitswechseln zu fungieren.

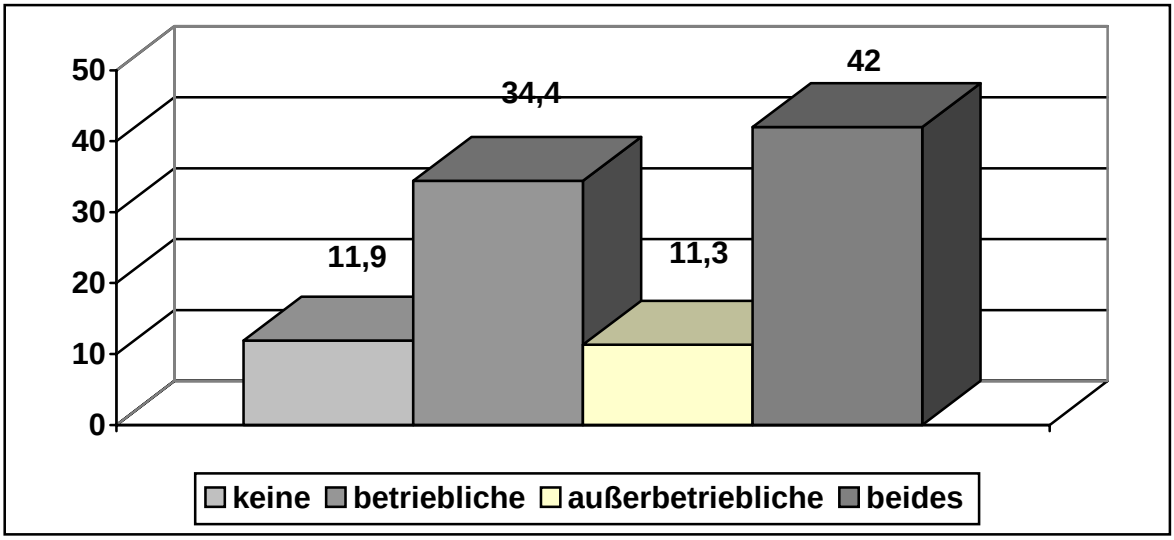

Abbildung V.11: Art der Weiterbildung gesamte Erwerbsbiographie bis 1. Messzeitpunkt, Angaben in Prozent

In der Abbildung V.11 ist die Weiterbildungsteilnahme während der gesamten Erwerbsbiographie zusammengefasst. Es zeigt sich, dass lediglich 12 % der Befragten im Verlauf ihrer Erwerbsbiographie *nie* an Weiterbildung teilgenommen haben. Auch wenn es sich dabei um einen Zeitraum von zum Teil mehr als zwei Jahrzehnten handelt, in dem u. U. nur einmalig eine Weiterbildungsteilnahme stattgefunden hat, so ist die insgesamt hohe Beteiligungsquote doch bemerkenswert (s. Kap. II.4 oder vgl. Schröder/Schiel/Aust 2004). Auffällig ist der große Anteil der betrieblichen Weiterbildung: Etwas über 40 % der Befragten haben an betrieblicher und außerbetrieblicher Weiterbildung teilgenommen, ein weiteres Drittel hat ausschließlich betriebliche Weiterbildungsmaßnahmen besucht und lediglich 11 % haben sich ausschließlich außerbetrieblich weitergebildet.

Wie oben bereits angedeutet könnten sich häufige Tätigkeits- und vor allem Betriebswechsel wegen der Exklusion aus der betrieblichen Laufbahnplanung

negativ auf die Beteiligung an *betrieblicher* Weiterbildung auswirken. Die Überprüfung dieser These anhand der ILSE-Daten bestätigt diese Vermutung allerdings nicht. Ob Personen sich eher betrieblich oder außerbetrieblich weiterbilden oder ob sie beides tun, ist unabhängig von der Häufigkeit der Tätigkeitswechsel (Korrelation 0,008). Dafür ist ein leichter Zusammenhang (Korrelation 0,16) zwischen der Qualifikation beim Berufseinstieg und der Art der Weiterbildung festzustellen: Un- und angelernt Beschäftigte nehmen im Vergleich zu den anderen Qualifikationsgruppen häufiger gar nicht an Weiterbildung teil, und wenn sie sich weiterbilden, dann innerbetrieblich. Personen, deren Tätigkeit zu Beginn ihrer Erwerbsbiographie bereits einen Hochschulabschluss erforderte, haben sich häufiger als die anderen sowohl innerbetrieblich als auch außerbetrieblich weitergebildet. Dies unterstützt nochmals die oben angedeutete Vermutung, dass Tätigkeits- und Betriebswechsel nicht per se ein Hemmnis für die Teilnahme an Weiterbildung sind. Es hängt vielmehr von anderen Faktoren ab, ob eine Teilnahme stattfindet oder nicht. Die Qualifikationsanforderungen der jeweiligen Tätigkeiten spielen hierbei eine große Rolle, wobei mit zunehmendem Qualifikationsniveau die betriebliche Weiterbildung durch außerbetriebliche Weiterbildung ergänzt wird.

Bei den Themen der genutzten Weiterbildung dominieren berufsfachliche Inhalte, sie machen ca. zwei Drittel der angegebenen Weiterbildungsinhalte aus. Bei den berufsübergreifenden Themen steht an erster Stelle das Thema EDV, an zweiter Stelle Personalführung und an dritter Stelle das Themenfeld Arbeitsschutz/Arbeitssicherheit. In den nichtberuflich genutzten Weiterbildungsveranstaltungen wurden vor allem Sprachen gewählt, an zweiter Stelle steht auch hier das Themenfeld EDV. Andere Themen spielen nur eine marginale Rolle. Dabei ist zu berücksichtigen, dass insgesamt mehr als die Hälfte der Befragten angaben, keine nichtberufliche Weiterbildung genutzt zu haben.

Betrachtet man die Angaben zur Dauer der genutzten Weiterbildungsmaßnahmen, so bestätigt sich nochmals der oben angedeutete Eindruck, dass die Befragten in ihrer Biographie ein hohes Maß an Weiterbildungsengagement gezeigt haben. Über 40 % der Befragten haben bis zum ersten Messzeitpunkt schon einmal an einer länger dauernden, berufsbegleitenden Weiterbildungsmaßnahme teilgenommen. Kurzzeitveranstaltungen von wenigen Stunden oder einem Wochenende wurden seltener (ca. 11 bzw. 12 %) als mehrtägige Veran-

staltungen und Wochenseminare (je 28 %) belegt. Knapp ein Viertel der Befragten hat auch mehrere Kurz- und länger dauernde Veranstaltungen besucht.

In der Selbsteinschätzung ihres Weiterbildungsengagements bewerten knapp 40 % das Ausmaß ihrer Weiterbildungsaktivitäten als hoch, während knapp 30 % das Engagement als gering einstufen. Zur Frage der Gründe für nicht wahrgenommene Weiterbildung äußerten sich sowohl Teilnehmer/innen wie auch Nichtteilnehmer/innen. In Anbetracht der hohen Weiterbildungsbeteiligung von 88 % (s. o.) verwundert es deshalb, dass annähernd die Hälfte der Befragten keine Angaben zu dieser Frage machten. Vermutlich haben also auch die Teilnehmer/innen Hinderungsgründe in ihren Weiterbildungsaktivitäten erfahren.

Als Hinderungsgründe für die Teilnahme an Weiterbildung werden vor allem ein fehlendes Angebot (knapp 25 % der Befragten) und mangelndes Interesse seitens der Befragten (12 %) angegeben. Zeitmangel in der Arbeit spielt in knapp 8 % der Fälle eine Rolle, Zeitmangel im Privatleben (z. B. durch familiäre Verpflichtungen) in knapp 4 %. Fasst man mangelnde Unterstützung durch Vorgesetzte und Betrieb, zu hohe Kosten, Zeitmangel in der Arbeit und ein fehlendes Angebot als Hinweise auf angebotsseitige Hinderungsgründe zusammen und stellt sie der mangelnden „Nachfrage“ (wie z. B. fehlendes Interesse an Weiterbildung, privater Zeitmangel, geringe Nutzenerwartungen u. ä.) gegenüber, so dominieren eindeutig die angebotsseitigen Gründe. Knapp zwei Drittel der Angaben zu den Gründen für eine Nichtteilnahme beziehen sich auf das fehlende Angebot bzw. den Mangel an Förderung einer Teilnahme, während fehlendes Interesse bzw. Bedarf an Weiterbildung gut ein Drittel der angegeben Gründe ausmachen. Dieses Ergebnis stimmt mit der Einschätzung der Weiterbildungsmotivation überein: Die Befragten sehen sich überwiegend (zu knapp zwei Drittel) als eigenmotiviert an.

Auf die Weiterbildungsmotivation wird unten im Kontext der erwerbsbiographischen Aspirationen noch ausführlicher eingegangen (s. Pkt. 2.) Zuvor sollen jedoch die Weiterbildungsaktivitäten der ILSE-Befragten zum ersten und zweiten Messzeitpunkt bzw. im Zeitraum zwischen den Befragungen, d. h. zwischen 1995/96 und 1999/2000, genauer dargestellt werden. In diesem Zeitraum befinden sich die Befragten mittlerweile im 5. Lebensjahrzehnt, also einem Alter, das

vielfach bereits mit abnehmender Erwerbsorientierung und Weiterbildungsbeteiligung in Verbindung gebracht wird (s. Kap. II.4).

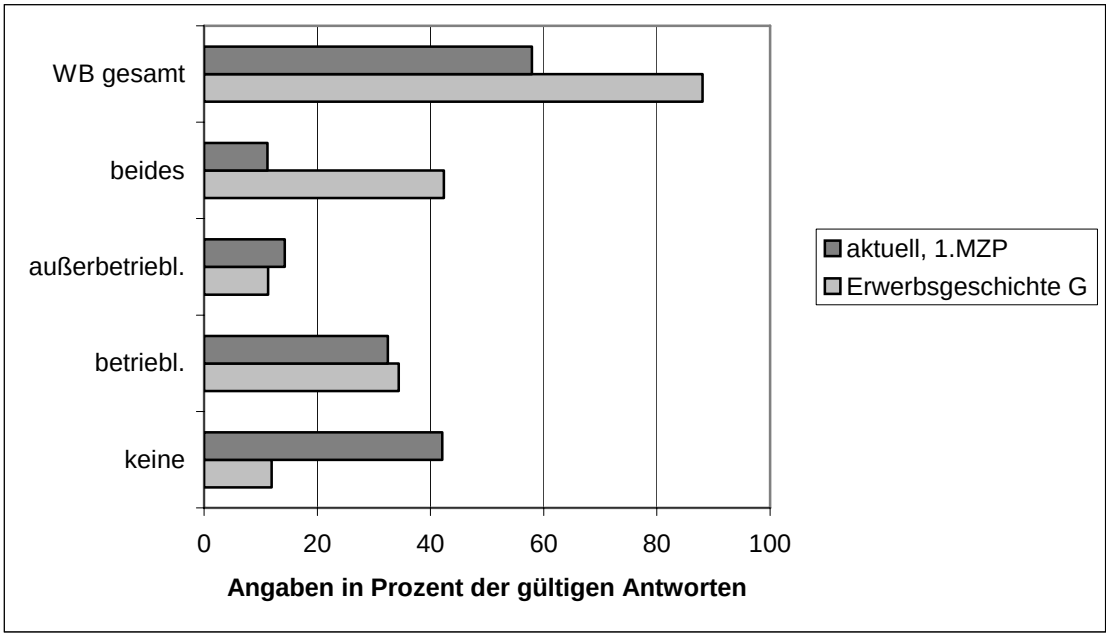

Abbildung V.12: Genutzte Weiterbildung in der Gegenwart zum 1. Messzeitpunkt (n = 428) und der Erwerbsbiographie bis zum 1. Messzeitpunkt (n = 486)

In der Abbildung V.12 ist die Weiterbildungsbeteiligung (unabhängig von Erwerbstätigkeit bzw. Nichterwerbstätigkeit) während der gesamten Erwerbsbiographie und zum 1. Messzeitpunkt (1995/96) dargestellt.

Zunächst fällt auf, dass die aktuelle Weiterbildungsbeteiligung tatsächlich niedriger ausfällt als in der gesamten Erwerbsbiographie, was auf eine niedrigere Weiterbildungsbeteiligung mit zunehmendem Alter hinweisen könnte. In der Erwerbssituation zum ersten Messzeitpunkt haben aber immerhin noch deutlich mehr als die Hälfte der Befragten an Weiterbildung teilgenommen. Die Beteiligungsquote entspricht damit in etwa der durchschnittlichen Weiterbildungsbeteiligung wie sie in den repräsentativen Bevölkerungsbefragungen des Berichtssystems Weiterbildung für alle Altersgruppen ermittelt wurde (s. Kap. II.4). Die Weiterbildungsbeteiligung weicht in diesem Alter also nicht von der durchschnittlichen Teilnahmequote in der Bevölkerung ab.

Auch in der Erwerbssituation zum ersten Messzeitpunkt hat die betriebliche Weiterbildung einen größeren Anteil an den Teilnahmefällen als die außerbetriebliche Weiterbildung. Der deutliche Unterschied in der Beteiligung an beiden Weiterbildungsformen zwischen der gesamten Erwerbsbiographie und der Er-

werbssituation zum ersten Messzeitpunkt könnte darauf zurückzuführen sein, dass es sich bei letzterem um einen vergleichsweise kurzen Zeitraum handelt und damit eine Teilnahme an mehreren Weiterbildungsmaßnahmen unwahrscheinlicher wird. Bei den Gründen für die Nichteilnahme überwiegen nach wie vor die angebotsbezogenen Gründe, wie fehlendes Angebot oder mangelnde Unterstützung durch Vorgesetzte bzw. Arbeitgeber, gegenüber den nachfrageseitigen Gründen wie mangelndes Interesse bzw. geringe Nutzenerwartungen. Besonders hervorzuheben ist, dass der denkbare Hinderungsgrund „aus Sicht des Betriebes zu alt“, der als Antwortmöglichkeit vorgegeben war, nach wie vor praktisch keine Rolle spielt (vier Nennungen bei Mehrfachantwortmöglichkeit).

In der Abbildung V.13 werden die Angaben zur Weiterbildungsteilnahme zwischen dem ersten und dem zweiten Messzeitpunkt wiedergegeben, wobei zwischen der Weiterbildungsteilnahme während Phasen der Erwerbstätigkeit und Phasen der Nichterwerbstätigkeit unterschieden wird.[110] Die Phasen der Nichterwerbstätigkeit werden für diesen Zeitraum einbezogen, weil damit Aussagen für die gesamte Stichprobe getroffen werden können. Zudem ist der Vergleich zwischen Phasen der Erwerbstätigkeit und Nichterwerbstätigkeit aufschlussreich, weil die Erwerbsbeteiligung erheblichen Einfluss auf die Weiterbildungsbeteiligung hat und andere Faktoren wie Alter und Geschlecht überlagert (s. Kap. II.4). Die in der Abbildung angegebenen Verteilungen hinsichtlich der Weiterbildungsformen beziehen sich deshalb jeweils auf die Angaben der Teilstichprobe der Erwerbstätigen (ca. 72 % der Gesamtstichprobe) bzw. Nichterwerbstätigen (ca. 27 % der Gesamtstichprobe).

[110] In der ILSE-Befragung wurde für den Zeitraum zwischen ersten und zweiten Messzeitpunkt getrennt nach Phasen der Erwerbstätigkeit und Phasen der Nichterwerbstätigkeit mit identischen Items nach Art und Umfang der Weiterbildungsteilnahme gefragt.

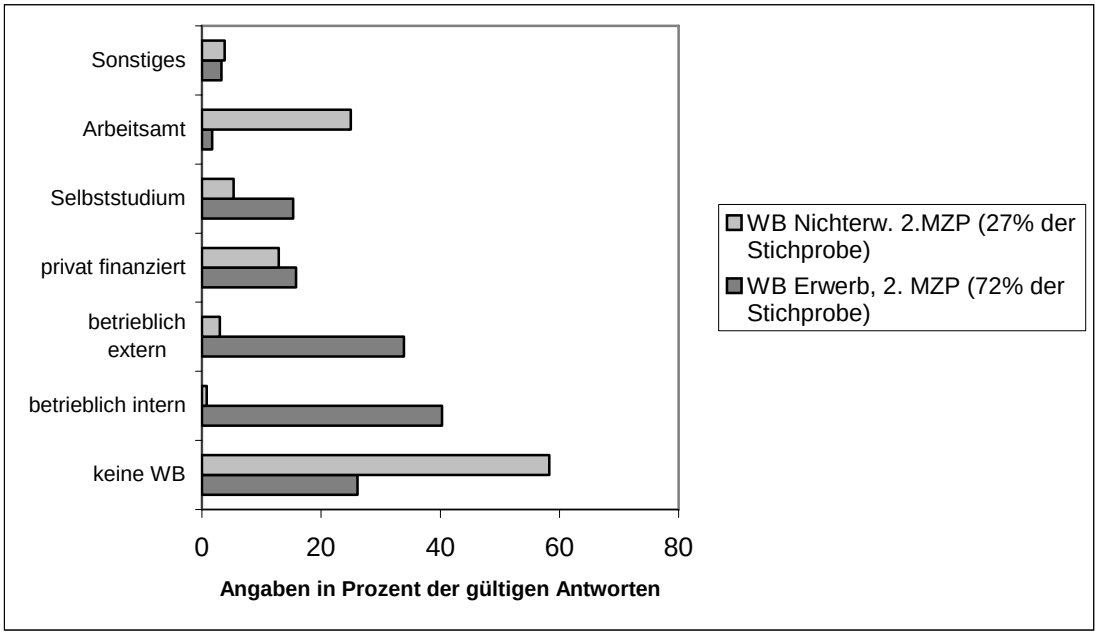

Abbildung V.13: Weiterbildungsteilnahme aktuell zum 2. Messzeitpunkt nach Erwerbstätigen und Nichterwerbstätigen (n = 501)

Insgesamt haben sich im Zeitraum zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt knapp zwei Drittel der Befragten weitergebildet. Von den im Erhebungszeitraum überwiegend Erwerbstätigen haben knapp drei Viertel an mindestens einer Weiterbildungsform teilgenommen. Den größten Anteil hat auch hier wieder die betriebliche Weiterbildung, für die in diesem Zeitraum zwischen interner und externer Durchführung unterschieden wurde. Jeweils knapp ein Siebtel haben während der Erwerbstätigkeit privat finanzierte Weiterbildungsmaßnahmen genutzt oder sich im Selbststudium weitergebildet. Arbeitsamtsgeförderte Weiterbildungsmaßnahmen spielen bei dieser Gruppe dagegen kaum eine Rolle. Die genutzten Weiterbildungsmaßnahmen dauerten vorwiegend mehrmalig einige Stunden (dies gilt vor allem für die betriebliche Weiterbildung und das Selbststudium), aber es wurden auch mehrmals längerfristige Veranstaltungen von ca. einem Fünftel der Befragten genutzt (hierzu gehören ebenfalls betriebliche Weiterbildung, Selbststudium und vor allem die privat finanzierten Weiterbildungsmaßnahmen). Knapp 9 % der erwerbstätigen Befragten hat zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt an einer länger dauernden, berufsbegleitenden Weiterbildungsmaßnahme teilgenommen.

Während Phasen der Nichterwerbstätigkeit ist die Weiterbildungsbeteiligung dagegen deutlich niedriger, über die Hälfte der Nichterwerbstätigen hat im Erhebungszeitraum an keiner Weiterbildungsmaßnahme teilgenommen. Die reali-

sierten Teilnahmen fanden vorwiegend in Maßnahmen des Arbeitsamtes statt; etwa ein Viertel der Nichterwerbstätigen hat im Erhebungszeitraum an einer solchen Weiterbildung teilgenommen. Privat finanzierte Weiterbildung wurde von einem kleineren Teil der Nichterwerbstätigen (ca. 13 %) in Anspruch genommen. Dies ist offenbar die einzige Weiterbildungsform, die von Erwerbstätigen und Nichterwerbstätigen anteilig in etwa gleich stark genutzt wird. Das Selbststudium wird von den Nichterwerbstätigen dagegen seltener betrieben und betriebliche Weiterbildung spielt so gut wie keine Rolle, was allerdings in Anbetracht der Nichterwerbstätigkeit nicht weiter verwundert. Insgesamt haben immerhin 8 % der Befragten (Weiter-)Bildung als vorwiegende Tätigkeit in der Nichterwerbstätigkeit angegeben. In diesen Fällen handelt es sich also nicht um kurzzeitige, sondern zeitlich umfangreichere Weiterbildungsveranstaltungen. Kurzzeitige Veranstaltungen von wenigen Stunden werden von den Nichterwerbstätigen kaum in Anspruch genommen. Veranstaltungen, die mehrmals über einige Stunden andauern, werden ebenfalls selten genutzt. Die Dauer korrespondiert mit der Trägerschaft der Weiterbildungsmaßnahme: Die vom Arbeitsamt geförderte Weiterbildung findet überwiegend in länger dauernden Veranstaltungen statt, die Durchführung von Veranstaltungen, die mehrmals einige Stunden dauern, ist eher selten. Bei der privat finanzierten Weiterbildung sind alle Durchführungsformen vertreten, wobei die länger dauernden Kurse und die mehrmals mehrstündigen Veranstaltungen überwiegen. Zusammengefasst kann also festgestellt werden, dass Weiterbildung in der Nichterwerbstätigkeit – wenn überhaupt – eher in länger dauernden Veranstaltungen stattfindet, was im Wesentlichen mit der arbeitsamtsgeförderten Weiterbildung zusammenhängt, aber auch bei privat finanzierter Weiterbildung vorkommt.

Der Vergleich der Weiterbildungsbeteiligung bei Erwerbstätigkeit und Nichterwerbstätigkeit unterstreicht noch einmal deutlich die große Bedeutung der Erwerbstätigkeit für die Weiterbildungsteilhabe. Erwerbstätige nehmen merklich häufiger an Weiterbildung teil. Dies ist vor allem auf betriebliche Weiterbildungsformen zurückzuführen, die für Nichterwerbstätige üblicherweise nicht zugängig sind. Und schließlich scheint sich die Erwerbstätigkeit bzw. Nichterwerbstätigkeit auch auf das Interesse an Weiterbildung auszuwirken. Während nämlich Erwerbstätige mangelndes Interesse an Weiterbildung erst an vierter

Stelle der Gründe für eine Nichtteilnahme angeben, ist es für die Nichterwerbstätigen der zweitwichtigste Grund nach dem fehlenden Angebot, das von beiden Gruppen am häufigsten genannt wird. Fasst man wieder die Gründe für die Nichtteilnahme in angebotsseitige und nachfrageseitige Gründe zusammen (s. o.), so stehen die angebotsseitigen Gründe bei den Erwerbstätigen deutlich im Vordergrund, bei den Nichterwerbstätigen sind beide Begründungen nahezu gleich stark ausgeprägt. Hervorzuheben ist auch hier wieder, dass die mögliche Begründung „aus Sicht des Betriebes zu alt“ nahezu keine Bedeutung hat (insgesamt zwei Nennungen), obwohl die Befragten im Erhebungszeitraum im Alter von Mitte 40 bis Anfang 50 waren.

In der Selbsteinschätzung bewerten nur noch knapp ein Viertel der Erwerbstätigen das Ausmaß ihrer Weiterbildungsaktivitäten als hoch, fast die Hälfte bewertet das Engagement als gering (gleichwohl wird Weiterbildung nach wie vor überwiegend eigenmotiviert in Anspruch genommen). Die Nichterwerbstätigen bewerten ihr Weiterbildungsengagement zu einem Fünftel als hoch, über 60 % schätzen das Ausmaß der Aktivitäten als gering ein (auch hier überwiegt die eigenmotivierte Weiterbildung). In Anbetracht der deutlichen Unterschiede in der tatsächlichen Weiterbildungsbeteiligung zwischen den Erwerbstätigen und den Nichterwerbstätigen überrascht die geringe Abweichung in der subjektiven Wahrnehmung des eigenen Engagements zwischen den beiden Gruppen.

Die Differenzierung zwischen angestrebten Aktivitäten und Plänen, tatsächlichen Handlungen und der Bilanzierung der eigenen Handlungen kann also durchaus aufschlussreich sein, um Hinweise auf bildungs- und erwerbsbiographische Gestaltungsmuster, insbesondere kompetenzfördernde Handlungen zu erhalten. Im Folgenden werden die Ergebnisse der ILSE-Befragung zu den Aspirationen, Realisationen und Bilanzierungen deshalb in der zeitlichen Abfolge ausführlicher beschrieben, bevor die Gestaltungsmuster analysiert werden.

V.2 Aspirationen, Realisationen und Bilanzierungen im Hinblick auf Aktivitäten einer alternsgerechten Laufbahngestaltung

Wie in dem Modell zur Analyse der individuellen alternsgerechten Laufbahngestaltung entwickelt wurde (s. Kap. III), ergeben sich die Voraussetzungen für Laufbahnaktivitäten aus dem Zusammenwirken der Realisierungsbedingungen und den subjektiven Erwartungen und Handlungsorientierungen der Individuen. Entscheidend ist dabei nicht, ob die Rahmenbedingungen bestehen, sondern wie sie von den Handelnden wahrgenommen und in ihre Handlungsstrategien einbezogen werden. Für die Analyse wurde deshalb die Konsequenz abgeleitet, dass sowohl Handlungen als auch die darauf bezogenen Erwartungen und Pläne (Aspirationen) sowie Bilanzierungen zu berücksichtigen sind.

Aspirationen und Bilanzierungen geben Auskunft über die subjektiven Deutungen und Handlungsorientierungen der Befragten; Realisationen verdeutlichen, welche praktischen Folgen sich daraus ergeben haben, vor allem, was sich angesichts der Rahmenbedingungen und deren Interpretation durch die Handelnden realisieren ließ. Je nach Fragestellung und interessierendem Zeitausschnitt ist die Abfolge zwischen Aspirationen (A), Realisationen (R) und Bilanzierungen (B) jedoch verschieden. Im Folgenden werden für die drei Untersuchungszeiträume – dem Berufseinstieg, der Erwerbsbiographie bis zum mittleren Erwachsenenalter und der aktuellen Situation – jeweils die Aspirationen, Realisationen und Bilanzierungen vorgestellt. Für den Berufseinstieg werden jeweils Aspirationen und Bilanzierungen bezogen auf die Handlung – den Einstieg in den Beruf, die Aufnahme einer Berufsausbildung etc. – betrachtet und deshalb die Reihenfolge A, R, B für die Darstellung gewählt. Für den zweiten und dritten Zeitabschnitt werden hingegen Aspirationen als Zukunftspläne für spätere Handlungen in die Analyse einbezogen und nicht als Erklärungen für Handlungsmotive in der Vergangenheit. Realisation und Bilanzierungen werden deshalb vorangestellt und erst dann die Aspirationen analysiert, also die Reihenfolge R, B, A gewählt.

Für die individuelle alternsgerechte Laufbahngestaltung sind Aspirationen, Realisationen und Bilanzierungen aber nicht nur als solche von Bedeutung, sondern vor allem in ihrer Verkoppelung, in ihrem Zusammenwirken als Gestaltungs-

muster. Mittels einer Twostep-Clusteranalyse (s. Kap. IV.2) wurden deshalb für die drei Zeitabschnitte – Berufseinstiegsphase, die Erwerbsbiographie bis ins mittlere Erwachsenenalter und den Abschnitt der aktuellen Laufbahn (Zeitraum zwischen erstem und zweitem Messzeitpunkt) – Gestaltungsmuster ermittelt. Für alle drei Zeitabschnitte wurden jeweils Variablen zu Aspirationen, Realisationen und Bilanzierung in die Analyse einbezogen: für die Berufseinmündungsphase bezogen auf die Berufsfindung und Berufswahl, für die beiden anderen Zeitabschnitte zu Hinweisen auf gezielte Tätigkeitswechsel, Weiterbildungsteilnahme, berufliche Pläne zur Aufnahme und Aufrechterhaltung einer Erwerbstätigkeit und die Auseinandersetzung mit dem (nahenden) Ruhestand (s. ausführliche Darstellung der einbezogenen Variablen in Kap. IV.1).

Als Hinweise auf Aspirationen hinsichtlich des Weiteren Erwerbsverlaufs zum ersten und zweiten Messzeitpunkt wurden einbezogen die Merkmale: „Vorstellungen für die berufliche Zukunft“, „Ausmaß der beruflichen Hoffungen/Befürchtungen“, „Tönung der beruflichen Zukunftsvorstellungen“ und „Gestaltbarkeit der beruflichen Zukunft“.

Inhaltliche Pläne und Bestrebungen hinsichtlich der Aufrechterhaltung der Erwerbsfähigkeit wurden aus den Variablen zu den beruflichen Plänen gewonnen. Die vorgegebenen Antwortmöglichkeiten wurden zu theoretisch als relevant identifizierten Plänen zusammengefasst in: „beruflichen Status erhalten“, „berufliche Veränderung (horizontal/vertikal)“, „mehr Privatleben“ und „keine Pläne“, was sich als sehr relevante Antwortmöglichkeit herausstellte (s. u.). Die Angaben zur Art der Pläne werden ergänzt durch Bewertungen zu Konkretheit und Ausmaß der Pläne. Des Weiteren wurden die Variablen berücksichtigt, die die Pläne für den Ruhestand, die antizipierten Gründe für die Beendigung des Erwerbslebens, das Ausmaß der Auseinandersetzung mit dem Renteneintritt deutlich machen (in der ILSE-Befragung: „Motivation hin zu ‚Ruhestand‘“ und „Motivation: weg von Arbeitsplatz“ sowie in einer offenen Frage antizipierte Gründe für den Renteneintritt).

Als Bilanzierungen des Erwerbsverlaufs bis zum ersten Messzeitpunkt und zwischen erstem und zweitem Messzeitpunkt wurden berücksichtigt: Angaben zu Gründen für Wechsel (berufliches Fortkommen, die Verbesserung der Arbeits-

bedingungen, der Verlust des Arbeitsplatzes, die Veränderung der persönlichen Situation), das Ausmaß an Wahlmöglichkeiten und die Zufriedenheit mit getroffenen Entscheidungen. Des Weiteren wurden Angaben zu den Gründen für die (Nicht-)Teilnahme an Weiterbildung (fehlendes Angebot, fehlende Nachfrage) sowie Einschätzungen zur Weiterbildungsmotivation und dem Ausmaß an genutzter Weiterbildung berücksichtigt. Die Zufriedenheit mit dem Erwerbsverlauf und den getroffenen Entscheidungen (die Zufriedenheit, das erlebte Ausmaß an Eigeninitiative und Wahlmöglichkeiten) wurden ebenfalls in die Auswertung einbezogen.

Im Anschluss an die Darstellung der Ergebnisse zu den einzelnen ausgewählten Zeitabschnitten soll dann der Frage nachgegangen werden, wie sich die Gestaltungsmuster der einzelnen erwerbs- und bildungsbiographischen Phasen zueinander verhalten. Durch einen Vergleich der Gestaltungsmuster der einzelnen Zeitabschnitte soll geklärt werden, ob es eine Kontinuität in den Gestaltungsmustern gibt, also eine durchgängige, individuelle Strategie der Laufbahngestaltung, die möglicherweise biographisch erworben ist, die das Handeln vom Berufseinstieg bis in die aktuelle Erwerbssituation bestimmt. Oder ist die Laufbahngestaltung von den jeweiligen Realisierungsbedingungen des erwerbsbiographischen Abschnitts bestimmt, in dem die Individuen nur reagieren, Anforderungen bewältigen und subjektiv verarbeiten können?

V.2.1 Die Berufseinstiegsphase

V.2.1.1 Beschreibung der Aspirationen, Realisationen und Bilanzierungen in Bezug auf die Berufseinstiegsphase

Der überwiegende Teil der ILSE-Befragten hat nach der Schule oder zumindest in den ersten Jahren nach dem Schulabschluss eine Berufsausbildung begonnen (s. o.). Doch mit welchen Erwartungen und Plänen war der Schritt in die Ausbildung und eine anschließende Erwerbstätigkeit verbunden? Wie haben die Befragten den Übergang von der Schule in den Beruf erlebt, welche Unterstützung haben sie dabei erfahren?

Zunächst verdeutlichen die Befragungsergebnisse, dass die Auseinandersetzung mit der Berufswahl ein vielschichtiger Abwägungsprozess zwischen den eigenen Wünschen, den Erwartungen anderer und den vorhandenen Realisierungsmöglichkeiten ist. Einen festen Berufswunsch hatten 58 % der Befragten,

22 % hatten mehrere alternative Berufswege in Betracht gezogen und 19,5 % hatten keinen eindeutigen Berufswunsch, den sie in der Berufsfindungsphase verfolgten. Dabei zeigten sich die befragten Frauen zielstrebiger und zugleich flexibler als die befragten Männer, denn sie hatten häufiger als Männer ein bis mehrere Berufswünsche. Die Befragten im ostdeutschen Zentrum hatten häufiger einen festen Berufswunsch als die Befragten im westdeutschen Zentrum.

Die Befragten im Osten hatten auch vorwiegend konkrete bis sehr konkrete Vorstellungen von dem Wunschberuf, während im Durchschnitt der ILSE-Befragten nur etwa die Hälfte konkrete bis sehr konkrete Vorstellungen und ca. 30 % keine bzw. nur wenig konkrete Vorstellungen von dem angestrebten Beruf hatten. Bei etwa der Hälfte der Befragten (50,3 %) war die Berufswahl vorwiegend eigenmotiviert, bei Männern ist dies stärker ausgeprägt als bei Frauen, im Westen eher als im Osten. Dies spiegelt sich auch in den Begründungen für die Berufswahl wider. Am häufigsten wurde der Beruf aufgrund eigener Interessen und persönlicher Leistungen gewählt (ca. 45 %). Dies gaben eher Männer und Befragte im Westen an. Bei rund einem Drittel der Befragten wurde die Berufswahl von den Eltern, anderen Familienangehörigen, der Familientradition oder auch von Empfehlungen der Schule bzw. einzelnen Lehrer/inne/n entscheidend beeinflusst (bei Frauen etwas stärker als bei Männern). Bei knapp 20 % spielte das Ausbildungsplatzangebot die entscheidende Rolle bei der Berufswahl. Aus den qualitativen Ergebnissen zur Frage der Gründe für die Berufswahl geht hervor, dass die Befragten mit dem Ausbildungsplatzangebot auch in Betracht zogen, dass ihre schulischen Leistungen die Auswahlmöglichkeiten eingrenzten.

Dies bedeutet allerdings nicht, dass sich die anderen Befragten nicht mit den Realisierungschancen ihrer Berufswünsche auseinander gesetzt hätten. Insgesamt ist die Einschätzung zu den Wahlmöglichkeiten sogar eher verhalten. Nur ca. 30 % der Befragten sah große bis sehr große Wahlmöglichkeiten. Die befragten Frauen und noch deutlicher die Befragten aus dem ostdeutschen Zentrum stuften ihre Wahlmöglichkeiten häufiger als die anderen Befragten als gering ein. Die Diskrepanz zwischen der geringen Einschätzung der Wahlmöglichkeiten und der eigenmotivierten Berufswahl deutet darauf hin, dass sich die Befragten vielfach in ihrem Berufswahlverhalten schon auf das realistisch Mögli-

che bezogen hatten und die Wahl deshalb auch als „ihre Entscheidung“ interpretierten.

Insgesamt hat der überwiegende Teil der Befragten eine Berufsausbildung (einschließlich Studium) absolviert. In der Regel waren dies betriebliche oder schulische Ausbildung zwischen zwei- und dreieinhalb Jahren, zum Teil dauerte die Ausbildung auch länger, vor allem wenn es sich um eine Fach-, Fachhoch- oder Hochschulausbildung handelte. Einige Befragte hatten auch kürzere Ausbildungsgänge z. B. in Anlernberufen zwischen sechs und achtzehn Monaten absolviert. Unter den 4 % der Befragten, die keinerlei Berufsausbildung absolviert haben, überwiegen Frauen und die Befragten im westdeutschen Zentrum. Bei jeweils ca. 40 % stimmten Berufswunsch und der gewählte Beruf überein bzw. nicht überein, wobei bei Frauen und tendenziell bei den Befragten aus dem Ostdeutschen Zentrum häufiger als im Durchschnitt keine bzw. geringe Übereinstimmung besteht.

Insgesamt waren die Befragten mehrheitlich (61 %) zufrieden mit der Berufswahl und auch mit der Situation in der Ausbildung sowie den ersten Jahren nach der Ausbildung. Dennoch würden rückblickend nur knapp 40 % den gleichen Beruf wieder wählen. Vor allem die teilweise Zufriedenen und die Unzufriedenen würden rückblickend einen anderen Beruf wählen.

V.2.1.2 Gestaltungsmuster in Bezug auf die Berufseinstiegsphase

Die verschiedenen Aspekte der Aspiration, Realisation und Bilanzierung in Bezug auf den Berufseinstieg wurden mittels einer Clusteranalyse gruppiert. In die Clusteranalyse für den Zeitabschnitt der Berufseinstiegsphase gingen Informationen ein, ob vor der Berufswahl ein fester, mehrere oder kein Berufswunsch bestand, wie differenziert der Berufswunsch war, ob die Motivation zur Berufswahl von den Befragten oder von anderen Personen ausging, ob die Wahlmöglichkeiten als gering oder als groß eingeschätzt wurden, aus welchen Gründen die Berufswahl erfolgte, ob eine Berufsausbildung (auch Studium) absolviert wurde und wie groß die Übereinstimmung zwischen Berufswunsch und tatsächlicher Berufswahl ist. Aufgrund fehlender Werte bei einzelnen Variablen konnten nicht alle Fälle in die Clusteranalyse einbezogen werden. Die folgenden Angaben beziehen sich deshalb auf eine Teilstichprobe der oben dargestellten Stichprobe mit insgesamt n = 454. Die Ausfälle haben jedoch keinen Einfluss

auf die anteilige Zusammensetzung zwischen Männern und Frauen (Chi^2 = 0,116, df = 1, n.s.) sowie zwischen Befragungsteilnehmer/inne/n aus dem ost- bzw. westdeutschen Zentrum (Chi^2 = 0,021, df = 1, n.s.). Im Ergebnis zeichnen sich zwei deutlich verschiedene Muster ab. Dem Cluster 1 sind 43 % der Teilstichprobe zuzuordnen, im Cluster 2 sind 57 % vertreten.

Das erste Muster zeichnet sich durch folgende Merkmalsausprägungen aus: Die Berufswahl erfolgte in der Regel aus eigenem Interesse bzw. aufgrund eigener Leistungen. Dabei ging die Motivation zur Berufswahl meist auch von den Befragten selbst aus. Überwiegend hatten sie einen festen oder mehrere – differenzierte – Berufswünsche. Die Wahlmöglichkeiten bei der Berufswahl wurden von den Befragten als hoch eingeschätzt. Ebenso wurde die Übereinstimmung zwischen dem einen Berufswunsch bzw. den verschiedenen, alternativ in Erwägung gezogenen Berufswünschen und dem erlernten Beruf hoch eingeschätzt. Durchweg haben die Befragten dieses Clusters eine Berufsausbildung (wozu auch ein Studium gezählt wurde) absolviert. Diese Variable weist allerdings nur geringe Unterschiede zwischen den Clustern auf, zumal die Ausbildungsquote, wie oben dargestellt, in der Gesamtstichprobe bei 95 % liegt.

Das zweite Muster stellt sich folgendermaßen dar: Die Berufswahl wurde in der Regel aufgrund äußerer Einflussfaktoren getroffen, am häufigsten waren es familiäre Gründe (Familientradition, Einfluss der Eltern oder anderer Familienmitglieder etc.) oder die schulischen Voraussetzungen (Art des Schulabschlusses, Noten usw.). Als zweithäufigster Grund für die Berufswahl wurde das Ausbildungsplatzangebot bzw. die allgemeine Arbeitsmarktsituation genannt. Deutlich seltener als im ersten Cluster war die Berufswahl durch eigene Interessen oder Leistungen begründet (s. Abb. V.14).

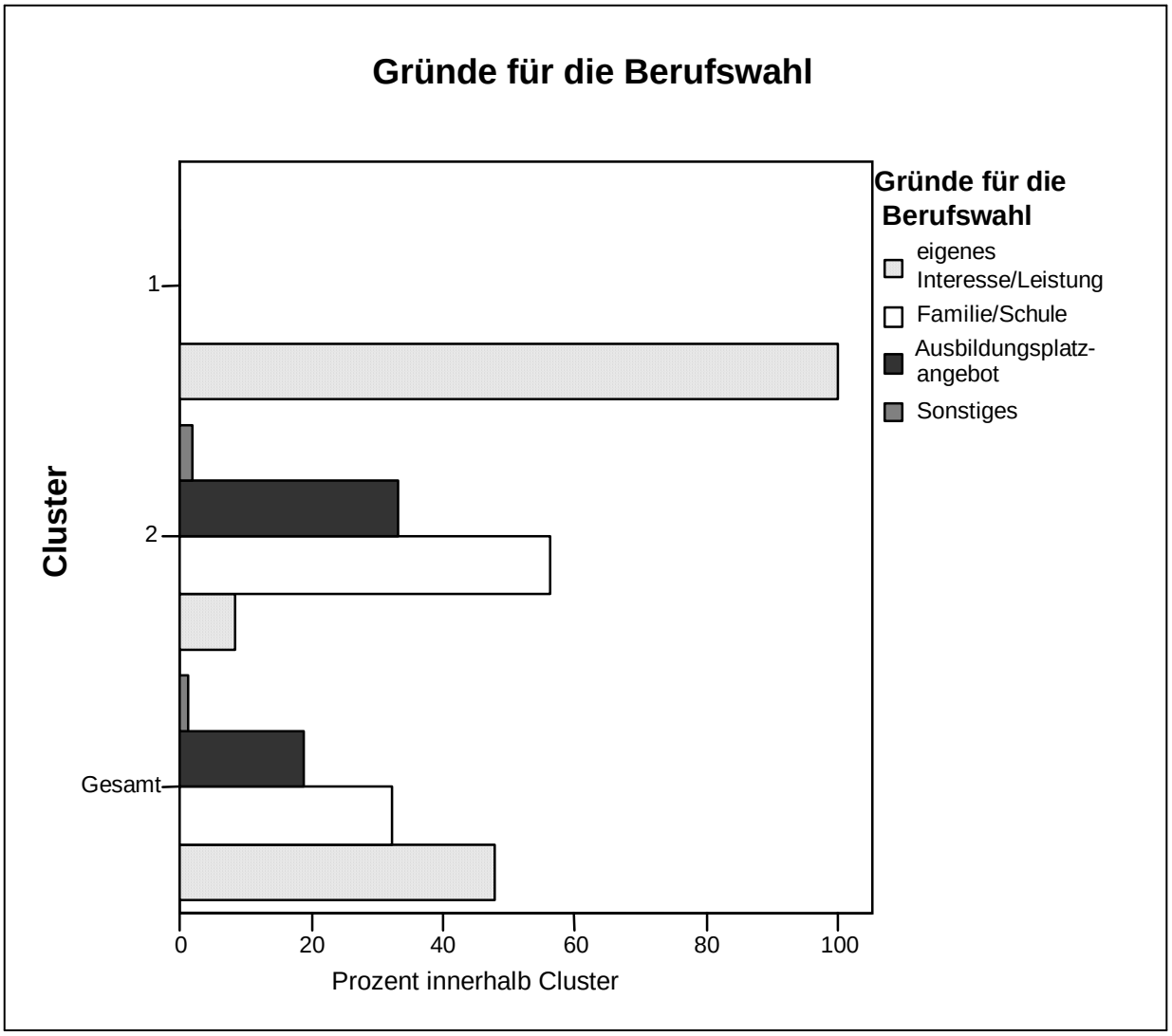

Abbildung V.14: Clusterverteilung der Gründe für die Berufswahl

Die Motivation zur Berufswahl ging in der Einschätzung der Befragten teils auf intrinsische, teils auf extrinsische Motive zurück. Meist hegten die Befragten einen festen Berufswunsch, im Unterschied zum Cluster 1 bestand in einer Reihe von Fällen jedoch auch kein eindeutiger Berufswunsch. Deutlich seltener als im ersten Cluster bestanden mehrere Berufswünsche. Die Befragten dieses Clusters waren in ihrem Berufswahlverhalten also offenbar stärker festgelegt auf einen bestimmten Beruf oder hatten keine konkreten Wünsche. Dabei bewegte sich im Cluster insgesamt die Differenziertheit der Berufswünsche zwischen mittel bis hoch.

Insgesamt wurden die Wahlmöglichkeiten bei der Berufswahl im Durchschnitt des Clusters als mittelmäßig angesehen. Ein Zusammenhang mit der Flexibilität

bei der Berufswahl lässt sich statistisch nicht feststellen. Vielmehr hängt die Wahrnehmung der Chancen mit den Gründen für die Berufswahl (Cramers V = 0,257) und noch deutlicher mit der Motivation zur Berufswahl (Cramers V = 0,325) zusammen: Personen, deren Berufswahl durch äußere Faktoren motiviert, z. B. durch das Ausbildungsplatzangebot bzw. die Arbeitsmarktlage bestimmt war, schätzten ihre Wahlmöglichkeiten auch deutlich geringer ein.

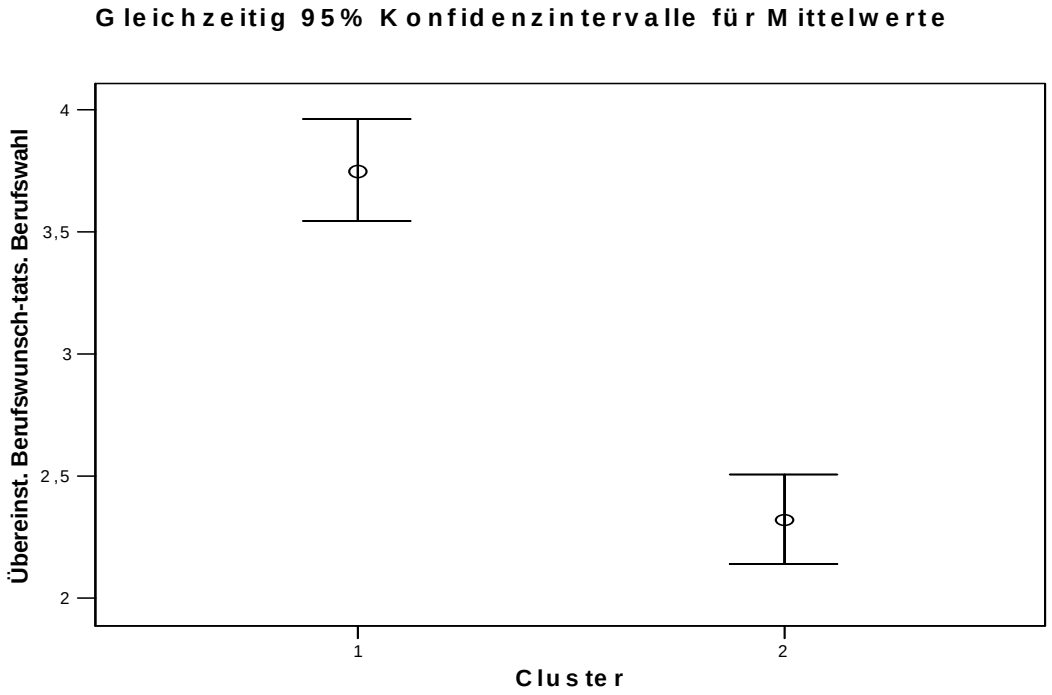

Abbildung V.15: Übereinstimmung Berufswunsch – tatsächliche Berufswahl nach Clustern

Wie die Abbildung V.15 zeigt, besteht ein weiterer Unterschied zwischen den Clustern hinsichtlich der Übereinstimmung zwischen dem Berufswunsch bzw. den -wünschen und dem tatsächlich ausgeübten bzw. erlernten Beruf. Im Cluster 2 ist die Übereinstimmung im Durchschnitt eher gering, während sie im Cluster 1 eher hoch ist. Hier zeigt sich ein Zusammenhang zu der Anzahl der Berufswünsche (Cramers V = 0.254): Wer mehrere Berufswünsche hatte, konnte diese – oder zumindest einen davon – auch häufiger realisieren. Bei Personen mit einem festen Berufswunsch könnte man die Berufswahl dagegen mit der Devise „Ganz oder gar nicht“ überschreiben. Bei ihnen stimmte die Wahl überein oder eben auch nicht. Die Einschätzungen sind also deutlich polarisiert. Dabei überwiegen leicht diejenigen, die ihren Wunschberuf nicht realisieren

konnten. Auch bei Personen mit keinem Berufswunsch war die Übereinstimmung eher niedrig, wobei hier in Ermangelung eines konkreten Berufswunsches auch kaum eine Übereinstimmung zu erwarten war.

Wie bereits angedeutet, verfügt auch im Cluster 2 ein Großteil der Befragten über eine Berufsausbildung bzw. ein Studium. Bemerkenswert ist jedoch, dass auch Personen ohne Ausbildung in diesem Cluster vertreten sind. Genauer gesagt: Alle Personen der Teilstichprobe, die ohne Ausbildung sind, wurden dem Cluster 2 zugeordnet. Dieser Unterschied zum Cluster 1 ist nicht signifikant, sei aber dennoch ausdrücklich erwähnt.

Zusammenfassend können die Unterschiede zwischen den Clustern dahingehend interpretiert werden, dass sich in den Merkmalsausprägungen ein selbstbestimmtes Muster (Cluster 1) und ein fremdbestimmtes Muster (Cluster 2) der Berufsfindung abzeichnet. Insbesondere die Angaben zu Gründen und Motivation der Berufswahl lassen erkennen, dass die Personen aus den jeweiligen Clustern ihre Handlungsmöglichkeiten bei der Berufsfindung sehr unterschiedlich einschätzten. Auf Grundlage der vorliegenden Daten lässt sich nicht klären, ob die Einschränkungen der Handlungsmöglichkeiten im Wesentlichen in den Personen oder in ihren Umfeldbedingungen begründet liegen. Die Prüfung statistischer Zusammenhänge zwischen der Clusterzuordnung und ausgewählten soziodemographischen Variablen zeigt, dass die Geschlechtszugehörigkeit und die regionale Herkunft einen leichten, jedoch signifikanten Zusammenhang aufweisen (Cramers V = 0.128 hinsichtlich der Geschlechtszugehörigkeit und 0.110 hinsichtlich der regionalen Herkunft). Dabei sind die Frauen etwas stärker im fremdbestimmten Cluster vertreten als zu erwarten war. Gleiches gilt für die Personen aus dem ostdeutschen Zentrum.

Ebenfalls ein leichter, signifikanter Zusammenhang besteht zwischen dem Schulabschluss und der Clusterzuordnung (Cramers V = 0.188, $p \leq 0.01$) und der beruflichen Formalqualifikation (Cramers V = 0.196, $p \leq 0.001$). Personen mit Volks- bzw. Hauptschulabschluss gehören etwas häufiger dem fremdbestimmten Cluster an, während Personen mit Hochschulreife etwas häufiger dem selbstbestimmten Cluster angehören. Gleichfalls sind Personen, die eine Lehre absolviert haben, häufiger im fremdbestimmten Cluster, während Personen mit Hochschulstudium häufiger im selbstbestimmten Cluster vertreten

sind. Beide Ergebnisse sind allerdings wenig überraschend, da die Schulabschlüsse ja gerade den Zugang zu den jeweiligen Ausbildungswegen regeln und niedrige bzw. fehlende Schulabschlüsse damit zugleich auch die Berufswahlmöglichkeiten einschränken.

V.2.2 Erwerbsbiographie bis zum ersten Messzeitpunkt

V.2.2.1 Aspiration, Realisation und Bilanzierung im Zeitraum der Erwerbsbiographie bis zum ersten Messzeitpunkt

Der Zeitabschnitt der Erwerbsbiographie bis zum ersten Messzeitpunkt erstreckt sich über einen langen und für die meisten Befragten ereignisreichen Zeitraum. Wie eingangs erläutert, sollen im Folgenden die Aspirationen, Realisationen und Bilanzierungen für diesen und den folgenden Zeitabschnitt in der Reihenfolge *Realisation, Bilanzierung und Aspiration* dargestellt werden, weil sich die Aspirationen nicht auf die Vergangenheit, sondern auf die zukünftigen Handlungen beziehen.

Im Hinblick auf die Realisation von Aktivitäten zur alternsgerechten Laufbahngestaltung sind insbesondere die vollzogenen Tätigkeitswechsel und Weiterbildungsteilnahmen von Interesse (s. Kap. III). Wie oben bereits dargestellt, bestehen hinsichtlich der Tätigkeitswechsel kaum Unterschiede zwischen den Befragten, denn die überwiegende Mehrheit (96 %) hat in der Vergangenheit Tätigkeitswechsel vollzogen. Solche Tätigkeitswechsel haben innerhalb eines Unternehmens oder zwischen Unternehmen stattgefunden, wobei die Wechsel zwischen Unternehmen deutlich häufiger vorkamen. Intern, also innerhalb eines Unternehmens, wechselten 37 % der Befragten nie, knapp 30 % bis zu zwei Mal und 31 % mehr als zwei Mal. Die Befragten aus dem ostdeutschen Zentrum wechselten häufiger innerhalb der Firma als die Befragten aus dem westdeutschen Zentrum (leichter Zusammenhang, Korrelation 0.25). Wechsel zwischen Unternehmen fanden noch häufiger statt. Lediglich knapp 10 % der Befragten hatten nie den Arbeitgeber gewechselt, 50 % bis zu vier Mal, 40 % mehr als vier Mal. Hinsichtlich der zwischenbetrieblichen Wechsel besteht kein Unterschied zwischen den Befragten in Ost und West.

Zu den Wechseln und Veränderungen im Erwerbsverlauf haben auch die Phasen der Nichterwerbstätigkeit beigetragen. Die Mehrheit der Befragten (60 %), überwiegend Frauen, war zeitweise nicht erwerbstätig. Wie oben dargestellt,

gingen die Nichterwerbstätigen vor allem Hausarbeiten und Kinderbetreuung bzw. die Pflege von Angehörigen nach. Zum Teil dienten Phasen der Nichterwerbstätigkeit aber auch der Ausbildung bzw. Weiterbildung. Im Durchschnitt waren 1,57 Unterbrechungen pro Erwerbsverlauf zu verzeichnen. 22 % der Befragten hatten ihre Erwerbstätigkeit nie unterbrochen, 28 % selten und 33 % häufig. Frauen hatten im Schnitt mehr Unterbrechungen als Männer. Die Befragten aus dem ostdeutschen Zentrum hatten häufiger als im Westen gar keine Unterbrechungen, und wenn sie Unterbrechungen hatten, dann meist mehrfach. Sie dauerten im Durchschnitt 41 Monate. Bei 32 % der Befragten war die Unterbrechung kürzer (weniger als 40 Monate), bei 27 % länger als 40 Monate. Von den Nichterwerbstätigen wurden die meisten während der Nichterwerbstätigkeit von ihrem Partner oder ihrer Partnerin finanziert (dies betrifft zum ganz überwiegenden Teil Frauen). An zweiter Stelle stand die Finanzierung durch Lohnersatzleistungen, insbesondere Arbeitslosengeld, was etwas häufiger bei Männern als bei Frauen der Fall war.

Der Wechsel zwischen verschiedenen – erwerbsförmigen und nichterwerbsbezogenen – Tätigkeiten war auch mit Veränderungen der Qualifikationsanforderungen in den jeweiligen Tätigkeiten verbunden. 44 % der Befragten haben jedoch im Verlauf ihrer Erwerbsbiographie keinerlei Veränderungen der Anforderungen an die Formalqualifikation ihrer ausgeübten Tätigkeit erfahren. Für 15 % der Befragten haben sich die Anforderungen an die Formalqualifikation im Zuge der Tätigkeitswechsel erhöht. 14 % haben dagegen eine Dequalifizierung erfahren. Für gut ein Viertel der Befragten, nämlich 27 %, waren die Tätigkeitswechsel sowohl mit höheren als auch mit niedrigeren Anforderungen an die Formalqualifikation verbunden, so dass sie die Wechsel als Auf- und Abstiege hinsichtlich der Formalqualifikation in ihrer Erwerbsbiographie erfahren haben.

Vom Ausmaß der Tätigkeitswechsel und den damit verbundenen veränderten qualifikatorischen Anforderungen weitgehend unabhängig (s. o.) stellt sich die Weiterbildungsbeteiligung in dem untersuchten Abschnitt des Erwerbsverlaufs dar. Hier zeigt sich, dass sich der überwiegende Teil der Befragten (88 %) an Weiterbildung beteiligt hat. Wie oben bereits ausgeführt, wurde die Weiterbildung vorwiegend vom Betrieb angeboten. Knapp drei Viertel der Befragten hat ausschließlich an betrieblicher Weiterbildung teilgenommen oder sowohl an betrieblicher als auch an außerbetrieblicher Weiterbildung. Nur 11 % der Be-

fragten hat sich ausschließlich außerbetrieblich weitergebildet. Allerdings wurde auch während Phasen der Nichterwerbstätigkeit Weiterbildung in Anspruch genommen. In einigen Fällen war die Teilnahme an Weiterbildung oder ein Studium sogar die vorwiegende Tätigkeit während der Nichterwerbstätigkeit. In 16 % der Fälle traf dies einmal in der Erwerbsbiographie zu, in 5,6 % zweimal und bei 1,2 % sogar dreimal.

Die Angaben zur Dauer der besuchten Weiterbildung während der Erwerbstätigkeit weisen auf eine hohe Beteiligung an länger dauernden Weiterbildungsmaßnahmen hin. Leider haben insgesamt nur 37 % der Stichprobe die Fragen zur Dauer der Weiterbildungsmaßnahmen beantwortet. Von diesen haben zwei Drittel an Maßnahmen mit hohem Zeitaufwand teilgenommen, während ausschließlich Kurzzeitveranstaltungen nur von ca. 17 % der Antwortenden besucht wurden. Die Tabelle V.2 zeigt, dass sich diejenigen, die an Langzeitmaßnahmen der Weiterbildung teilgenommen haben, sich vielfach auch an kurzen, mehrtätigen oder einige Stunden umfassenden Weiterbildungsveranstaltungen beteiligt haben. Und auch diejenigen, die sich in mehrtägigen Veranstaltungen weitergebildet haben, waren zusätzlich noch in Veranstaltungen, die lediglich einige Stunden umfassten. Hier bestätigt sich also eine Tendenz, die auch in anderen Untersuchungen zur Weiterbildungsbeteiligung auszumachen ist, dass sich nämlich innerhalb der großen Gruppe der Weiterbildungsaktiven eine neue Differenz abzeichnet zwischen den regelmäßigen Teilnehmenden und den „Gelegenheitsnutzern“ von Weiterbildung (vgl. Schröder /Schiel/Aust 2004 und Schiersmann/Strauss 2003).

nur einige Stunden Weiterbildung	17,3 %
einige Stunden Weiterbildung und Langzeitweiterbildung	13,0 %
nur mehrtägige Weiterbildung	8,1 %
mehrtägige Weiterbildung und Langzeitweiterbildung	14,6 %
mehrtägige Weiterbildung und einige Stunden Weiterbildung	22,7 %
mehrtägige Weiterbildung und einige Stunden Weiterbildung und Langzeitweiterbildung	24,3 %

Tabelle V.3: Dauer der besuchten Weiterbildungsveranstaltungen bis zum 1. Messzeitpunkt

Inhaltlich bezogen sich die meisten Weiterbildungsangebote auf berufliche Themen. Im Vordergrund standen Fachwissen, EDV, Personalführung, wobei berufsspezifische Themen eindeutig (60 %) überwiegen. Bei den nichtberuflich motivierten Weiterbildungsteilnahmen hatten allgemeinbildende Themen wie Sprachen, Politik usw. den größten Anteil (zusammen 18 %). An zweiter Stelle standen EDV/Technik (11 %) und an dritter Stelle Themen aus den Bereichen Kultur/Sport und Gesundheit (6,7 %). 64 % der Befragten gaben an, dass sie keine nichtberufliche Weiterbildung besucht hatten.

Tätigkeitswechsel und Weiterbildung, die hier als Aktivitäten zur alternsgerechten Laufbahngestaltung verstanden werden, haben faktisch also eine hohe Bedeutung in der Erwerbsbiographie der Befragten. Um nachvollziehen zu können, wie diese Aktivitäten aus Sicht der Handelnden bewertet wurden und welche Konsequenzen sie daraus für zukünftige erwerbsbiographische Handlungen gezogen haben, sollen nun die Informationen zu den Bilanzierungen zusammengefasst dargestellt werden.

Zunächst ist wichtig zu berücksichtigen, aus welchen Gründen die Tätigkeitswechsel stattgefunden haben. Überwiegend wurden die Wechsel vollzogen, um bessere Arbeitsbedingungen realisieren zu können. Darunter fallen günstigere Arbeitszeiten, besserer Verdienst, eine unbefriedigende Tätigkeit beenden zu können, in einem besseren Betriebsklima arbeiten zu können oder auch eine bessere Verkehrsanbindung zwischen Wohn- und Arbeitsort zu erwirken. Diese Begründungen waren bei ca. 30 % der Befragten ausschlaggebende für einen Tätigkeitswechsel.

Das berufliche Fortkommen war für 28 % der Befragten der Hauptgrund. Hierzu zählen die Verbesserung der Berufsposition, aber auch die Rückkehr in den erlernten Beruf nach einer berufsfremden Tätigkeit. Außerdem wurde hierunter der Wechsel in die Selbständigkeit gefasst sowie die Übernahme eines Unternehmens, die in einigen Fällen vorkam.

Der Verlust des Arbeitsplatzes war in 16 % der Fälle Grund für einen Tätigkeitswechsel. Hier wurden sowohl verhaltens- als auch betriebsbedingte Kündigungen durch den Arbeitgeber genannt, Stellenabbau bei Betriebsänderung, konjunkturelle Bedingungen oder auch – zu Beginn der Erwerbsbiographie – die

Beendigung der Lehre, ohne dass eine Übernahme im Ausbildungsbetrieb stattgefunden hat.

Die veränderte persönliche Lebenssituation war bei 15 % der Befragten der Grund für einen Wechsel. Hierunter wurden die Geburt und Betreuung von Kindern, die Pflege von Angehörigen, andere familiäre Gründe, Umzug oder auch gesundheitliche Gründe gefasst.

Insgesamt haben die Befragten die Wechsel in ihrer Erwerbsbiographie also überwiegend selbst initiiert, wenngleich sie dabei in einigen Fällen möglicherweise auch nur die Verbesserung einer ansonsten stark belastenden beruflichen oder persönlichen Situation erzielen wollten. Auf Grundlage der standardisierten Daten lässt sich nicht genauer nachvollziehen, wie gravierend sich die Belastung aus Sicht der Befragten darstellte. Insofern lässt sich auch nicht eindeutig klären, in welchem Maß die Entscheidung zum Tätigkeitswechsel als selbstbestimmt zu bezeichnen ist. Eindeutig fremdbestimmt waren die Wechsel allerdings bei den 16 % Befragten, die zuvor ihren Arbeitsplatz verloren hatten.

Vor diesem Hintergrund ist interessant, dass nur etwa ein Viertel der Befragten davon ausgeht, bei der Gestaltung der Erwerbsbiographie im höherem Maße Wahlmöglichkeiten gehabt zu haben. Für die Zeiten der Nichterwerbstätigkeit wurden die Wahlmöglichkeiten sogar noch etwas niedriger eingeschätzt. Gleichzeitig bedauern nur knapp 10 % der Befragten, vorhandene Optionen in der beruflichen Entwicklung nicht genutzt zu haben. Knapp drei Viertel der Befragten sind mit den getroffenen Entscheidungen hinsichtlich der Erwerbsbiographie zufrieden, in den Phasen der Nichterwerbstätigkeit waren es etwas weniger (66 % derjenigen, die Angaben zur Nichterwerbstätigkeit gemacht haben).[110]

Nur knapp ein Fünftel würde „noch mal alles anders machen“, überwiegend sind die Befragten mit ihrem Beruf und der bisherigen Erwerbstätigkeit zufrieden (77 %). Etwas mehr als ein Fünftel erlebte die Berufstätigkeit jedoch auch als belastend. In den Phasen der Nichterwerbstätigkeit ist die Zufriedenheit nicht ganz so groß: Knapp die Hälfte ist mit der Entscheidung zufrieden und er-

[110] Hier ist zu berücksichtigen, dass ca. 40 % der Stichprobe keine Angaben zu Zeiten der Nichterwerbstätigkeit gemacht haben, weil sie durchgängig erwerbstätig waren.

lebt die Nichterwerbstätigkeit als positiv. Dennoch würde nur eine Minderheit „alles anders machen“.

Rückblickend schätzt annähernd ein Drittel der Befragten die eigenen Aktivitäten für das berufliche Fortkommen als gering ein. Aus der Inhaltsanalyse der Antworten auf die offene Fragen nach der Art der Aktivitäten für das berufliche Fortkommen ergibt sich, dass die Befragten hierunter häufig die Teilnahme an Weiterbildung verstanden. Insofern überrascht es nicht, dass auch das Ausmaß an Weiterbildungsaktivitäten von knapp 30 % der Befragten als gering und damit ähnlich wie die Aktivitäten für das berufliche Fortkommen bewertet wurden. Wie oben beschrieben, haben knapp 12 % der Befragten an keinerlei Weiterbildung teilgenommen, 88 % haben mindestens einmal in ihrer Erwerbsbiographie an einer Weiterbildungsmaßnahme teilgenommen. Daher überrascht es, dass die Befragten ihr Engagement für Weiterbildung so gering einschätzen, zumal die Initiative zur Teilnahme an Weiterbildung in den meisten Fällen von den Befragten selbst ausging. Auf den Unterschied zwischen Weiterbildungsteilnahme und der subjektiven Bewertung des Ausmaßes der eigenen Aktivitäten soll unten noch einmal eingegangen werden.

Die skalierten Daten zur Bilanzierung der beruflichen Entwicklung und der Weiterbildungsbeteiligung wurden mittels einer Faktorenanalyse verdichtet, um daraus Indizes für die weitere Auswertung bilden zu können (s. weitere Erläuterungen in Kap. IV.1). Die Faktorenanalyse ergab zwei Komponenten, die eine bezieht sich auf die Einschätzung der beruflichen Entwicklung und wurde deshalb zu dem Index „Zufriedenheit mit der beruflichen Entwicklung“ zusammengefasst. Er umfasst die Angaben zur „Zufriedenheit mit den getroffenen Entscheidungen“, dem „Gesamterleben der Berufstätigkeit“ und der „Zufriedenheit mit dem Beruf insgesamt“. Die andere Komponente bezieht sich auf die Bewertung des eigenen Weiterbildungsengagements und wurde in dem Index „Weiterbildungsteilhabe“ zusammengefasst. Dieser Index umfasst die Angaben „Ausmaß genutzte Weiterbildung“, „Ausmaß der Aktivität für berufliches Fortkommen“ und „Motivation zur Teilnahme an Weiterbildung“.

Danach war die überwiegende Mehrheit mit der bisherigen Entwicklung der Erwerbsbiographie zufrieden, lediglich 6,5 % der Befragten waren unzufrieden.

Die Weiterbildungsteilhabe hingegen wurde von fast der Hälfte der Befragten als niedrig bis mittelmäßig eingeschätzt.

Zusätzlich zu den Einschätzungen der beruflichen Entwicklung und der Aktivitäten zum beruflichen Fortkommen können hinsichtlich der Bilanzierungen des Weiterbildungsengagement und der Aktivitäten für berufliches Fortkommen die Informationen über Hinderungsgründe herangezogen werden, zumindest soweit sie Aufschluss über die Sinnzuschreibungen und Interpretation von Handlungsspielräumen geben. Wie oben bereits ausgeführt wurde, liegen die Gründe für nicht wahrgenommene Weiterbildung nach Einschätzung der Befragten vor allem im fehlenden Angebot resp. der fehlenden Unterstützung seitens des Arbeitgebers. Mangelnde Nachfrage wird deutlich seltener als Begründung für nicht wahrgenommene Weiterbildung angegeben.

Wie in Kapitel II.3 deutlich gemacht wurde, ist die Teilnahme bzw. Nichtteilnahme aber von verschiedenen, zum Teil interagierenden Einflussfaktoren abhängig. Der Hinderungsgrund „kein Angebot“ kann darauf hindeuten, dass es für die betreffende Person und ihr Weiterbildungsanliegen kein Angebot gab oder es zumindest zeitlich und geographisch nicht in vertretbarem Aufwand zu erreichen war. Immerhin muss bedacht werden, dass die Befragten einen längeren Zeitraum von zum Teil Mitte der 1960er Jahre bis Mitte der 1990er Jahre resümieren. Die Aussagen beziehen sich also möglicherweise auf einen Zeitraum, in dem das Weiterbildungsangebot tatsächlich noch nicht dem latenten oder manifesten Weiterbildungsbedarf entsprach.

Es ist aber auch nicht auszuschließen, dass die Aussage, es habe kein Weiterbildungsangebot bestanden, eine Einschätzung über die Zugangsmöglichkeiten eines bestehenden Angebots beinhaltet. „Kein Angebot“ könnte dann auch bedeutet, dass zwar ein Angebot vorhanden war, die Weiterbildungsteilnahme aber nicht vom Arbeitgeber unterstützt wurde, weil sie u. U. nicht für die Person und deren Tätigkeit als zweckmäßig angesehen wurde. Ebenso kann die Teilnahme an formalen Zugangskriterien gescheitert sein. Zugangskriterien können sich auf Schul- oder Berufsabschlüsse beziehen, in der betrieblichen Weiterbildung aber auch auf die Personalbeurteilung, die Berücksichtigung in der Nachfolgeplanung u. ä. m. Angesichts der vielfältigen Erklärungsmöglichkeiten können die genaueren Hintergründe der Weiterbildungsbarrieren nur durch

weitreichende interpretative Einzelfallanalysen und nicht mit den teilstandardisierten Daten der ILSE-Studie aufgeklärt werden. Eine mögliche Interpretation der Hinderungsgründe, nämlich die Zugangsbarriere zur Weiterbildung aufgrund von Nichterwerbstätigkeit, soll hier jedoch noch geprüft werden.

Wie in Kap. II.4 entwickelt ist die Erwerbsbeteiligung als solche bereits ein entscheidendes Kriterium, ob Weiterbildung in Anspruch genommen werden kann oder nicht. Dies hängt zum einen mit der hohen Bedeutung der betrieblichen Weiterbildung zusammen, die – wie oben dargestellt – auch für die ILSE-Befragten zutrifft. Das Gros der Weiterbildungsteilnahmen der ILSE-Befragten fand im Rahmen betrieblicher Weiterbildung statt, weshalb für Nichterwerbstätige auch seltener die Möglichkeit zur Weiterbildung bestand. Zum anderen ist die Erwerbstätigkeit als Auslöser für Weiterbildungsbedarf und als Verwendungskontext des Erlernten von Bedeutung. Im Hinblick auf die Bilanzierung der eigenen Aktivitäten bzw. der Handlungsmöglichkeiten wäre es deshalb denkbar, dass sich die Einschätzung bezüglich der Relevanz von Angebot bzw. Nachfrage zwischen den durchgehend erwerbstätigen Personen und jenen mit Phasen der Nichterwerbstätigkeit unterscheidet. Dies ist allerdings nicht der Fall.[111] Das Vorhandensein eines Weiterbildungsangebots wie auch eines Weiterbildungsbedarfs lassen sich in der Langzeitperspektive also nicht auf den kontinuierlichen Einbezug in Erwerbstätigkeit reduzieren. Zumindest ist die zeitweise Unterbrechung der Erwerbstätigkeit kein Ausschlusskriterium. Wenn die Erwerbsarbeit also Einfluss auf die Weiterbildungsteilhabe über den Lebensverlauf hat, dann werden sich die Wirkungsmechanismen stärker innerhalb der Arbeitssituation, vor allem der Lernförderlichkeit der Arbeit, abspielen.

Wie sehen nun vor dem Hintergrund der insgesamt positiven Beurteilung der bisherigen Erwerbsbiographie und der eher zurückhaltenden Bewertung der eigenen Weiterbildungsaktivitäten die Zukunftspläne der Befragten aus? In den Vorstellungen und Erwartungen für die berufliche Zukunft zeigt sich zunächst

[111] Auch lassen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gründen für die Nichtteilnahme und der Geschlechtszugehörigkeit feststellen. Wie oben dargestellt, sind es ja in diesem Untersuchungszeitraum häufiger Frauen, die phasenweise nicht erwerbstätig waren. Die damit häufig verbundene Unterstellung, Frauen zeigten eine geringere Erwerbsorientierung, könnte also ebenfalls darauf hindeuten, dass sich Unterschiede in der Einschätzung der Hinderungsgründe einer Weiterbildungsteilnahme feststellen lassen. Dies ist aber nicht so.

eine große Heterogenität in Art, Ausmaß und subjektiver Bewertung der Pläne. Darin spiegeln sich möglicherweise die unterschiedlichen erwerbsbiographischen Erfahrungen und Unterschiede in der gegenwärtigen Situation der Befragten wider. Einige Befragte beschäftigen sich bereits mit Überlegungen zum Ausstieg aus der Erwerbstätigkeit, andere planen jetzt erst den Einstieg in eine regelmäßige und dauerhafte Erwerbstätigkeit. Bei der letztgenannten Gruppe handelt es sich möglicherweise um Personen, die während Zeiten der Kindererziehung nicht erwerbstätig waren. Außerdem haben in einigen Fällen langjährige (akademische) Ausbildungsphasen (einschl. Promotion) dazu geführt, dass eine regelmäßige und dauerhafte Erwerbstätigkeit erst im mittleren Erwachsenenalter aufgenommen wurde. Die Erwartungen an die berufliche Zukunft setzen also an sehr verschiedenen Ausgangssituationen an.

Zudem sind die Erwartungen mit unterschiedlichen Bewertungen der Perspektiven und Zukunftsvorstellungen verbunden. Das gleiche Ereignis, eine zu erwartende Veränderung oder auch die Konstanz der Situation kann dabei ganz unterschiedlich bewertet werden. Einige sehen z. B. dem Gleichbleiben der beruflichen Situation gelassen entgegen: „*Es wird nicht viel passieren – ich habe meinen Job gefunden*“, während andere dies bedauern: „*Es graut mir, noch zwanzig Jahre so zu arbeiten.*“

Aus der qualitativen Analyse der ILSE-Daten lässt sich jedoch ersehen, dass die positiv oder negativ getönten Zukunftsvorstellungen keinen unmittelbaren Einfluss darauf haben, ob Pläne für die Zukunft gemacht werden. Vielmehr lassen sich angesichts der unterschiedlichen Ausgangslagen und Bewertungen der gegenwärtigen Situation resp. den erwarteten zukünftigen Bedingungen verschiedene Untergruppen von „Planenden“ und „Nichtplanenden“ ausmachen.

Zu den „Planenden“ wäre zunächst der Teil der Befragten zu zählen, die differenzierte, mehr oder weniger langfristig ausgerichtete Pläne haben, die auf eine selbstbestimmte Gestaltung der beruflichen Zukunft schließen lassen. Hierfür stehen Aussagen, wie „*Steuerberaterprüfung will ich machen*“, „*noch 5 Jahre Verbandsarbeit, dann eine neue Stelle mit vermittelnder Rolle*“ oder „*noch 6–7 Jahre Wechseldienst, dann kein Nachtdienst mehr.*“ Ebenfalls zu den Planenden wären diejenigen zu rechnen, die positive Zukunftsvorstellungen hegen,

dabei aber keine konkreten Zielsetzungen verfolgen, wie z. B. „*Ich wünsche mir, dass ich mich irgendwann noch mal beweisen kann*“, „*Ich möchte endlich anfangen zu arbeiten*“ oder „*Ich möchte in der jetzigen Firma beruflich weiterkommen.*“ Die dritte Untergruppe der „Planenden“ macht Pläne in Reaktion auf berufliche Veränderungen oder eine (drohende) Arbeitslosigkeit. Beispielhaft wären hier folgende Aussagen zu nennen: „*Wandel im Beruf durch elektronische Textverarbeitung, ich muss den Wandel mitmachen, weil ich sonst nicht bestehen kann*“, „*abhängig von der Sicherheit der Stelle, evtl. auch etwas ganz Neues machen (z. B. Altenpflege)*“ oder „*jeden Strohhalm greifen, um arbeiten zu können, egal ob Organisation oder Betreuung.*“

Bei den „Nichtplanenden“ gibt es Personen, die mit ihrer derzeitigen Situation zufrieden sind und deshalb keine Veränderungspläne haben. Für diese Gruppe sind Aussagen typisch, wie „*wird so bleiben, hoffe ich*“, „*möchte so weitermachen*“ oder „*bin zufrieden, alles soll so bleiben wie es ist.*“ Daneben gibt es Personen, die ausharren wollen und bereits im Alter von Mitte 40 der Verrentung – mehr oder weniger freudig – entgegen sehen. Beispielhaft sind Äußerungen, wie „*durchhalten bis 65*“, „*gebraucht werden bis zur Rente*“ oder „*Ich hoffe, dass ich mit 60 Jahren in Rente gehen kann.*“ Und schließlich gibt es eine Gruppe von Befragten, die ihre berufliche Zukunft als ungewiss und nicht planbar einschätzen, die „*keine Ahnung*“ haben. Hierfür stehen Aussagen wie „*Man muss sich auf die Gegebenheiten einlassen und reagieren, planen kann man da wenig“, „unklare Konsequenzen der betrieblichen Umstrukturierung“* oder „*unsicher, da mein Beruf nicht mehr gefragt ist.“*

Vor dem Hintergrund dieser Zukunftsvorstellungen und Erwartungen sind die beruflichen Pläne inhaltlich erfragt worden. Als Antwortmöglichkeiten waren vorgegeben: besserer Verdienst, berufliche Weiterentwicklung/Aufstieg, größere Befriedigung im Beruf, geringere Belastung, mehr Zeit für eigene Interessen, besseres Arbeitsklima, Erhaltung des derzeitigen beruflichen Status, mehr Verantwortung/Prestige, Stellenwechsel, größere Herausforderung, Einarbeitung in neue Arbeitsinhalte, Weiterbildung, eigene Fähigkeiten besser einsetzen können, mehr Autonomie im Arbeitsbereich, bessere Gesundheit, bessere Zusammenarbeit mit Kollegen, bessere Zusammenarbeit mit Vorgesetzten, Ende der Arbeitslosigkeit, geringer Verdienst, höhere Belastung, weniger Zeit für ei-

gene Interessen, Verzicht auf derzeitigen Status, weniger Verantwortung/Prestige, weniger Herausforderung.

Bei der Möglichkeit zu Mehrfachantworten ergab sich dabei folgendes Bild (s. Abbildung V.16). Die größte Bedeutung hat der „Plan“, den derzeitigen beruflichen Status zu erhalten (33 %). Inwieweit es sich dabei um einen Plan zur aktiven Veränderung der beruflichen Situation handelt, ist nicht eindeutig zu entscheiden. Berücksichtigt man die oben genannte Feststellung, dass die Befragten vielfach zufrieden sind mit ihrer gegenwärtigen beruflichen Situation und deshalb keine Veränderung planen, könnte der Erhalt des beruflichen Status auch gleichbedeutend sein mit dem Wunsch, nichts verändern zu müssen. Eine solche Interpretation lässt allerdings außer Acht, dass angesichts betrieblicher Reorganisationsprozesse, technologischer Weiterentwicklung bei Arbeitsprozessen und Produkten, politischer und gesellschaftlicher Veränderungen etc. pp. bereits der Erhalt des beruflichen Status mit erheblichen Anpassungsleistungen verbunden ist. Der Plan „Statuserhalt“ ist also ein Bestreben, das vordergründig vielleicht nicht als Ausgangspunkt einer Aktivität interpretiert wird, bei genauerer Betrachtung jedoch sehr wohl Motiv für ein Gestaltungshandeln sein kann.

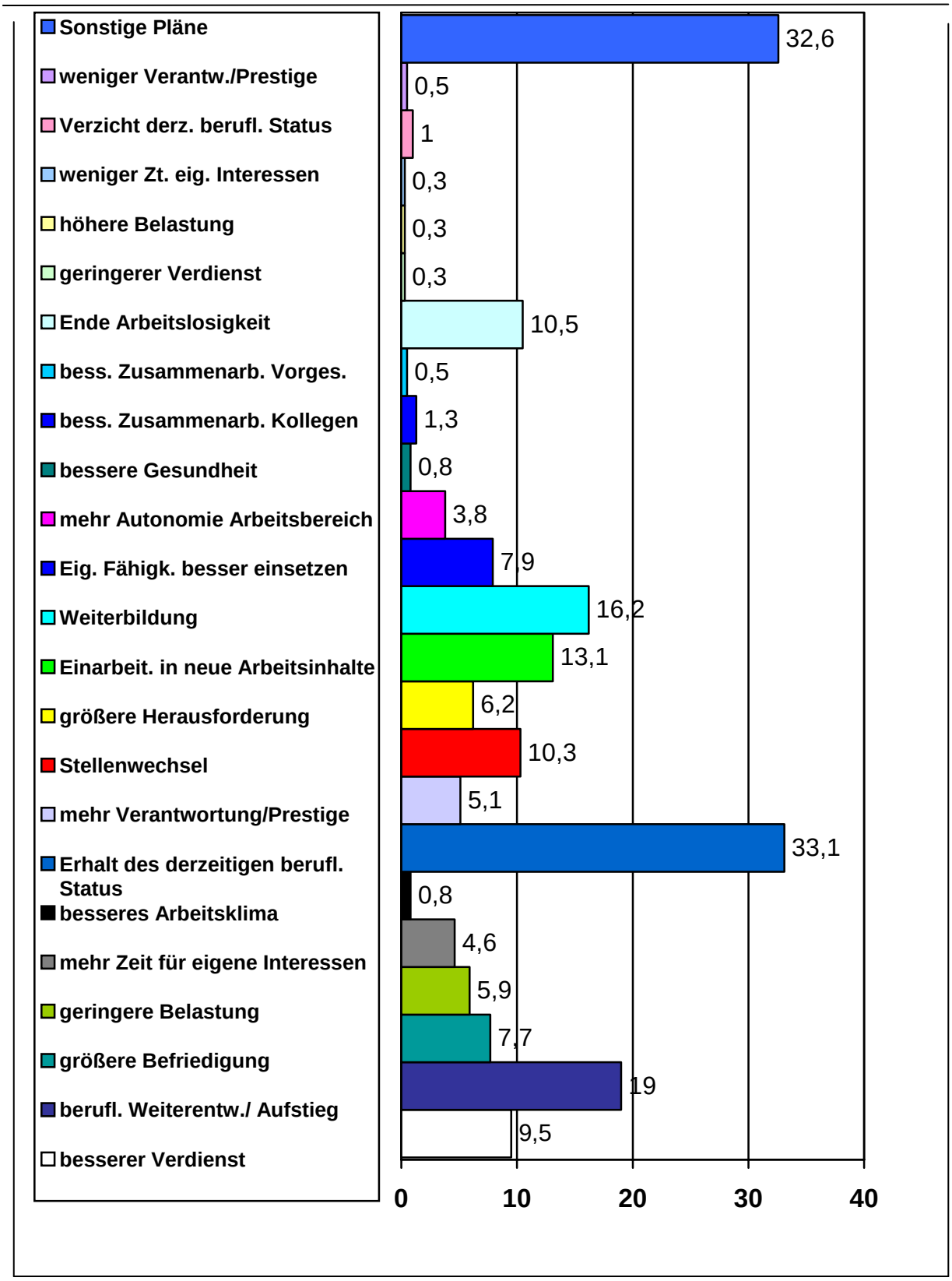

Abbildung V.16: Art der beruflichen Pläne, 1. Messzeitpunkt (Angaben in Prozent)

Sehr häufig (32 %) wurden „sonstige Pläne“ genannt, auf die gleich noch einmal eingegangen wird. An dritter Stelle steht der Plan, sich beruflich weiter zu entwickeln bzw. aufzusteigen. Diesen Plan verfolgten ca. 19 % der Befragten. In neue Arbeitsinhalte wollten sich 13 % der Befragten einarbeiten. Weitere 10 % beabsichtigten, die Stelle zu wechseln und 10,5 % strebten an, die Arbeitslosigkeit zu beenden. Fasst man diese Nennungen als Pläne zur horizontalen und vertikalen Veränderung zusammen, so zeigt sich, dass die Veränderungspläne letztlich gegenüber den Plänen zum Statuserhalt überwiegen. Darüber hinaus beziehen sich weitere Pläne auf die Verbesserung bzw. Veränderung der Arbeitssituation, ohne dass sie eindeutig als horizontale oder vertikale Weiterentwicklung eingeordnet werden könnten. Hier wären beispielsweise zu nennen: besserer Verdienst (9,5 %), größere Befriedigung (7,7 %), Fähigkeiten besser einsetzen können (7,9 %) etc. Und immerhin 16 % gaben an, die Teilnahme an Weiterbildung zu planen.

Berufliche Pläne zur Verbesserung der persönlich-privaten Situation haben demgegenüber nur wenig Bedeutung, zumindest planten nur 4,6 % der Befragten „mehr Zeit für die eigenen Interessen“.

Wegen der hohen Anzahl an Sonstigen und der z. T. sehr geringen Besetzung einzelner Antwortmöglichkeiten wurden die Angaben zum wichtigsten beruflichen Plan (1. Präferenz der oben genannten Pläne) in inhaltsanalytisch entwickelte Merkmalsausprägungen zusammengefasst. Die Antwortmöglichkeiten „Keine Pläne“ und „Erhaltung des derzeitigen beruflichen Status“ wurden beibehalten. Die „aktiven“ Veränderungspläne (Aufstieg, Ende der Arbeitslosigkeit etc.)[112] wurden zu einer Kategorie zusammengefasst. Ebenso Pläne, die auf eine geringere Belastung, vorzeitigen Ruhestand, mehr Zeit für eigene Interessen oder eine bessere Gesundheit abzielten; diese wurden in der Kategorie „mehr Privatleben“ subsumiert. Da bei der Frage nach der ersten Präferenz nur noch eine Angabe möglich war, basiert die Berechnung auf anderen Werten als die vorangegangene Darstellung, so dass die Zusammenfassung nicht identisch mit der Addition der oben genannten Werte ist. Bei der Recodierung

[112] Im Einzelnen wurden in diesem Merkmal folgende Antworten zusammengefasst: besserer Verdienst, berufliche Weiterentwicklung/Aufstieg, größere Befriedigung im Beruf, mehr Verantwortung/Prestige, Stellenwechsel, größere Herausforderung, Einarbeitung in neue Arbeitsinhalte, eigene Fähigkeiten

konnte die Zahl der „Sonstigen“ erheblich reduziert werden, denn eine Reihe der Angaben unter „Sonstiges“ bezog sich z. B. auf den Plan, sich selbständig zu machen oder die eigene Firma zu erweitern, was nun den Veränderungsplänen zugeordnet ist, oder auf Vorruhestandspläne, die unter der Kategorie „mehr Privatleben“ gefasst werden konnten.

Nach der neu berechneten Verteilung geben 20 % der Befragten an, keine beruflichen Pläne zu haben. Etwas mehr als 25 % wollten ihren derzeitigen beruflichen Status erhalten bzw. nichts an ihrer beruflichen Situation ändern. Gut 40 % planten hingegen etwas zu verändern, z. B. aufzusteigen, sich auf der gleichen Hierarchieebene – horizontal – beruflich zu verändern oder auch zurückzukehren in die Erwerbstätigkeit, sei es nach einer familiär bedingten Unterbrechung der Erwerbstätigkeit oder wegen Arbeitslosigkeit. Knapp 6 % der Befragten gaben als wichtigsten Plan die Teilnahme an Weiterbildung an. Und etwas weniger als 5 % planten berufliche Abstriche zugunsten von mehr Privatleben.

Etwas über 40 % der Befragten hatte konkrete berufliche Pläne, knapp ein Drittel hatte hingegen nur vage Pläne. Allerdings ist der Umfang der Pläne bei den meisten Befragten eher gering. Nur 17 % gaben an, ein hohes Maß an Plänen zu haben. Etwas mehr, nämlich etwa ein Viertel der Befragten war zuversichtlich, dass die Pläne realisiert werden können. Mehrheitlich (knapp zwei Drittel) hatten die Befragten aber geringe Befürchtungen ihre berufliche Zukunft betreffend. Über die Hälfte der Befragten sieht die berufliche Zukunft positiv. Die Gestaltbarkeit der beruflichen Zukunft wird ähnlich wie die Frage nach der Konkretheit der beruflichen Pläne nicht so eindeutig eingeschätzt: Ein Drittel der Befragten sieht die Gestaltbarkeit der Zukunft als gering an, während ein gutes Drittel sie dagegen als hoch ansieht und ein weiteres schwaches Drittel ist ambivalent in der Einschätzung der Gestaltbarkeit ihrer beruflichen Zukunft. Es zeigt sich, dass es einen markanten Zusammenhang (Korrelation 0.25) zwischen der Einschätzung der Gestaltbarkeit der beruflichen Zukunft und der Konkretheit der beruflichen Pläne gibt: Wer die Gestaltbarkeit hoch einschätzt,

---

besser einsetzen können, mehr Autonomie im Arbeitsbereich, bessere Zusammenarbeit mit Kollegen, bessere Zusammenarbeit mit Vorgesetzten, Ende der Arbeitslosigkeit.

hat eher konkrete Pläne, während umgekehrt Personen, die ihre berufliche Zukunft für wenig gestaltbar hielten, eher vage Pläne hatten.

Der zeitliche Horizont der Zukunftsvorstellungen und -pläne bezog sich eher auf die ferne Zukunft (45 %).

Immerhin beschäftigte sich ein großer Teil der Befragten bereits mit Ruhestandsplänen, knapp 45 % hatte eine hohe Motivation in den Ruhestand zu gehen. Interessanterweise sind dies mehr, als zum zweiten Messzeitpunkt, also vier bis fünf Jahre später (s. u.). Noch stärker als die Motivation zum Ruhestand war die Motivation, den derzeitigen Arbeitsplatz zu verlassen. Fast zwei Drittel der Befragten gaben an, eine hohe Motivation „weg vom Arbeitsplatz“ zu haben. Nur knapp 13 % hatten eine geringe Motivation, den derzeitigen Arbeitsplatz aufzugeben. Dass so viele Personen ihren Arbeitsplatz aufgeben wollten verwundert, da doch wie oben dargestellt nur etwa 40 % Veränderungspläne hatten, die mit einem Tätigkeitswechsel verbunden sein könnten. Auch wenn man die 6 % hinzu zählt, die mehr Zeit für ihr Privatleben planten, ist noch nicht das gesamte Ausmaß der „Motivation weg vom Arbeitsplatz“ erhellt. Möglicherweise gibt es unter denjenigen, die keine Pläne haben, Personen, die ihre Tätigkeit zwar aufgeben wollen, aber noch keine alternativen Pläne entwickelt haben oder sich nicht im Stande stehen, Pläne zu entwickeln.

Ähnlich wie bei den standardisierten Daten zur Bilanzierung der Erwerbsbiographie wurden auch für die Aspirationen mittels einer Faktorenanalyse die Komponenten ermittelt, die wesentlichen Einfluss auf die Zukunftspläne haben. Die Analyse ergab drei Faktoren, zu denen sich die oben genannten Informationen zusammenfassen lassen und die deshalb für die weiteren Berechnungen als Indizes herangezogen werden.

Der eine Faktor bezieht sich auf die Einschätzungen zur Planbarkeit der beruflichen Zukunft und umfasst die Angaben zur Einschätzung der „Gestaltbarkeit der beruflichen Zukunft“, der „Tönung der beruflichen Zukunftsvorstellungen“ und der „Extension des Zukunftsbezugs“. Im Ergebnis zeigt sich, dass knapp ein Viertel der Befragten die Planbarkeit ihrer beruflichen Zukunft als gering einschätzen, mehr als zwei Drittel die Planbarkeit aber auch als „eher hoch“ bis „hoch“ einschätzen.

Der zweite Faktor fasst die Angaben zur Konkretion der beruflichen Pläne zusammen, was das „Ausmaß der beruflichen Pläne“, die „Konkretheit der beruflichen Pläne“ und das „Ausmaß der beruflichen Hoffnungen“ beinhaltet. Hier zeigt sich, dass der überwiegende Teil der Befragten (69 %) nur vage bis mittelmäßig konkrete Pläne zur eigenen beruflichen Zukunft hat. Die Tatsache, dass die Planbarkeit angenommen wird, sagt also noch nicht viel darüber aus, ob auch tatsächlich konkrete Pläne bestehen.

Der dritte Faktor schließlich bezieht sich auf die Ausstiegspläne, die einerseits in der Motivation, in den Ruhestand zu gehen, andererseits in dem Bestreben, den derzeitigen Arbeitsplatz zu verlassen, zum Ausdruck kommen können. Die Ausstiegspläne sind – wie oben bereits angedeutet – hoch. Über die Hälfte der Befragten befasst sich bereits zum ersten Messzeitpunkt mit Ausstiegsplänen. Nur bei ca. 18 % sind die Ausstiegspläne gering ausgeprägt.

Wie für den zweiten Messzeitpunkt noch genauer ausdifferenziert wird, ist dies aber nicht gleichzusetzen mit einem geringen Interesse oder Bedeutungsverlust der eigenen Erwerbstätigkeit. Die Ausstiegspläne können vielmehr als „Wunsch nach erwerbsarbeitsfreier Zeit“ interpretiert werden. Die Realisierung dieses Wunsches ist – zumindest was den Ruhestand anbelangt – für die Befragten zum ersten Messzeitpunkt noch in weiter Ferne. Trotzdem oder gerade deshalb ist er aber möglicherweise zu diesem Zeitpunkt am größten, weil damit nur eine vage Hoffnung und kein konkreter Plan verbunden ist. Darauf wird unten noch einmal eingegangen.

Nachdem nun die Realisation, Bilanzierungen und Aspirationen der Befragten für den Zeitraum vom Berufseinstieg bis zum ersten Messzeitpunkt im Einzelnen dargestellt wurden, sollen im Folgenden die „Verknüpfungen“ zwischen diesen Merkmalen analysiert werden, um die Muster der Laufbahngestaltung zu identifizieren. Denn, so lautet ja die zentrale These des Modells zur alternsgerechten Laufbahngestaltung, für die individuellen Handlungsstrategien ist es entscheidend, wie die Individuen ihre Handlungen bewerten und welche Schlussfolgerungen sie daraus für die weitere Laufbahngestaltung ziehen, in welchem Verhältnis also Realisationen, Bilanzierungen und Aspirationen zueinander stehen. Dies lässt sich durch die Verbindung der verschiedenen Merkmale zueinander nachvollziehen.

V.2.2.2 Gestaltungsmuster in Bezug auf die Erwerbsbiographie bis zum ersten Messzeitpunkt

Die Gestaltungsmuster der Erwerbsbiographie wurden auf Grundlage von Merkmalen zu erwerbs- und bildungsbiographischen Handlungen und Einschätzungen, konkret durch Hinweise auf gezielte Tätigkeitswechsel, Weiterbildungsteilnahme, berufliche Pläne zur Aufnahme und Aufrechterhaltung einer Erwerbstätigkeit und die Auseinandersetzung mit dem (nahenden) Ruhestand durch eine Clusteranalyse (s. Erläuterungen in Kap. IV.2) ermittelt. Aus datentechnischen Gründen konnten nicht alle Variablen in die Clusteranalyse einbezogen werden, die Angaben zu den hier interessierenden Aktivitäten und Einschätzungen der alternsgerechten Laufbahngestaltung enthielten. Dies betraf vor allem fehlende Werte bei Variablen zu Aktivitäten während der Nichterwerbstätigkeit. Da diese Informationen für die Gesamtfragestellung für entbehrlich erachtet wurden, wurden sie deshalb bei den Berechnungen ausgeklammert. In die Clusteranalyse eingegangen sind schließlich Variablen zu folgenden Merkmalen: Veränderungen der erforderlichen Formalqualifikation für die ausgeübte Tätigkeit, genutzte Weiterbildung (Themen und Durchführungsort) während der Erwerbstätigkeit, Bildungszeiten während der Nichterwerbstätigkeit, Zeiten der Nichterwerbstätigkeit, Anzahl der Unterbrechungen, Dauer der Unterbrechungen, Stellenwechsel, Häufigkeit der Stellenwechsel innerhalb der Firma, Häufigkeit der Stellenwechsel zwischen Unternehmen, Gründe für Wechsel, Zufriedenheit mit der beruflichen Entwicklung, Ausmaß der Weiterbildungsteilhabe, Art der beruflichen Pläne, Intensität der beruflichen Pläne, Antizipation der Gestaltbarkeit der beruflichen Zukunft und Ausstiegspläne.

Dennoch kam es durch die Zusammenführung von Variablen aus unterschiedlichen Themenbereichen der Erwerbs- und Nichterwerbstätigkeit zu weiteren Ausfällen. Insgesamt umfasst die Teilstichprobe n = 333 Personen. Die Überprüfung ergab, dass die Ausfälle leichte Verschiebungen hinsichtlich der anteiligen Zusammensetzung nach Geschlecht und Region in der Teilstichprobe verursacht haben: Frauen sind in der Teilstichprobe etwas seltener vertreten (Chi^2 = 3,5, df = 1, n.s.) und ebenso Personen aus dem westdeutschen Zentrum (Chi^2 = 4,4, df = 1, $p \leq 0.05$). Im Übrigen sind die Personen, die in der Erwerbsbiographie bis zum ersten Messzeitpunkt überwiegend nicht erwerbstätig waren, seltener in der Teilstichprobe vertreten als dies in der

Gesamtstichprobe der Fall ist (Chi^2 = 2,6, df = 4, n.s.). Da dieses Merkmal wiederum mit der Geschlechts- und der regionalen Zugehörigkeit korreliert (die westdeutschen Frauen sind häufiger überwiegend nicht erwerbstätig gewesen als die ostdeutschen Frauen und die Männer aus beiden Zentren),[113] sind die Verschiebungen wohl im Wesentlichen darauf zurückzuführen, dass die dauerhaft Nichterwerbstätigen einzelne Fragen zur Erwerbsbiographie nicht beantwortet haben und deshalb bei der Clusteranalyse nicht einbezogen wurden. Dies ist bei der Interpretation der Ergebnisse zu berücksichtigen.

Die Clusteranalyse ergab – wie schon für den Zeitabschnitt des Berufseinstiegs – zwei Muster. Dem ersten Muster sind 42 % der Personen der Teilstichprobe zugeordnet, dem zweiten 58 %.

Der markanteste Unterschied zwischen den beiden Mustern bezieht sich auf die Unterbrechungen der Erwerbstätigkeit: die Personen des ersten Musters hatten nie Unterbrechungen. Sie hatten keine Zeiten der Nichterwerbstätigkeit zu verzeichnen, sondern waren durchgehend erwerbstätig. Dies bedeutet auch, dass die Personen dieses Clusters keine Bildungszeiten während der Nichterwerbstätigkeit aufzuweisen haben, denn sie waren nie nichterwerbstätig.

Den Betrieb haben die Befragten des Clusters 1 selten bis nie gewechselt. Hingegen wurden interne Stellenwechsel überdurchschnittlich häufig vollzogen. Aber auch seltene bis keine internen Wechsel kommen in diesem Cluster vor. Veränderungen der erforderlichen Formalqualifikation der ausgeübten Tätigkeit gab es seltener als im zweiten Cluster, deshalb auch seltener einen Anstieg der Formalqualifikation, Dequalifizierung bzw. ein Auf und Ab der Anforderungen an die Formalqualifikation.

Wie die folgende Abbildung zeigt, haben sich die Personen des Clusters 1 häufiger sowohl inner- als auch außerbetrieblich weitergebildet, wie sie überhaupt insgesamt häufiger an Weiterbildung teilgenommen haben. Die Beteiligung an ausschließlich außerbetrieblicher Weiterbildung ist im Cluster 1 hingegen niedriger als im Durchschnitt.

[113] Bei den Männern ergibt sich ein nominaler Zusammenhang-Cramer-V: 0.179, bei den Frauen 0.356.

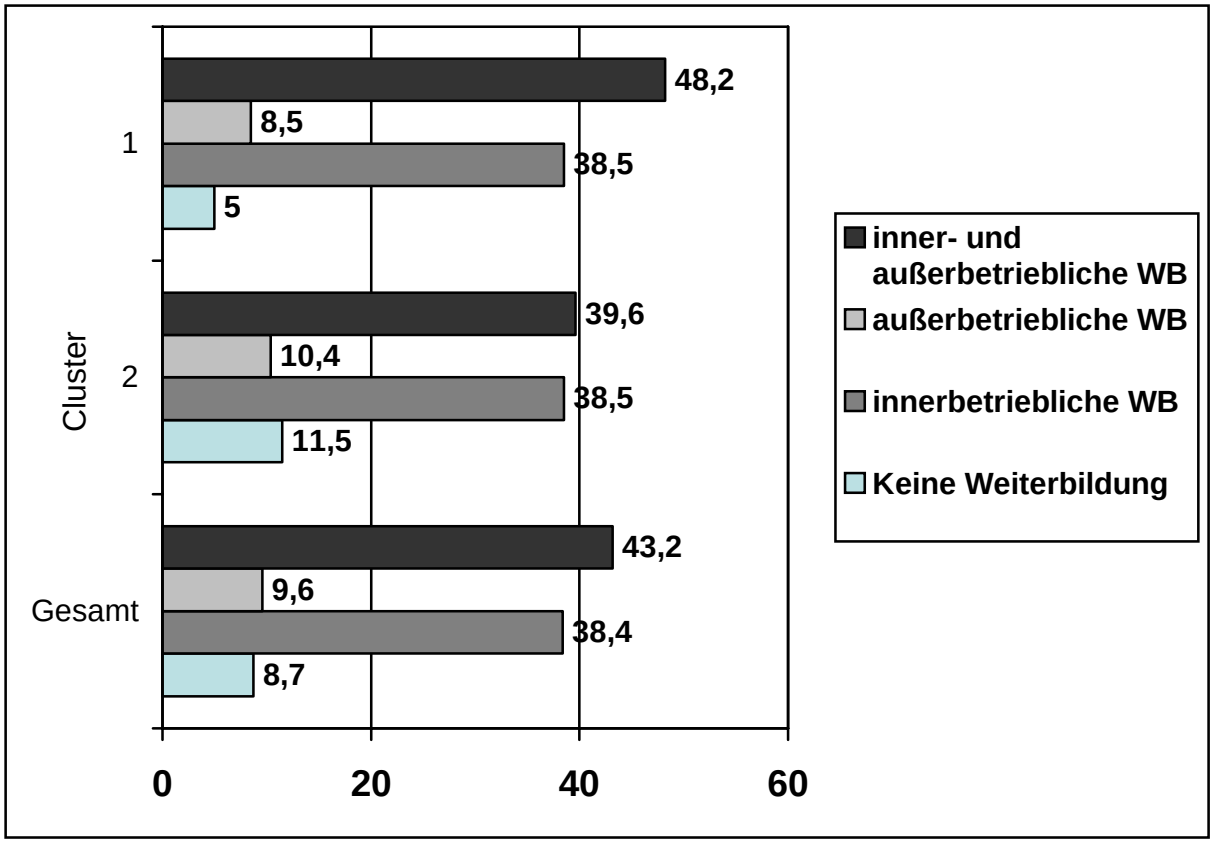

Abbildung V.17: Clusterverteilung Art der Weiterbildung über gesamte Erwerbsbiographie, Angaben in Prozent innerhalb Cluster

Thematisch bezog sich die genutzte Weiterbildung im Cluster 1 häufiger auf berufsspezifische Themen,[114] wobei diese Schwerpunktsetzung ja wie oben dargestellt für die gesamte Stichprobe gilt. Im Unterschied zu Cluster 2 ist im Cluster 1 jedoch die Fokussierung auf berufsspezifische Themen noch deutlicher ausgeprägt.

Die Bilanzierung der erwerbs- und bildungsbiographischen Aktivitäten im Bereich der Weiterbildung lassen sich an dem Index „Weiterbildungsteilhabe“ ablesen, der Einschätzungen zum Ausmaß genutzter Weiterbildung bzw. generell der ergriffenen Aktivitäten zum beruflichen Fortkommen sowie der Motivation zur Teilnahme an Weiterbildung zusammenfasst. Die Unterschiede zwischen den beiden Clustern hinsichtlich der Weiterbildungsteilhabe sind sehr gering,

[114] Wie in Kap.V.1 bereits dargestellt wurden wegen der geringen Fallzahlen bei den nicht berufsfachlichen Themen die berufsübergreifenden Themen zusammengefasst. Hierzu gehören – gewichtet nach Anzahl der Nennungen – an erster Stelle das Thema EDV, an zweiter Stelle Personalführung und an dritter Stelle das Themenfeld Arbeitsschutz/Arbeitssicherheit.

immerhin wurde die Teilhabe jedoch mit „eher hoch“ im Cluster 1 etwas höher eingeschätzt als im Durchschnitt.

Die Stellenwechsel waren in erster Linie mit dem Bestreben nach beruflichem Fortkommen begründet, dieser Grund wurde überdurchschnittlich häufig im Cluster 1 angeführt. An zweiter Stelle wurden Stellenwechsel zur Verbesserung der Arbeitsbedingungen vollzogen. Deutlich seltener war der Verlust des Arbeitsplatzes oder gar die Veränderung der persönlichen Situation der Anlass für einen Stellenwechsel. Insgesamt ist die Zufriedenheit mit der beruflichen Entwicklung im Cluster 1 hoch, und zwar deutlich höher als im Durchschnitt.

Dies mag der Grund dafür sein, dass die Personen des Clusters 1 etwas häufiger als der Durchschnitt planten, das erreichte Niveau ihrer Berufsposition zu halten. Nur unwesentlich weniger Personen, im Vergleich ist ihr Anteil aber unterdurchschnittlich, planten eine berufliche Veränderung. Annähernd gleich verteilt sind die Personen, die keine beruflichen Pläne verfolgten. In absoluten Zahlen eher unbedeutend, für die Clusterverteilung jedoch nicht uninteressant ist das Ergebnis, dass im Cluster 1 der Wunsch nach mehr Freizeit eine größere Rolle spielt als im Durchschnitt. Der Plan, sich weiterzubilden, ist dagegen unterdurchschnittlich vertreten.

Die Intensität der beruflichen Pläne[115] ist eher gering bis mittelmäßig ausgeprägt und ist damit leicht überdurchschnittlich. Insgesamt gingen die Personen des Clusters 1 eher von einer hohen Gestaltbarkeit der beruflichen Zukunft aus, auch diese Einschätzung ist leicht überdurchschnittlich. Interessanterweise war das Ausmaß der Ausstiegspläne, also die Motivation hin zum Ruhestand oder weg vom Arbeitsplatz, kaum verschieden zwischen den beiden Clustern: bei beiden waren die Ausstiegspläne zwischen mittelmäßig und eher stark ausgeprägt.

Wie oben bereits angeklungen, unterscheiden sich die Cluster hinsichtlich der Unterbrechungen der Erwerbstätigkeit deutlich. Im Cluster 2 sind die Personen vertreten, die in ihrer Erwerbsbiographie bis zum ersten Messzeitpunkt Phasen der Nichterwerbstätigkeit erlebt haben. Dabei sind seltene und häufige Unter-

[115] Dieses Merkmal fasst die Variablen Ausmaß beruflicher Pläne, Konkretheit der Pläne und Ausmaß der beruflichen Hoffnungen zusammen (s. o.).

brechungen nahezu gleich vertreten. Die Dauer der Unterbrechungen lag etwas häufiger bei „unter 40 Monaten“, dem Mittelwert für die gesamte Stichprobe.

Wegen des hohen Anteils an Personen mit Zeiten der Nichterwerbstätigkeit sind im Cluster 2 kaum Personen, die keine Stellenwechsel vollzogen haben. Häufiger fanden diese Stellenwechsel zwischen Unternehmen statt, seltener innerhalb eines Unternehmens.

Anders als im Cluster 1 hatten die Personen des Clusters 2 häufiger Veränderungen der erforderlichen Formalqualifikation ihrer ausgeübten Tätigkeit zu verzeichnen, wenngleich auch hier die Personen ohne Veränderungen insgesamt überwiegen. Wie Abbildung V.18 zeigt, hatten 30 % des Cluster 2 sowohl Auf- als auch Abstiege in ihrer beruflichen Entwicklung, ca. 19 % waren aufgestiegen und etwas über 15 % abgestiegen.

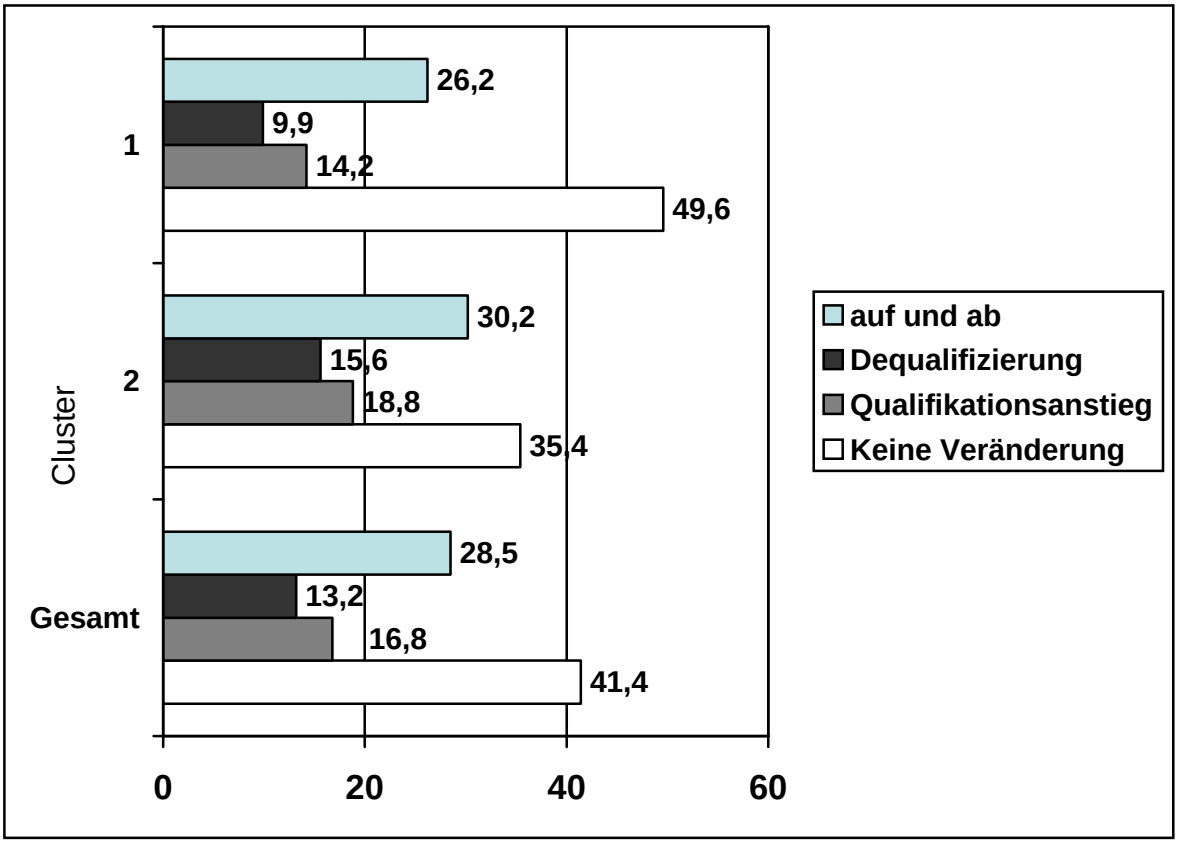

Abbildung V.18: Clusterverteilung der Veränderungen der erforderlichen Formalqualifikation für die ausgeübte Tätigkeit vom Berufseinstieg bis zum 1. Messzeitpunkt, Angaben in Prozent innerhalb Cluster

Auch die Personen des Clusters 2 haben sich am häufigsten sowohl inner- als auch außerbetrieblich weitergebildet, wenngleich die Beteiligung unterdurchschnittlich ist (s. o., Abb. V.17). Hinsichtlich der ausschließlich betrieblichen

Weiterbildungsteilnahme unterscheiden sich die Cluster kaum und bei der ausschließlich außerbetrieblichen Weiterbildung nur geringfügig. Etwas überdurchschnittlich sind im Cluster 2 diejenigen vertreten, die an keiner Weiterbildung teilgenommen haben. Thematisch wurden auch hier überwiegend berufsspezifische Weiterbildungsangebote genutzt, etwas häufiger als im Durchschnitt wurden aber auch Veranstaltungen zu berufsübergreifenden Themen besucht.

Wegen der großen Zahl an Personen mit Zeiten der Nichterwerbstätigkeit ist allerdings zu berücksichtigen, dass Weiterbildungsteilnahmen auch außerhalb der Erwerbstätigkeit realisiert wurden. Immerhin haben im Cluster 2 ca. 35 % der Personen ein- bis mehrmals während Phasen der Nichterwerbstätigkeit an Bildungsmaßnahmen (Weiterbildung, Studium o.ä.) teilgenommen. Insgesamt wurde in der Bilanzierung der erwerbsbiographischen Aktivitäten die Weiterbildungsteilhabe als mittelmäßig ausgeprägt – und damit im Durchschnitt etwas niedriger – beurteilt.

Die Stellenwechsel wurden am häufigsten vollzogen, um bessere Arbeitsbedingungen zu erzielen. Erst an zweiter Stelle und mit einigem Abstand wurde als Grund das berufliche Fortkommen genannt. Hinsichtlich der Bedeutung des beruflichen Fortkommens als Begründung für Stellenwechsel unterscheiden sich die beiden Cluster deutlich. Ebenso deutlich unterscheiden sie sich im Hinblick auf persönliche Gründe für Stellenwechsel: Im Cluster 2 stehen sie mit ca. 20 % der Nennungen an dritter Stelle, während sie für Personen des Clusters 1 offenbar so gut wie keine Bedeutung hatten (ca. 5 % der Nennungen). Wechsel aufgrund von Arbeitslosigkeit bzw. Wegfall des Arbeitsplatzes waren hingegen in beiden Clustern annähernd gleich vertreten. Die Zufriedenheit mit der beruflichen Entwicklung fällt im Cluster 2 etwas niedriger aus, im Durchschnitt sind die Befragten jedoch immer noch „mittelmäßig“ bis „eher zufrieden“.

Nahezu im Kontrast zur bisherigen Erwerbsbiographie sind die Pläne für die berufliche Zukunft anzusehen. Am häufigsten wurde der Plan nach beruflicher Veränderung genannt, erst an zweiter Stelle und deutlich seltener als im Cluster 1 wurde der Erhalt des erreichten Niveaus angestrebt. Gleichverteilt waren diejenigen, die keine Pläne nannten. Und – wie bereits erwähnt – quantitativ eher unbedeutend, aber zur Einschätzung der Muster aufschlussreich, ist das Ergebnis, dass die Personen dieses Clusters häufiger eine Weiterbildungsteil-

nahme als vorrangigen beruflichen Plan nennen und deutlich seltener als die Personen des Cluster 1 mehr Freizeit anstrebten.

Die Intensität der beruflichen Pläne ist im Cluster 2 eher gering und im Vergleich noch niedriger als im Durchschnitt. Auch sahen die Befragten die Gestaltbarkeit der beruflichen Zukunft etwas weniger positiv, sondern schätzten sie als „mittelmäßig“ bis „eher positiv“ ein. Die Ausstiegspläne unterscheiden sich zwischen den Clustern kaum und sind – wie oben bereits erwähnt – zwischen mittelmäßig bis stark ausgeprägt.

Für beide Cluster zeigt sich, dass die Weiterbildungsbeteiligung ebenso wie die Aspirationen zwischen den beiden Mustern nicht signifikant verschieden sind. Unterschiede zeigen sich vor allem hinsichtlich der erwerbsbiographischen Aktivitäten und deren Begründung sowie Bewertung. Charakteristisch für das erste Muster ist die durchgängige Erwerbstätigkeit mit seltenen, meist dem beruflichen Fortkommen dienenden Wechseln. Das zweite Muster ist im Gegensatz dazu von Erwerbsunterbrechungen und häufigen Wechseln geprägt, die eine Verbesserung der Arbeitsbedingungen herbeiführen sollten oder auch persönlich motiviert waren. Es fällt auf, dass zwischen den Clustern eine deutliche Differenz hinsichtlich der Geschlechterverteilung besteht: Männer sind sehr viel häufiger im Cluster 1 (dem Muster mit durchgängigem Erwerbsverlauf und seltenen Wechseln) vertreten, während Frauen häufiger im Cluster 2 des „diskontinuierlichen“ Erwerbsverlaufs mit Unterbrechungen und häufigeren Wechseln vertreten sind. Der statistische Zusammenhang zwischen Geschlecht und Clusterzuordnung ist hoch (Cramers V = 0.400, $p \leq 0.000$). Ohne hier einer geschlechterbezogenen Stereotypenbildung Vorschub leisten zu wollen, ist es meines Erachtens jedoch angemessen, die Charakterisierung der Cluster als Muster eines „männlichen“ Erwerbsverlaufs und eines „weiblichen“ Erwerbsverlaufs zu bezeichnen.

Außerdem ist das Modell der durchgehenden Erwerbstätigkeit mit starker Betriebsbindung etwas häufiger im westdeutschen Zentrum vertreten als im ostdeutschen (Cramers V = 0.119, $p \leq 0.05$). Die Schulbildung der Befragten spielt für die Clusterverteilung hingegen eine geringe Rolle (Cramers V = 0.153, n.s.), ebenso die Qualifikationsebene (Cramers V = 0.170, $p \leq 0.05$), wobei Personen ohne Berufsabschluss deutlich häufiger im Cluster der diskontinuierlichen Er-

werbsverläufe vertreten sind, während die Unterschiede zwischen Berufsabschluss und Hochschulabschluss kaum relevant sind. Einen deutlicheren Einfluss scheint jedoch die Branchenzugehörigkeit des Arbeitsbereichs der Befragten zu spielen (Cramers V = 0.257, $p \leq 0.05$). Beschäftigte aus dem verarbeitenden Gewerbe sind im Cluster der durchgängigen Erwerbsverläufe häufiger vertreten, als andere. Im Cluster mit diskontinuierlichen Erwerbsverläufen sind hingegen Personen mit Haus- und Familientätigkeiten überrepräsentiert. Bei dieser Gegenüberstellung muss allerdings berücksichtigt werden, dass die Befragten – wie in Kap. V.1 dargestellt – im Erwerbsverlauf u. U. die Branche, ja sogar den Wirtschaftsbereich gewechselt haben. Die Branchenzugehörigkeit zum Befragungszeitpunkt mag also bei den Personen mit durchgängigen Erwerbsverläufen mit der Ausgangsbranche übereinstimmen. Bei den Personen mit diskontinuierlichen Verläufen gibt sie jedoch eher Auskunft über die Zielbranche bzw. jenen Wirtschaftsbereich, in dem sich die Befragten in der „Momentaufnahme“ des Befragungszeitraums befinden. Nimmt man die Ausgangsbranchen der Befragten (d. h. die Branche, in der die Befragten erstmals erwerbstätig wurden) zum Maßstab und prüft hier den Zusammenhang zur Clusterzugehörigkeit, ist zwar immer noch ein Zusammenhang zu erkennen, jedoch ist es nicht mehr der Wirtschaftsbereich der Haus- und Familientätigkeiten, sondern der Handel, der im Cluster der diskontinuierlich Erwerbstätigen überrepräsentiert ist.[116]

Zusammenfassend ist hinsichtlich der Analyse von Gestaltungsmustern alternsgerechter Laufbahnen festzustellen, dass die Realisation bzw. die Realisierungsbedingungen großen Einfluss auf die Clusterbildung hatten und deshalb auch die beiden sich abzeichnenden Muster charakterisieren. Dabei zeigen sich die Unterschiede in der Realisation im Wesentlichen bei den erwerbsbiographischen Aktivitäten, im Hinblick auf die Weiterbildungsbeteiligung hingegen sind kaum Unterschiede zu erkennen bzw. leiten sie sich aus der Beteiligung an Erwerbstätigkeit ab. Die Befragten aus dem diskontinuierlichen Cluster

[116] Dies ist angesichts des Arbeitsplatzabbaus und der Arbeitsbedingungen im Einzelhandel auch durchaus plausibel. In verschiedenen Studien, insbesondere zur Frauenarbeit im Einzelhandel, wurde einerseits auf den rationalisierungsbedingten Personalabbau im westdeutschen Einzelhandel in den 1970er und 1980er Jahren und in den damals Neuen Bundesländern Anfang der 1990er Jahre hingewiesen, der andererseits so wenig in der Öffentlichkeit wahrgenommen wurde, weil er im Wesentlichen durch „natürliche Fluktuation“ realisiert werden konnte (vgl. zusammenfassend auch Iller 1992 oder Görs/Glotz/Iller 1994).

sind etwas seltener an betrieblicher und außerbetrieblicher Weiterbildung beteiligt gewesen, haben dafür aber auch während der Nichterwerbstätigkeit an Weiterbildung teilgenommen. Im Übrigen haben sie sich auch etwas häufiger als die anderen zu berufsübergreifenden Themen weitergebildet, was angesichts der Wechsel vielleicht auch zweckmäßig, da eine berufsspezifische Spezialisierung evtl. nachteilig gewesen wäre. Andersherum könnte allerdings gerade im Zusammenhang mit Tätigkeitswechseln eine berufsspezifische Weiterbildung erforderlich sein, da die Betroffenen ja nicht über eine einschlägige Ausbildung verfügen. Insgesamt zeigt sich jedoch, dass die Weiterbildungsangebote, die von den Befragten wahrgenommen wurden, meist nicht die Funktion hatten, einen Tätigkeitswechsel zu begleiten und zu unterstützen. Dafür spricht das Ergebnis, dass es keinen erkennbaren Zusammenhang zwischen Qualifikationsanstiegen und Weiterbildungsteilnahme gibt. Die Weiterbildungsbeteiligung hat also möglicherweise nur einen nachgeordneten Stellenwert für die Laufbahngestaltung. Zumindest lässt sich für diesen relativ langen erwerbsbiographischen Zeitraum keine klare Abhängigkeit erkennen. Hierauf soll unten noch einmal eingegangen werden.

Trotz der hohen Bedeutung der erwerbsbiographischen Aktivitäten und Realisierungsbedingungen sind Aspirationen und Bilanzierungen für die Analyse der Gestaltungsmuster nicht unwichtig. Deutlich wird, dass häufige Tätigkeitswechsel (einschließlich Unterbrechungen und Betriebswechsel) im Zeitraum vom Einstieg in die Erwerbstätigkeit bis zum ersten Messzeitpunkt weniger aufstiegsorientiert als vielmehr zur Verbesserung der Arbeitsbedingungen vorgenommen wurden und häufiger – wenn auch nicht immer – persönlich motiviert waren. Im Ergebnis waren die Befragten des „diskontinuierlichen“ Clusters zwar etwas unzufriedener mit ihrem Erwerbsverlauf, aber dennoch mehrheitlich zufrieden. Für den zukünftigen Erwerbsverlauf hegt diese Gruppe dennoch den Plan, etwas zu verändern. Die Befragten des anderen Clusters – des durchgängigen Erwerbsverlaufs – waren indessen häufiger zufrieden mit ihren Arbeitsbedingungen und sahen deshalb für den zukünftigen Erwerbsverlauf auch seltener Anlass zu Wechseln.

Tätigkeitswechsel sind also zumindest bis zu diesem Zeitpunkt der Erwerbsbiographie vornehmlich auf den Wunsch zur Verbesserung der Arbeitsbedingungen und – wenn man die persönlichen Motive so interpretieren will – der „work-

life-balance“ zurückzuführen. Dass diese Form der Laufbahngestaltung als etwas weniger zufriedenstellend empfunden wird, könnte damit zusammen hängen, dass sie eine Abweichung von der „Normalbiographie“ darstellen und insofern mit zusätzlichem Kraftaufwand, Unsicherheiten, Neuorientierungen usw. verbunden und zudem nicht positiv bewertet sind. Vor dem Hintergrund dieser Erfahrungen mit Wechseln wie auch der möglicherweise noch nicht zufriedenstellenden Arbeitssituation ist der Wunsch zu sehen, noch weitere Veränderungen im zukünftigen Erwerbsverlauf zu erzielen. Die Befragten haben „gelernt“ mit den Wechseln und auch mit den damit verbundenen Belastungen umzugehen und planen diese selbstverständlicher in ihren zukünftigen Erwerbsverlauf ein. Möglicherweise ist ihre gegenwärtige Arbeitssituation – vielleicht aufgrund der Wechsel – jedoch auch nicht zufriedenstellend, so dass weitere Veränderungen erforderlich sind. Dabei sind die Befragten dieses Clusters etwas verhaltener in der Intensität ihrer Pläne und der Einschätzung der Gestaltbarkeit ihrer Zukunft, was ebenfalls als Folge der Erfahrungen mit den bisherigen Gestaltungsbemühungen interpretiert werden kann.

Die Befragten mit durchgängigen Erwerbsverläufen haben Tätigkeitswechsel seltener und eher strategisch für das berufliche Fortkommen und erst in zweiter Linie zur Verbesserung der Arbeitssituation vollzogen. Für die Nichtwechsler/innen gab es nach dem Einstieg in die Erwerbstätigkeit offenbar auch keinen Anlass zu Tätigkeitswechseln. Die Zufriedenheit mit diesen Erwerbsverläufen fällt im Vergleich zum anderen Cluster etwas höher aus. Auch hier sind verschiedene Interpretationen denkbar: Zum einen entsprechen die Erwerbsverläufe den normativen Vorstellungen einer gelungenen Erwerbsbiographie, denn die Wechsel wurden im Wesentlichen vollzogen, um sich „zu verbessern“. Zum anderen sind die Befragten nun vermutlich – ob mit oder ohne Wechsel – in Bereichen und unter Bedingungen tätig, die sie als zufriedenstellend empfinden. Vor diesem Hintergrund schätzen sie die Gestaltungsmöglichkeiten ihrer beruflichen Zukunft positiv ein, wenngleich sie gar keine Veränderungen, sondern lediglich den Statuserhalt planen. Inwieweit sich diese Muster in der Zukunft realisieren lassen, soll nun für den dritten Analysezeitraum dargestellt werden.

V.2.3 Aktuelle Situation zwischen erstem und zweitem Messzeitpunkt

V.2.3.1 Beschreibung der Aspirationen, Realisation und Bilanzierungen in Bezug auf die aktuelle Situation

In den ca. fünf Jahren zwischen dem ersten und dem zweiten Messzeitpunkt haben sich weitere berufliche Veränderungen bei den Befragten ergeben, wenngleich auch nicht in dem Umfang wie dies bis zum ersten Messzeitpunkt der Fall war. Gut ein Drittel der Befragten hat in diesem Zeitraum einen Stellenwechsel vorgenommen (im Osten häufiger als im Westen). Auch in diesem Zeitraum waren die zwischenbetrieblichen Wechsel häufiger als die innerbetrieblichen: Innerhalb der Firma haben 14 % der Befragten einmal eine andere Stelle angenommen, weitere 2 % mehrmals (max. waren es vier Mal). Den Arbeitgeber haben 16 % der Befragten einmal und 6 % mehrmals (hier waren es maximal fünf Mal) gewechselt.

Ein Viertel der Stichprobe hatte im Zeitraum zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt Zeiten der Nichterwerbstätigkeit zu verzeichnen. Anders als im Zeitraum bis zum ersten Messzeitpunkt sind hinsichtlich der Verteilung zwischen den Geschlechtern diesmal kaum noch Unterschiede festzustellen. Männer und Frauen sind bei den durchgehend Erwerbstätigen und bei den Personen mit Phasen der Nichterwerbstätigkeit also annähernd gleich stark vertreten. Die häufigste Form der Finanzierung während der Nichterwerbstätigkeit war nun auch nicht mehr die Versorgung durch den/die Partner/in (6 %), sondern der Bezug von Arbeitslosengeld bzw. -hilfe (16 %).[117] Über die Hälfte der Gruppe mit Zeiten der Nichterwerbstätigkeit hatte eine Unterbrechung, etwas mehr als ein Viertel zwei Unterbrechungen. Die Unterbrechungen dauerten mehrheitlich zwischen null und drei Jahren.

Im Unterschied zu den früheren Erwerbszeiträumen waren Tätigkeitswechsel zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt nur in Ausnahmefällen mit Veränderungen hinsichtlich der erforderlichen Formalqualifikation der ausge-

[117] Die Versorgung durch den/die Partner/in war allerdings nach wie vor in erster Linie für die Frauen relevant, während beim Arbeitslosengeldbezug die Männer leicht dominieren. Diese Aufteilung hat offensichtlich auch eine Ost-West-Komponente: Bei einer leicht höheren Nichterwerbsquote im Osten haben dort deutlich mehr Personen Arbeitslosengeld bezogen, während die Versorgung durch den/die Partner/in im Osten kaum eine Rolle spielte.

übten Tätigkeit verbunden. 94 % der Befragten haben weder einen Anstieg der erforderlichen Qualifikation noch eine Dequalifizierung in ihrer beruflichen Tätigkeit erfahren. Bei jeweils 3 % der Befragten sind die Anforderungen gestiegen bzw. gesunken. Zwei Personen haben im Zuge von Tätigkeitswechseln ein Auf und Ab in den Anforderungen an die Formalqualifikation erfahren.

Die Weiterbildungsbeteiligung war auch in diesem Zeitraum hoch, zumindest bezogen auf Zeiten der Erwerbstätigkeit gaben nur ca. 26 % der Befragten an, nicht an Weiterbildung teilgenommen zu haben. Während Zeiten der Nichterwerbstätigkeit waren es dagegen knapp 60 %, die an keiner Weiterbildung teilgenommen haben. Immerhin haben aber noch 7,3 % der Befragten Phasen der Nichterwerbstätigkeit als Bildungszeiten genutzt, d. h. sie haben die Teilnahme an einer Aus- oder Weiterbildung als die vorwiegende Tätigkeit in der Nichterwerbstätigkeit genannt. Einige wenige Personen hatten sogar zweimal während der Nichterwerbstätigkeit eine umfangreichere Aus- oder Weiterbildungsmaßnahme besucht.

Wie oben bereits dargestellt, war auch zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt die betriebliche Weiterbildung die häufigste Form der Qualifizierung. Privat finanzierte Weiterbildung und das Selbststudium stehen an zweiter Stelle, haben jedoch quantitativ eine deutlich geringere Bedeutung. Anders als im Zeitraum bis zum ersten Messzeitpunkt hat sich allerdings der Zeitaufwand, der für Weiterbildung zur Verfügung gestellt wurde, verändert. Dominierten bis zum ersten Messzeitpunkt noch in der Summe die Maßnahmen mit hohem Zeitaufwand, sind es im Zeitraum zwischen erstem und zweitem Messzeitpunkt die Kurzzeitmaßnahmen (einige Stunden, einige Tage). Diese wurden von 30 % der Stichprobe ein- oder mehrmals in Anspruch genommen. Maßnahmen mit mittlerem (mehrtägige bis Wochenseminare) und mit hohem Zeitaufwand (länger dauernde Veranstaltungen) wurden jeweils von 11 % der Stichprobe besucht.

Wie beschrieben haben sich auch zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt Veränderungen in der beruflichen Tätigkeit der Befragten ergeben. Jedoch waren die Tätigkeitswechsel zwischen dem ersten und dem zweiten Messzeitpunkt anders motiviert als im Zeitraum bis zum ersten Messzeitpunkt.

In 40 % der Fälle kam der Wechsel zustande, weil der vorherige Arbeitsplatz entfallen war. Der Verlust des Arbeitsplatzes hat damit für die Begründung von Tätigkeitswechseln relativ an Bedeutung gewonnen, in absoluten Zahlen hat sich dagegen kaum etwas gegenüber dem Zeitraum bis zum ersten Messzeitpunkt verändert (allerdings handelt es sich nun um einen wesentlich kürzeren Zeitraum, in dem annähernd gleich viele Personen wegen des Verlustes ihres Arbeitsplatzes die Stelle wechseln mussten). Der zweitwichtigste Grund für einen Wechsel war zwischen erstem und zweitem Messzeitpunkt – ebenso wie im Zeitraum bis zum ersten Messzeitpunkt – das berufliche Fortkommen. Knapp 30 % der Wechsler/innen haben eine andere Stelle angenommen, um ihre berufliche Position zu verbessern, wieder im erlernten Beruf zu arbeiten oder sich selbständig zu machen.

Die Verbesserung der Arbeitsbedingungen, also günstigere Arbeitszeiten, besserer Verdienst, die Beendigung einer unbefriedigenden Tätigkeit, besseres Betriebsklima oder auch eine bessere Verkehrsanbindung zwischen Wohn- und Arbeitsort – bis zum ersten Messzeitpunkt das wichtigste Motivbündel für eine Veränderung – war zwischen erstem und zweitem Messzeitpunkt nur noch bei 16 % der Wechsler/innen der Grund für einen vollzogenen Tätigkeitswechsel. Insgesamt waren sie also etwas häufiger eigenmotiviert als fremdbestimmt. Im Vergleich zum Zeitraum bis zum ersten Messzeitpunkt haben die eigenmotivierten Wechsel aber deutlich an Bedeutung verloren. Und außerdem haben sich die Motive verschoben: die selbst initiierten Wechsel kommen eher aufgrund von Aufstiegsplänen und zur Verbesserung der Berufsposition zu Stande, als mit dem Ziel einer Verbesserung der Arbeitsbedingungen.

Eine mögliche Erklärung wäre, dass die Suche nach besseren Arbeitsbedingungen eher in der Berufseinstiegsphase stattfindet, weil zu Beginn der Erwerbstätigkeit u. U. schlechtere Arbeitsbedingungen in Kauf genommen werden mussten, um überhaupt einen Einstieg in die Erwerbstätigkeit zu finden, nach den ersten Jahren der Berufspraxis dann aber eine „bessere Arbeit“ gesucht wurde. Außerdem sind so motivierte Tätigkeitswechsel in dieser Phase

weitgehend akzeptiert und aufgrund der familiären Situation auch eher möglich.[118]

Es könnte also sein, dass dieses Motiv zum Tätigkeitswechsel bei den meisten Befragten zum zweiten Messzeitpunkt keine Rolle mehr spielt, weil sie „arriviert" sind – angekommen in dem Tätigkeitsbereich, der ihnen gute oder zumindest zufriedenstellende Arbeitsbedingungen ermöglicht. Ebenso wäre aber auch denkbar, dass die Befragten nicht mehr so häufig zur Verbesserung ihrer Arbeitsbedingungen die Tätigkeit wechseln, weil sie angesichts der wirtschaftlichen Verhältnisse nicht die Erwartung hegen, ihre Arbeitsbedingungen durch einen Stellenwechsel – ohne Veränderung der Berufsposition – zu verbessern. Tätigkeitswechsel wären deshalb nur noch dann erwerbsbiographisch „sinnvoll" und erfolgversprechend, wenn sie eine Verbesserung der Berufsposition zum Ziel hätten. Und dieses Motiv hat ja auch tatsächlich noch in Relation zu den anderen genannten Gründen eine beachtliche Bedeutung.

Zum zweiten Messzeitpunkt hatten über die Hälfte der Befragten das Ausmaß an Wahlmöglichkeiten in den vergangenen Jahren ihrer Erwerbsbiographie als gering erlebt. Dies sind deutlich mehr als zum ersten Messzeitpunkt. Dennoch bedauerte – ähnlich wie zum ersten Messzeitpunkt – auch in der zweiten Befragung nur eine Minderheit der Beteiligten (8 %), vorhandene Optionen nicht genutzt zu haben. Fast drei Viertel der Befragten war zufrieden mit den getroffenen Entscheidungen. Auch in dieser Einschätzung hat sich zwischen erstem und zweitem Messzeitpunkt also wenig verändert. „Noch mal alles anders machen" würden zum zweiten Messzeitpunkt allerdings deutlich weniger Befragte als zum ersten Messzeitpunkt, nämlich ca. 8 %.

Annähernd zwei Drittel sahen in ihrer bisherigen Erwerbstätigkeit einen kontinuierlichen Verlauf und drei Viertel sind mit ihrer Berufstätigkeit insgesamt zufrieden. In dieser Hinsicht hat sich also zwischen erstem und zweitem Messzeitpunkt nichts verändert. Die Befragten sehen sich ganz überwiegend als „*engagiert*", „*flexibel", „gewissenhaft", „innovativ", „verantwortungsvoll*" an.

[118] Allerdings ist der Zusammenhang zwischen Familiengründung und beruflicher Mobilität auch umgekehrt feststellbar: wegen der geringen Planbarkeit und beruflichen Unsicherheit wird die Familiengründungsphase von den heute jungen Erwachsenen zum Teil bis ins vierte Lebensjahrzehnt aufgeschoben. Darauf verwies Hans-Peter Blossfeld in seinem Vortrag auf dem DGfE-Kongress in Zürich im März 2004. Die Veröffentlichung der Kongress-Vorträge ist zum Zeitpunkt der Endredaktion der vorlie-

Selten bezeichnen sie sich als *„Einzelgänger“, „mittelmäßig“, „normal“, „resigniert“*. Insgesamt haben 90 % der Befragten ein positives bis sehr positives Selbstbild ihrer eigenen Erwerbstätigenrolle, die befragten Frauen noch etwas stärker als die Männer.

Die im Index „Zufriedenheit mit der beruflichen Entwicklung“ zusammengefassten Einzelbewertungen zeigen, dass der überwiegende Teil der Befragten eher zufrieden bis sehr zufrieden war mit der eigenen beruflichen Entwicklung zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt (s. Abb. V.19). Nur 6 % der Befragten war eher unzufrieden.

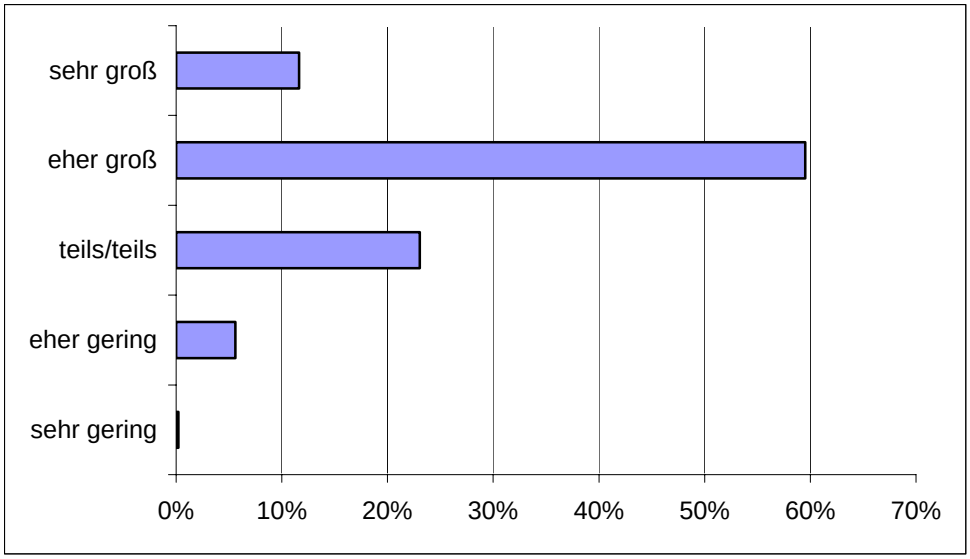

Abbildung V.19: Zufriedenheit mit der beruflichen Entwicklung zwischen 1. und 2. Messzeitpunkt (n = 447)

Etwa ein Viertel der Befragten schätzte die eigene Beteiligung an Weiterbildung in den vergangenen Jahren als hoch ein, ebenso viele berichteten über ein hohes Maß an Aktivitäten für das berufliche Fortkommen. Die Weiterbildungsbeteiligung und die Aktivitäten für das berufliche Fortkommen haben sich also in der Einschätzung der Befragten im Vergleich zum ersten Messzeitpunkt verringert. Gleich geblieben ist jedoch die Eigenmotivation zur Teilnahme an Weiterbildung: soweit Angaben gemacht wurden, fand die Weiterbildungsteilnahme überwiegend eigenmotiviert statt.

---

genden Arbeit jedoch noch nicht erfolgt, so dass hier nur auf den mündlichen Vortrag verwiesen wer-

Weiterbildungsteilhabe	
sehr gering	8 %
eher gering	16 %
teils/teils	33 %
eher groß	33 %
sehr groß	10 %

Tabelle V.4: Ausmaß der Weiterbildungsteilhabe zwischen 1. und 2. Messzeitpunkt (n = 440)

In dem Index „Weiterbildungsteilhabe“ wurden wieder die Einzelergebnisse zur Bewertung des Weiterbildungsengagements und der Weiterbildungsmotivation zusammengefasst. Demnach waren mehr als die Hälfte – und damit etwas mehr als zum ersten Messzeitpunkt – der Befragten mit der Teilhabe an Weiterbildung nicht oder nur teilweise zufrieden. Dies ist angesichts der nach wie vor hohen Weiterbildungsbeteiligung in diesem Zeitabschnitt durchaus überraschend. Offenbar hätten die Befragten gerne stärker an Weiterbildung partizipiert, als dies tatsächlich möglich war.

Die Frage nach den Gründen für nicht wahrgenommene Weiterbildung haben – wie schon beim ersten Messzeitpunkt – nur etwa die Hälfte der Befragten beantwortet. Auch zum zweiten Messzeitpunkt war das fehlende Angebot bzw. die fehlende Unterstützung seitens des Arbeitgebers der häufigste Grund (54 % der Antworten), während die fehlende Nachfrage von 31 % explizit als Grund für die Nichtteilnahme genannt wurde. Interessanterweise haben auch zum zweiten Messzeitpunkt mehr Personen Gründe für die Nichtteilnahme genannt, als tatsächlich nicht teilgenommen hatten. Wie oben angedeutet, kann also vermutet werden, dass auch diejenigen, die an Weiterbildung teilgenommen haben, Hinderungsgründe in ihrem Weiterbildungsengagement erlebt haben.

Wie die Diskrepanz zwischen faktischer Teilnahme und wahrgenommener Teilhabe zu erklären ist und inwiefern ein fehlendes Angebot bzw. fehlende Unterstützung für die Wahrnehmung einer tendenziell geringen Teilhabe verantwortlich ist, lässt sich auf Grundlage der empirischen Daten nicht klären. Denkbar

---

den kann.

Online im Internet: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/iller05_12.pdf

wäre, dass die Befragten tatsächlich noch weitergehenden Weiterbildungsbedarf haben, der aber mangels Angebot nicht befriedigt werden konnte. Ebenso ist möglich, dass mit der Einschätzung des „noch nicht ausreichenden“ Weiterbildungsengagements zumindest rhetorisch dem Appell des lebenslangen Lernens Rechnung getragen wird, ohne dass damit konkret ein unerfüllter Plan zur Teilnahme an Weiterbildung zum Ausdruck gebracht würde. In diesem Sinne wäre die im Vergleich zur Teilnahme gering bewertete Teilhabe also ein Hinweis darauf, dass der „bildungsbeflissene homo paedagogicus“, wie ihn Tenorth (1992:136) beschreibt, nicht zufrieden sein kann, ohne damit das gesellschaftlich anempfohlene Selbstverständnis einer permanenten Lernbedürftigkeit in Frage zu stellen. Beide Erklärungen müssten jedoch ihren Niederschlag in zukünftigen Teilnahmeplänen finden, zumindest dann, wenn die Befragten aufgrund ihrer vorangegangenen Erfahrungen nicht die Konsequenz gezogen haben, dass eine Weiterbildungsteilnahme für sie nicht zu realisieren ist. Dies ist jedoch eher unwahrscheinlich, denn wie bereits mehrfach betont, hat ja faktisch durchaus bei einem Großteil der Befragten eine Teilnahme an Weiterbildung stattgefunden.

Insgesamt zeigt die qualitative Auswertung der Angaben zu den beruflichen Plänen, dass sich die Pläne der Befragten in drei annähernd gleich große Gruppen aufteilen lassen. Die Gruppe derer, die keine Pläne hat, ist im Vergleich zum ersten Messzeitpunkt größer geworden und umfasst nun ca. 36 %. In den qualitativen Angaben wird z. T. auch deutlich benannt, dass sich die Befragten außer Stande sehen, auf ihre berufliche Entwicklung Einfluss zu nehmen, was in Äußerungen wie *„Das verbietet sich derzeit“, „Ist alles abgesteckt, habe keinen Einfluß“,* zum Ausdruck kommt.

Ebenfalls im Vergleich zum ersten Messzeitpunkt zugenommen hat die Gruppe derjenigen, die planen, das erreichte Niveau zu halten. Sie umfasst zum zweiten Messzeitpunkt 30 %. Typisch sind Äußerungen wie „*Arbeit weiterhin gut machen, um Job zu behalten“, „Mich bis zur Rente durchwursteln“, „EDV Lehrgang, dabei bleiben bis zur Vorruhestandsregelung*“. Die Zitate machen bereits deutlich, dass sich auch der Plan, das Niveau zu halten, nicht ohne Aktivitäten realisieren lässt. Die Aktivitäten zielen jedoch nicht auf Veränderungen ab, sondern darauf, bis zur Rente oder evtl. schon den

Vorruhestand auf dem jetzigen Niveau – also ohne Verschlechterungen – „durchzuhalten“. Verbesserungen werden insofern nicht mehr angestrebt.

Die Absicht, eine Veränderung auf dem gleichen beruflichen Niveau herbeizuführen, spielt für ein weiteres knappes Drittel der Befragten (30 %) durchaus noch eine Rolle. Darunter fallen Pläne wie die Erweiterung des Tätigkeitsfeldes, inhaltliche Veränderung der Tätigkeit, Selbständigkeit, räumliche Veränderung (auch der Umzug ins Ausland). Zu den nichtaufstiegsorientierten Plänen wurden außerdem jene eher reaktiv ausgerichteten und unkonkreten Planungen gezählt, wie z. B. *„Bei Stellenverlust würde ich mich um Job im Ausland bemühen“, „Ich will die Weiterentwicklungen mitnehmen, die sich mir bieten (Internet usw.)“*. In diesen Fällen sollen die Aktivitäten also erst dann entfaltet werden, wenn es die Rahmenbedingungen erfordern, der derzeitige Arbeitsplatz verloren geht oder Angebote zur Weiterentwicklung gemacht werden. Immerhin werden solche Szenarien in die berufliche Entwicklung bereits einkalkuliert und in die Handlungspläne einbezogen.

Nur eine Minderheit (6 %) plant einen beruflichen Aufstieg. Knapp 10 % wollen mehr Zeit für ihr Privatleben, wollen die Arbeitszeit reduzieren, in den Vorruhestand gehen oder der Arbeit nicht mehr ein so großes Gewicht beimessen,[119] um sich Familie und Hobbys zuwenden zu können. Gleichzeitig gibt es jedoch auch eine ebenso große Gruppe, die wieder in den Beruf bzw. die Erwerbstätigkeit zurück wollen. Insgesamt nennen ca. ein Sechstel der Befragten auch Pläne, sich weiter zu bilden. Am häufigsten tun dies Personen, die ihr erreichtes Niveau im Beruf halten wollen, in einigen Fällen auch diejenigen, die aufsteigen oder sich auf gleichem Niveau beruflich verändern wollen.

Wie bereits oben ausgeführt, wurden wegen der hohen Anzahl an von Antworten unter „Sonstige Pläne“ und wegen der z. T. sehr geringen Besetzung einzelner Antwortmöglichkeiten zusätzlich die Angaben zum wichtigsten beruflichen Plan (erste Präferenz der oben genannten Pläne) in inhaltsanalytisch entwickelte Merkmalsausprägungen zusammengefasst. Die Auswertung bestätigt im Wesentlichen die Ergebnisse der qualitativen

Datenanalyse (s. Abb. V.20).

Keine Pläne	32,3 %
Niveau halten	22,8 %
Veränderung (horizontal, vertikal, zurück in Beruf)	30,9 %
Mehr Privatleben	5,9 %
Weiterbildung	7,4 %
Sonstiges	0,7 %

Abbildung V.20: Berufliche Pläne, 1. Präferenz, 2. Messzeitpunkt, (n = 421)

Die Veränderungspläne haben demnach im Vergleich zum ersten Messzeitpunkt deutlich abgenommen. Der Plan, das erreichte Niveau zu erhalten, wurde von knapp einem Viertel der Antwortenden angegeben. In dieser Hinsicht hat sich nicht viel seit dem ersten Messzeitpunkt verändert. Auch die Absicht, dem Privatleben mehr Raum zu geben, sei es durch Reduzierung der Arbeitszeit, Vorruhestand oder durch eine stärkere Gewichtung des Privatlebens, hat eine nahezu unveränderte Bedeutung. Lediglich 6 % der Antworten bezogen sich auf diese Art von Plänen. Leicht zugenommen hat im Vergleich zum ersten Messzeitpunkt der Plan sich weiterzubilden. Wie oben erwähnt, gaben insgesamt ein Sechstel der Befragten dies an, bei gut 7 % der Antwortenden hat er die erste Präferenz.

Alles in allem sind die beruflichen Pläne größtenteils noch unkonkret: Zwei Drittel der Befragten gaben an, dass ihre Pläne teilweise bis überwiegend unkonkret seien. Zudem ist das Ausmaß der Planungen eher kleinräumig, was sich an Äußerungen wie „*Computer anschaffen*“, „*Zweiten Mann einarbeiten*“ verdeutlichen lässt. Die quantitativen Auswertungen zeigen, dass sich der Planungshorizont jedoch eher auf die fernere Zukunft bezieht.

Während zum ersten Messzeitpunkt noch ein Fünftel der Antwortenden ein hohes Maß an beruflichen Hoffungen angaben, waren es zum zweiten Messzeit-

[119] Veränderungen der Arbeitssituation, die den Druck im Beruf reduzieren würden, wie z. B. „Entlastung schaffen“, „nicht mehr so viel arbeiten“, „mehr Gelassenheit“, werden jedoch nur von wenigen Befrag-

punkt nur noch etwa 10 % der Antwortenden. Gleichzeitig haben jedoch auch die Befürchtungen bezüglich der beruflichen Entwicklung abgenommen. Zum zweiten Messzeitpunkt gaben nur noch etwas über 5 % der Antwortenden an, starke Befürchtungen im Hinblick auf ihre berufliche Zukunft zu haben. Die beruflichen Zukunftsvorstellungen wurden auch zum zweiten Messzeitpunkt mehrheitlich positiv gesehen, wenngleich es gegenüber dem ersten Messzeitpunkt eine Verschiebung von positiven zu ambivalenten Einschätzungen gab. Zusammengenommen deutet dies darauf hin, dass die Einschätzungen zur beruflichen Zukunft zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt nicht negativer geworden sind, sondern eine „Konzentration zur Mitte“ hin stattgefunden hat. Sowohl Hoffnungen als auch Befürchtungen haben abgenommen, die Einschätzungen sind ambivalenter, ggf. auch differenzierter geworden. Dazu passt auch das Ergebnis, dass zum zweiten Messzeitpunkt noch knapp zwei Drittel der Befragten die Gestaltbarkeit ihrer beruflichen Zukunft als hoch bis mittelmäßig einschätzten. Wobei sich hier insofern eine Veränderung zum ersten Messzeitpunkt ergeben hat, als nun weniger Personen die Gestaltbarkeit als hoch einschätzten und mehr zu der Antwort „teils/teils“ tendierten.

Wie zum ersten Messzeitpunkt wurden auch hier die Einzelergebnisse zu den Aspirationen in Bezug auf die berufliche Entwicklung in Indizes zusammengefasst. Danach ist die Intensität der beruflichen Pläne vorwiegend gering ausgeprägt: Bei knapp 60 % der Befragten war die Intensität „gering“ bis „sehr gering“. Der Index „Antizipation der Gestaltbarkeit der beruflichen Zukunft“ zeigt, dass diese bei gut ein Drittel der Befragten mehr oder weniger gering ausgeprägt ist, bei einem knappen Drittel jedoch auch „eher stark“ bis „stark“.

Anders als dies vielleicht noch in früheren Kohorten der Fall war, hat der überwiegende Teil der Befragten eine positive Einstellung zur Berufsaufgabe, wenngleich damit nicht automatisch schon Pläne für den eigenen Ruhestand verbunden sind. Immerhin sind knapp 7 % der Befragten bereits im Vorruhestand. Etwa 60 % geben an, eine geringe bis mittlere „Motivation hin zum Ruhestand“ zu haben; dies sind etwas mehr als zum ersten Messzeitpunkt. Dabei hat die Neigung zum Ruhestand zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt nicht nur abgenommen, sie hat sich bei den Befragten auch

---

ten geplant.

recht unterschiedlich entwickelt. Von denjenigen, die zum ersten Messzeitpunkt eine geringe Neigung zum Ruhestand hatten, haben auch zum zweiten Messzeitpunkt etwas mehr als die Hälfte eine geringe Motivation aus dem Berufsleben auszuscheiden. Ein Viertel der zuvor gering Motivierten hat jedoch zum zweiten Messzeitpunkt eine hohe Motivation in den Ruhestand zu gehen. Umgekehrt war es jedoch genauso: Von denjenigen, die zum ersten Messzeitpunkt eine hohe Motivation hatten, waren etwa die Hälfte auch zum zweiten Messzeitpunkt noch hoch motiviert, während etwa ein Viertel lediglich eine geringe Motivation zum Ruhestand hatte. Die zum ersten Messzeitpunkt Unentschlossenen tendierten zum zweiten Messzeitpunkt eher in Richtung Ruhestand, knapp ein Drittel hatte allerdings nur noch eine geringe Motivation in Rente zu gehen.

Im Index Ausstiegspläne wurden die Ergebnisse hierzu zusammengefasst. Danach waren bei etwas mehr als der Hälfte der Befragten die Ausstiegspläne zum zweiten Messzeitpunkt eher stark bis sehr stark ausgeprägt. Nur etwa ein Viertel äußert ein geringes Ausstiegsstreben.

Viele Befragte planen, bereits vor dem gesetzlichen Rentenalter in den Ruhestand zu gehen. Ein Drittel strebt den Ruhestand vor dem 60. Lebensjahr an (dies geben häufiger Frauen als Männer an). 42 % wollen mit 60 Jahren in Rente gehen (eher Männer als Frauen) und nur ein Viertel will bis zum 65. Lebensjahr arbeiten. Interessanterweise ist die Motivation zum Ruhestand bei denjenigen höher, die über eine betriebliche oder private Altersversorgung abgesichert sind.[120]

Die Motivation zum Ruhestand ist je nach Branche unterschiedlich: Im Baugewerbe und den privaten Dienstleistungsbranchen ist sie höher als im Durchschnitt, während im öffentlichen Dienst eine geringere Motivation besteht. Ebenso sind Unterschiede nach Art der Tätigkeit festzustellen: Un- und angelernte Arbeiter/innen und vor allem Facharbeiter/innen sowie Angestellte mit Leitungsaufgaben haben eine höhere Motivation zum Ruhestand. Angestellte mit ausführenden Tätigkeiten und Beamte im höheren und gehobenen Dienst sind dagegen in dieser Hinsicht unterdurchschnittlich

motiviert. Bei den Selbständigen ist die Motivation, in den Ruhestand zu gehen, stark polarisiert. Beide Positionen – eine hohe wie auch eine niedrige Motivation, in den Ruhestand zu gehen, sind stark vertreten.

Interessant ist in diesem Zusammenhang, welche möglichen Gründe für den Übergang in den Ruhestand zum zweiten Messzeitpunkt – also ca. 15 Jahre vor dem Erreichen des gesetzlichen Rentenalters – genannt werden. Das Erreichen des Rentenalters wird nur von 10 % der Befragten als Grund für die Beendigung der Erwerbstätigkeit genannt. Stattdessen spielt die Gesundheit bzw. deren Beeinträchtigung eine herausragende Rolle: 41 % der genannten Gründe beziehen sich auf die gesundheitliche Verfassung, insbesondere Krankheiten und verminderte Leistungsfähigkeit. Vielfach wird ein Übergang in den Ruhestand – auch bei gesundheitlichen Problemen – aber nur bei einer angemessenen finanziellen Versorgung in Betracht gezogen (24 %). Knapp ein Viertel der Befragten nennt als mögliche Gründe für den Übergang in den Ruhestand den Wunsch nach mehr Freizeit für sich, für Hobbys, für die Familie. Hinzu kommen knapp 10 %, die den Renteneintritt des Partners bzw. der Partnerin zum Anlass nehmen wollen, selbst in den Ruhestand zu gehen. Familiäre Verpflichtungen wie z. B. die Pflege von Angehörigen oder die Betreuung der Enkelkinder werden von 6,6 % der Befragten als mögliche Gründe für eine Berufsaufgabe genannt.

Die derzeitige Arbeitssituation wird hingegen deutlich seltener als Begründung für Ausstiegspläne herangezogen. Etwa 14 % der Befragten sehen in einer unbefriedigenden Arbeitssituation sowie drohender oder bestehender Arbeitslosigkeit eine mögliche Begründung für die Beendigung der Berufstätigkeit. Eine kleine Gruppe (4 %) sieht in einem anstehenden Generationswechsel in ihrem Arbeitsumfeld einen möglichen Grund, in den Ruhestand zu gehen. Hier überwiegt das Argument, den Jüngeren Platz machen zu wollen. Ansonsten wird die Beziehung zu den anderen Altersgruppen nicht als problematisch beschrieben, es dient allenfalls als Bezugsgröße für die eigene Verortung.[121]

---

[120] Nur ein Sechstel hat eine betriebliche Altersversorgung in Aussicht, wohin gegen eine private Altersvorsorge häufig genannt wird. Hier dominieren private Renten- und Kapitallebensversicherungen sowie Immobilien.

[121] Das eigene Alter wird jedoch selten als problematisch angesehen, sondern allenfalls als ein Kollektivschicksal, wie es ein Befragter zum Ausdruck bringt: „*Wir werden zusammen alt – mein Chef und ich*“.

Dennoch sollte aus den Ausstiegsplänen nicht der Schluss gezogen werden, dass die berufliche Situation für die Befragten nicht mehr wichtig ist und sich in diesem Lebensbereich keine entscheidenden Veränderungen mehr vollziehen. Im Gegenteil steht der Beruf an erster Stelle bei der Frage, in welchem Lebensbereich zwischen erstem und zweitem Messzeitpunkt das wichtigste Ereignis stattgefunden hat. Bei den Männern ist dies etwas häufiger der Fall als bei Frauen; bei beiden hat dieser Lebensbereich aber die höchste Priorität. An zweiter Stelle stehen Ehe bzw. Partnerschaft, wobei dieser Bereich den Frauen etwas wichtiger ist als den Männern. An dritter Stelle werden von den Frauen Kinder genannt, für Männer ist der drittwichtigste Lebensbereich das Wohnen.

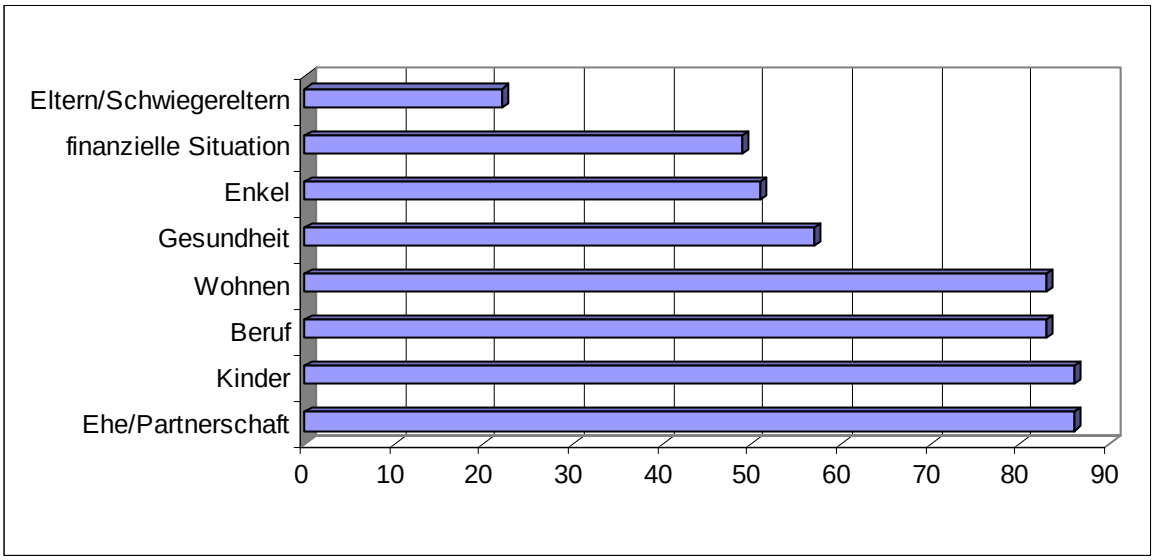

Abbildung V.21: Persönliche Bedeutsamkeit einzelner Lebensbereiche zum 2. Messzeitpunkt, in Prozent der Angaben „starke bis sehr starke Bedeutung“

Eine etwas andere Rangfolge ergibt sich bei der Frage nach der persönlichen Bedeutsamkeit einzelner Lebensbereiche (s. Abb. V.21). Hier wurde für insgesamt acht vorgegebene Lebensbereiche das Ausmaß der Bedeutsamkeit zwischen „sehr gering ausgeprägt“ und „sehr stark ausgeprägt“ erfasst. Danach haben für die meisten Befragten die Ehe bzw. Partnerschaft und die Kinder (jeweils 86 %) eine hohe bis sehr hohe Bedeutung, ebenfalls sehr häufig werden der Beruf und das Wohnen (jeweils 83 %) genannt. Der Gesundheit wird von 57 % der Befragten eine hohe bis sehr hohe Bedeutsamkeit beigemessen. Enkelkinder haben bei etwas mehr als der Hälfte, die finanzielle Situation bei etwas weniger als der Hälfte der Befragten eine hohe bis sehr

hohe Bedeutung. Die Eltern bzw. Schwiegereltern haben nur bei einer Minderheit (22 %) eine hohe Bedeutung.

Nachdem die Realisationen, Bilanzierungen und Aspirationen im Hinblick auf die Aktivitäten zur alternsgerechten Laufbahngestaltung nun im Einzelnen beschrieben und Veränderungen zwischen dem aktuellen Zeitraum des Erwerbsverlaufs im Vergleich zu der Erwerbsbiographie bis ins mittlere Erwachsenenalter aufgezeigt wurden, sollen im Folgenden wieder die spezifischen Verknüpfungen von Realisation, Bilanzierung und Aspiration dargestellt und damit die Gestaltungsmuster für die aktuelle Erwerbssituation analysiert werden.

V.2.3.2 Gestaltungsmuster in Bezug auf die aktuelle Situation zwischen erstem und zweitem Messzeitpunkt

Im Folgenden werden die Muster der individuellen, alternsgerechten Laufbahngestaltung für den aktuellen Erwerbsverlauf dargestellt, für einen Zeitraum also, in dem die Befragten zwischen 45 und 50 Jahre alt waren. Entsprechend dem theoretischen Modell wurden auch hier Merkmale der Aspiration, der Realisation und der Bilanzierung einbezogen und mittels einer Clusteranalyse die spezifischen Verbindungen zwischen diesen Merkmalen identifiziert. Soweit dies möglich war, wurden Variablen zu denjenigen Informationen des zweiten Messzeitpunkts gewählt, die auch schon zum ersten Messzeitpunkt erhoben wurden.

In die Clusteranalyse eingegangen sind Variablen zu folgenden Merkmalen: Veränderungen der erforderlichen Formalqualifikation bei der ausgeübten Tätigkeit, genutzte Weiterbildung (Themen und Durchführungsort) während der Erwerbstätigkeit, Bildungszeiten während der Nichterwerbstätigkeit, Zeiten der Nichterwerbstätigkeit, Anzahl der Unterbrechungen, Dauer der Unterbrechungen, Stellenwechsel, Gründe für Wechsel, Zufriedenheit mit der beruflichen Entwicklung, Ausmaß der Weiterbildungsteilhabe, berufliche Pläne, Intensität der beruflichen Pläne, Antizipation der Gestaltbarkeit der beruflichen Zukunft und Ausstiegspläne. Bis auf die Differenzierung zwischen internem und externem Stellenwechsel sind damit alle Merkmale in die Analyse eingegangen, die auch schon für den Zeitraum bis zum ersten Messzeitpunkt berücksichtigt wurden. Auf die Differenzierung zwischen verschiedenen Arten von Stellenwechsel wurde verzichtet, da im Zeitraum zwischen erstem und zweitem Messzeitpunkt deutlich seltener Wechsel stattfanden (s. o.), die Frage

insgesamt aber auch seltener beantwortet wurde. Die Differenzierung zwischen internen und externen Wechseln hätte deshalb zu erheblichen Ausfällen geführt.

Insgesamt umfasst die Teilstichprobe nun n = 316 Personen.[122] Die Überprüfung nach Geschlecht und Region zeigt, dass die Ausfälle zu einer leichten, allerdings nicht signifikanten Verschiebung gegenüber der Gesamtstichprobe geführt haben. In der Teilstichprobe sind wieder etwas weniger Frauen (Chi^2 = 0,6, df = 1, n.s.) und etwas weniger Personen aus dem westdeutschen Zentrum vertreten (Chi^2 = 0,3, df = 1, n.s.).

Noch deutlicher als in der vorangegangenen Clusteranalyse sind allerdings die Ausfälle hinsichtlich der Erwerbsbeteiligung: Die Personen, die zwischen dem ersten und dem zweiten Messzeitpunkt durchgehend nicht erwerbstätig waren, sind nicht in der Clusteranalyse vertreten; die Personen, die überwiegend nicht erwerbstätig waren, sind unterrepräsentiert und die Personen, die durchgehend erwerbstätig waren, sind deutlich überrepräsentiert (Chi^2 = 50,19, df = 2, $p \leq 0.001$). Auch hier liegt es also nahe, dass die Ausfälle dadurch zustande kommen, dass Fragen zur Erwerbstätigkeit von nichterwerbstätigen Befragten nicht beantwortet wurden. Die Unterrepräsentanz von durchgehend bzw. überwiegend nicht erwerbstätigen Personen ist bedauerlich, im Hinblick auf das Ziel der Analyse, die Identifikation von erwerbsbiographischen Gestaltungsmustern, jedoch hinnehmbar.

Wieder ergab die Clusteranalyse zwei Muster, von denen das erste ca. 42 % der Personen der Teilstichprobe und das zweite ca. 58 % der Teilstichprobe umfasst.

Ein wesentlicher Unterschied zwischen den beiden Clustern besteht wiederum in den Tätigkeitswechseln: Die Personen des ersten Clusters hatten im mittleren Erwachsenenalter einen (oder mehrere) Stellenwechsel vollzogen, die des zweiten Clusters nicht. Knapp 35 % der Personen des ersten Clusters haben in dieser Zeit auch Phasen der Nichterwerbstätigkeit erlebt, was möglicherweise damit korrespondiert, dass die Stellenwechsel häufig durch

[122] Die Ausfälle ergaben sich wieder durch kumulative Effekte bei fehlenden Werten einzelner Variablen, auf die jedoch nicht verzichtet werden konnte, ohne die Aussagekraft der Clusteranalyse hinsichtlich des theoretischen Modells zu beeinträchtigen.

einen Verlust des Arbeitsplatzes zustande kamen (s. u.). Die Wechsel hatten zum Teil auch Veränderungen des Qualifikationsniveaus der ausgeübten Tätigkeit zur Folge. Im Vergleich zum oben dargestellten Zeitraum waren die Veränderungen aber deutlich seltener, was möglicherweise mit dem unterschiedlichen Ausmaß des erfassten Zeitraumes zusammenhängt.[123] Etwas häufiger führten die Veränderungen der erforderlichen Formalqualifikation der ausgeübten Tätigkeit zu einer niedrigeren Qualifikationsebene als zu einem Anstieg der Qualifikationsebene. Eine Auf- und Ab-Bewegung in den Qualifikationsebenen ist kaum noch anzutreffen, was sicherlich ebenfalls mit dem kürzeren Zeitraum und in Folge dessen mit den selteneren Wechseln zu tun hat.

Knapp 54 % der Personen des ersten Clusters haben in dem hier untersuchten Zeitraum an Weiterbildung während der Erwerbstätigkeit teilgenommen. Dass dies deutlich weniger sind, als im zweiten Cluster (s. Abb. V.22), hängt u. a. auch damit zusammen, dass Personen des ersten Clusters zeitweise nicht erwerbstätig waren. In einigen Fällen – insgesamt jedoch eher selten – wurde aber während der Nichterwerbstätigkeit eine Bildungsmaßnahme absolviert.

Die Bilanzierung der beruflichen Entwicklung macht deutlich, dass die Aktivitäten zur Gestaltung der Erwerbsbiographie bei den Personen des ersten Clusters nicht immer aus freien Stücken erfolgte. Dies betrifft insbesondere die Stellenwechsel, die von etwa 40 % der Befragten aus diesem Cluster damit begründet wurden, dass ihr vorheriger Arbeitsplatz entfallen war. Dennoch werden auch Gründe angeführt, die auf gezielte Tätigkeitswechsel schließen lassen, beispielsweise das berufliche Fortkommen (ca. 30 %) und die Verbesserung der Arbeitsbedingungen (ca. 20 %). Insgesamt sind die Befragten des ersten Clusters mit der beruflichen Entwicklung im untersuchten Zeitraum auch eher zufrieden, wenngleich die Zufriedenheit geringfügig niedriger ausfällt als bei den Personen des zweiten Clusters.

[123] Auf die unterschiedlichen Ausmaße der Untersuchungszeiträume wurde bereits an anderer Stelle eingegangen. Zur Erinnerung: Der Zeitraum bis zum ersten Messzeitpunkt umfasst je nach Berufseinstieg ca. 25–30 Jahre, der Zeitraum zwischen ersten und zweitem Messzeitpunkt ca. 5 Jahre.

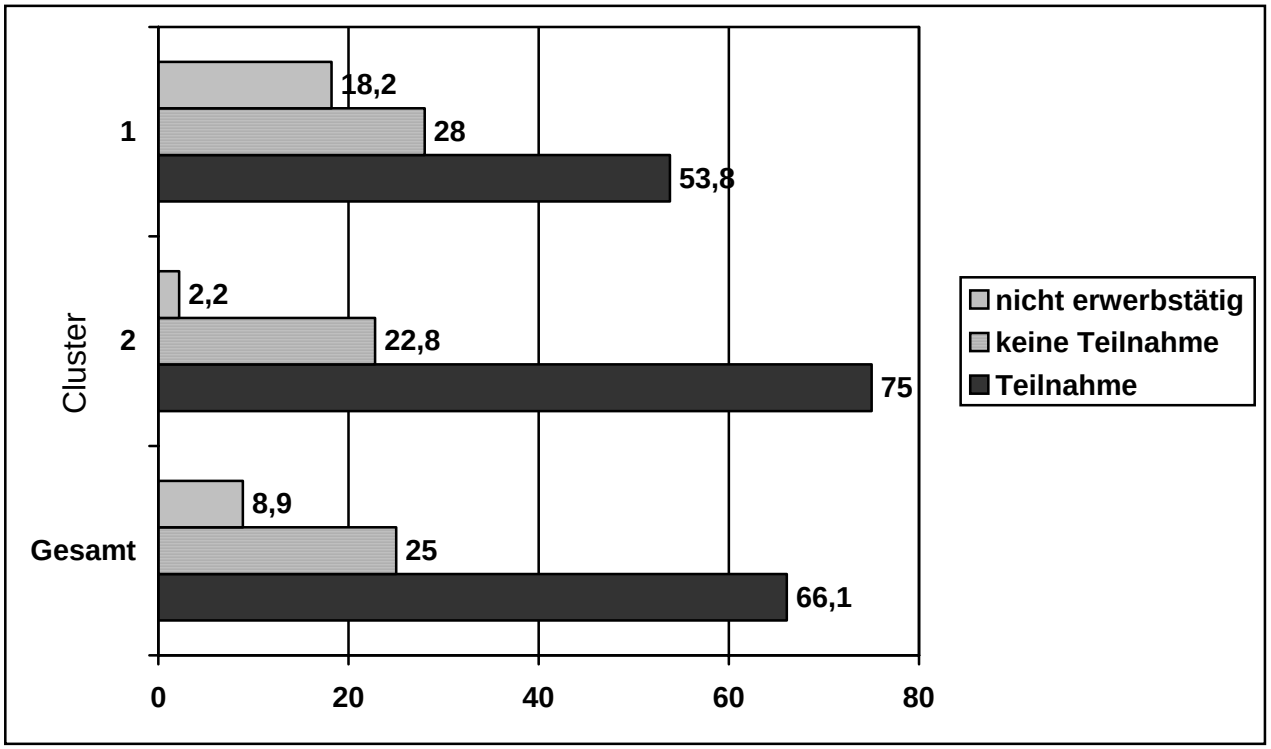

Abbildung V.22: Vergleich der Weiterbildungsteilnahme zwischen 1. und 2. Messzeitpunkt während Erwerbstätigkeit zwischen den Clustern

Obwohl die Befragten des Clusters 1 sich im Untersuchungszeitraum mehrheitlich weitergebildet hatten, schätzten sie ihre Weiterbildungsteilhabe als eher niedrig ein, im Vergleich zum Cluster 2 jedoch noch etwas höher. Dies verwundert angesichts der – noch dazu so unterschiedlich ausgeprägten – Weiterbildungsbeteiligung in den beiden Clustern. Wie oben bereits angesprochen, scheint zwischen der tatsächlichen Weiterbildungsteilnahme und der wahrgenommenen Teilhabe eine Diskrepanz zu bestehen. Dieser Sachverhalt soll unten in der Gesamtbewertung der Ergebnisse noch einmal eingehender diskutiert werden.

Für die Zukunft planten die Personen des Clusters 1 am häufigsten berufliche Veränderungen, am zweithäufigsten – mit gewissem Abstand – wurden „keine Pläne“ genannt, dicht gefolgt von der Absicht, das erreichte Niveau zu halten. Die Intensität der beruflichen Pläne ist eher niedrig, im Vergleich zum Cluster 2 jedoch etwas höher. Dabei gingen die Befragten davon aus, dass sie ihre berufliche Zukunft mehr oder weniger stark mitgestalten könnten, hier ist die Einschätzung etwas schwächer ausgeprägt als beim Cluster 2. Die Ausstiegspläne sind eher stark, jedoch ebenfalls schwächer als im Cluster 2.

Wie oben schon angedeutet, ist für das Cluster 2 charakteristisch, dass die darin vertretenen Personen keine Stellenwechsel im betrachteten Untersuchungszeitraum zu verzeichnen hatten. Keine Wechsel bedeutet zugleich keine veränderten Qualifikationsanforderungen, keine Auf- und keine Abstiege und keine Zeiten der Nichterwerbstätigkeit.

Die Weiterbildungsteilnahme während der Erwerbstätigkeit ist in diesem Cluster überdurchschnittlich. Wie die Abbildung V.22 (s. o.) zeigt, nahmen im Untersuchungszeitraum 75 % der Personen des Clusters 2 an Weiterbildung teil. Bildungszeiten während der Nichterwerbstätigkeit waren nicht erfolgt, weil die Personen des Clusters ja auch keine Zeiten der Nichterwerbstätigkeit erlebt hatten.

Trotz der hohen Weiterbildungsbeteiligung schätzten die Befragten ihre Teilhabe an Weiterbildung eher gering bis mittelmäßig ein und im Vergleich mit dem Cluster 1 sogar noch etwas niedriger.

Da die Personen des Clusters 2 ihre Tätigkeit im Untersuchungszeitraum nicht verändert hatten, wurden in der Bilanzierung keine Begründungen für etwaige Wechsel genannt. Mit ihrem Erwerbsverlauf sind die Befragten eher zufrieden, auch zufriedener als die Personen des ersten Clusters.

Für die Zukunft hatten die Personen des Cluster 2 in erster Linie keine Pläne, an zweiter Stelle wurde angestrebt, das erreichte Niveau zu halten und erst danach kam die Absicht, sich beruflich zu verändern. Im Unterschied zu dem vorherigen Untersuchungszeitraum waren es diesmal die Nichtwechsler/innen, die überdurchschnittlich häufig – wenn auch in absoluten Zahlen eher gering – planten, sich weiterzubilden.

Die Intensität der beruflichen Pläne ist eher niedrig bis mittelmäßig ausgeprägt und damit niedriger als im ersten Cluster. Dafür gingen die Befragten von einer größeren Gestaltbarkeit ihrer beruflichen Zukunft aus, die sie als mittel bis eher stark einschätzten. Die Ausstiegspläne sind ebenfalls mittelmäßig bis eher stark ausgeprägt. Interessanterweise sind die Personen des Clusters 2 stärker mit Ausstiegsplänen befasst als die Personen des ersten Clusters.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass auch in diesem Zeitabschnitt die Realisierungsbedingungen für die Gestaltung des Erwerbsverlaufes eine zentrale Rolle spielen. Wieder zeigt sich ein deutlicher Unterschied zwischen den durch-

gängig und den diskontinuierlich Erwerbstätigen. Allerdings wurden die Wechsel nun weniger aus persönlichen Gründen vollzogen als vielmehr aufgrund von Arbeitsplatzverlust oder anderen äußeren Bedingungen .

Im Unterschied zum Zeitabschnitt vom Berufseinstieg bis ins mittlere Erwachsenenalter weist die Clusterzuordnung für den aktuellen Zeitabschnitt keine nennenswerten Zusammenhänge zur Geschlechtszugehörigkeit und der regionalen Herkunft der Befragten auf. Auch der Schulabschluss und die Art des Berufsausbildungsabschlusses haben in diesem Zeitraum so gut wie keinen Einfluss auf die Clustereinteilung. Dafür ist der Zusammenhang zur Beschäftigungsbranche auch im aktuellen Zeitabschnitt deutlich (Cramers V = 0.224, n.s.). Allerdings sind es nun die Beschäftigten aus der Finanzdienstleistungsbranche, die im diskontinuierlichen Cluster überrepräsentiert sind. Allerdings wurde hier tatsächlich die Ausgangsbranche zur Grundlage genommen wurde, weil die „Zielbranche“, also der Wirtschaftsbereich, in dem die Befragten zum Befragungszeitpunkt beschäftigt waren, nicht erfasst wurde. Da es sich um einen vergleichsweise kurzen Zeitraum von ca. fünf Jahren handelte, in dem nur noch wenige Wechsel vollzogen wurden (s. o.), ist die angegebene Ausgangsbranche für diesen Zeitabschnitt also mit großer Wahrscheinlichkeit der relevante Wirtschaftsbereich, der Einfluss auf die Kontinuität bzw. Diskontinuität des Erwerbsverlaufes hat.

In der Diskussion des theoretischen Modells wie auch einzelner Forschungsergebnisse zum Altern im Erwerbsverlauf wurde bereits darauf hingewiesen, dass über die Stabilität erwerbsbiographischer Gestaltungsmuster Uneinigkeit besteht (s. Kap. II.2 und III). Nachdem für die einzelnen Untersuchungszeiträume jeweils mittels Clusteranalyse die relevanten Gestaltungsmuster identifiziert wurden, soll nun der Zusammenhang zwischen diesen Mustern untersucht werden. Ein Problem, das sich bereits bei der Clusteranalyse gezeigt hat, setzt sich hier allerdings fort bzw. wird noch potenziert: Die Ausfälle der einzelnen Clusteranalysen, die sich durch fehlende Werte bei einzelnen Variablen ergeben haben, werden bei dem Vergleich der Cluster aufaddiert, so dass die berücksichtigte Teilstichprobe noch kleiner wird. Sie umfasst nur noch 209 Fälle.

Die Ergebnisse sind jedoch in der Tendenz sehr eindeutig: Es gibt keinen nennenswerten Zusammenhang (Korrelation 0,08) zwischen den Gestaltungsmus-

tern zu den drei untersuchten Zeitabschnitten der Berufseinstiegsphase, der Erwerbsbiographie bis zum ersten Messzeitpunkt und der aktuellen Erwerbssituation zwischen erstem und zweitem Messzeitpunkt. Die in der Clusteranalyse identifizierten Gestaltungsmuster haben sich in den meisten Fällen verändert (s. auch Kreuztabelle, Anhang B).

Ganze 14 % der Teilstichprobe hatten sich ihren Beruf selbstbestimmt gewählt und waren zu beiden analysierten Zeitabschnitten durchgängig erwerbstätig. Das genaue Gegenteil (fremdbestimmter Berufseinstieg und durchgehend diskontinuierliche Erwerbstätigkeit) trifft auf ebenfalls 14 % der Teilstichprobe zu.

Die Veränderung der Gestaltungsmuster im Erwerbsverlauf zeigt sich sowohl beim Vergleich einzelner Abschnitte wie auch zwischen allen drei analysierten erwerbsbiographischen Phasen. Einschränkend ist hinzuzufügen, dass wegen der geringen Stichprobengröße nicht geprüft werden konnte, ob innerhalb der Cluster Differenzierungen aufgrund von beruflichen Voraussetzungen gegeben sind, z. B. laufbahnspezifische Erfordernisse zu wechseln oder konstant in einem Unternehmen zu arbeiten o. ä. Außerdem konnte nicht geprüft werden, ob es Unterschiede zwischen (Hoch-)Qualifizierten und Facharbeiter/innen oder Un- und Angelernten gibt, was zumindest aufgrund der Arbeitsmarktstatistiken nahe läge, da danach Arbeitslose mit hoher Formalqualifikation leichter wieder einen Arbeitsplatz erhalten, als geringqualifizierte Arbeitslose (vgl. Reinberg/Hummel 2002). Die Risiken von Tätigkeitswechseln könnten deshalb für Un- und Angelernte höher sein als für formal Hochqualifizierte. Die geringe Kontinuität zwischen den Gestaltungsmustern könnte sich also für die verschiedenen Qualifikationsebenen unterschiedlich darstellen. Wegen der hohen Ausfälle bei der Kombination der verschiedenen Cluster-Ergebnisse ist eine zuverlässige Prüfung dieser Annahme jedoch nicht möglich.

Über alle Qualifikationsebenen und laufbahnspezifischen Voraussetzungen hinweg kann jedoch – bei aller gebotenen Vorsicht aufgrund der hohen Ausfälle und der geringen Stichprobengröße – angesichts der eindeutigen Tendenz der Ergebnisse davon ausgegangen werden, dass die Muster der individuellen Laufbahngestaltung *nicht* über die gesamte Erwerbs- und Bildungsbiographie hinweg *konstant* bleiben.

V.2.4 Zusammenfassung und Bewertung der Ergebnisse

In allen drei untersuchten Zeitabschnitten ergab die Clusteranalyse *zwei* differente Cluster bzw. Muster. Für die Berufseinstiegsphase lassen sich die Merkmalsbündel zu einem selbstbestimmten Berufseinstieg (Berufswahl aus eigenem Interesse, Wahrnehmung eines hohen Maßes an Wahlmöglichkeiten usw.) vs. einem fremdbestimmten Einstieg in den Beruf (Berufswahl aufgrund von Familientradition, schulischen Voraussetzungen, Wahrnehmung geringer Wahlmöglichkeiten etc.) zusammenfassen. Dem Cluster 1 (selbstbestimmte Berufswahl) sind 43 % der Teilstichprobe zuzuordnen, im Cluster 2 (fremdbestimmte Berufswahl) sind 57 % vertreten.

Im zweiten und dritten Abschnitt der Erwerbsbiographie unterscheiden sich die Cluster dann im Wesentlichen aufgrund der Realisation bzw. der Realisierungsbedingungen erwerbsbiographischer Gestaltungshandlungen, nämlich dem Unterschied zwischen durchgängigen und den diskontinuierlichen Erwerbsverläufen. Im Zeitabschnitt von der Berufseinmündung bis ins mittlere Erwachsenenalter sind dem ersten Muster (seltene, überwiegend betriebsinterne Wechsel) 42 % Personen der Teilstichprobe zugeordnet, dem zweiten (häufige Wechsel und Phasen der Nichterwerbstätigkeit) 58 %. Da in der ersten Gruppe vorwiegend Männer und in der zweiten vorwiegend Frauen vertreten sind, könnte die Clustereinteilung auch an den zwischen den Geschlechtern differierenden Erwerbsverläufen fest gemacht werden.

Im dritten Zeitabschnitt zwischen erstem und zweitem Messzeitpunkt (der aktuellen Erwerbssituation) ergab die Clusteranalyse wieder zwei Muster, wobei nun das Muster des durchgängigen Erwerbsverlaufs ca. 58 % Personen der Teilstichprobe und das Muster des diskontinuierlichen Erwerbsverlaufs ca. 42 % der Teilstichprobe umfasst.

Davon relativ unberührt stellt sich die Weiterbildungsteilnahme dar, sie unterscheidet sich in den skizzierten Clustern kaum. Allerdings wird die Teilnahme vom Vorhandensein entsprechender Angebote beeinflusst, was vor allem eine Einbindung in die Erwerbstätigkeit voraussetzt. Dagegen hängt die Teilnahme nicht mit veränderten Anforderungen an die Formalqualifikation im Zuge von Tätigkeitswechseln zusammen, wie dies von der Weiterbildungspolitik sugge-

riert und in der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung lange Zeit als Forschungshypothese aufrecht erhalten wurde.

Im Hinblick auf die Weiterbildungsbeteiligung fällt auf, dass ein Unterschied festgestellt werden kann zwischen der Weiterbildungsteilnahme und der wahrgenommenen Teilhabe, die als Index aus der Motivation zur Weiterbildungsteilnahme und dem Ausmaß an Aktivitäten zum beruflichen Fortkommen, insbesondere zur Weiterbildungsbeteiligung ermittelt wurde. Hier zeigt sich, dass die Befragten trotz Weiterbildungsbeteiligung ihr Engagement und ihre Motivation als eher gering bis mittelmäßig ausgeprägt ansehen und in dem Cluster mit der höheren Weiterbildungsteilnahme die Einschätzung zur Weiterbildungsteilhabe sogar niedriger ausfällt als in dem Cluster mit der leicht unterdurchschnittlichen Teilnahme.

Ob die Diskrepanz zwischen Weiterbildungsteilnahme und subjektiv wahrgenommener Teilhabe darauf zurückzuführen ist, dass die Befragten gerne mehr Weiterbildung in Anspruch genommen hätten oder ob in der Bilanzierung des eigenen Engagements zum Ausdruck gebracht wird, dass mehr möglich gewesen wäre, kann hier nicht eindeutig geklärt werden. Zumindest führt die zurückhaltende Bewertung des Weiterbildungsengagements in der Vergangenheit nicht zu gesteigerten Erwartungen der Weiterbildungsaktivitäten in der Zukunft. Als expliziter Plan für die berufliche Zukunft rangiert die Weiterbildungsteilnahme an vierter Stelle weit hinter den anderen genannten Plänen.

Im Vergleich der Gestaltungsmuster in den verschiedenen erwerbsbiographischen Zeitabschnitten zeigt sich, dass die Bilanzierungen und Aspirationen sich in einer spezifischen Weise auf die Realisierungsbedingungen beziehen. Zumindest für den zweiten und dritten Abschnitt sind die Muster dadurch charakterisiert, dass in dem einen Tätigkeitswechsel vollzogen werden und dem anderen nicht oder vergleichsweise selten. Dieser Unterschied schlägt sich auch in den Aspirationen nieder: Die häufigen Wechsler/innen streben berufliche Veränderung an, diejenigen, die selten bis gar nicht wechseln, wollen das erreichte Niveau halten. Hier zeigt sich jedoch auch eine zeitliche Veränderung: Die Unterbrechungen und Betriebswechsel waren in der Phase der Erwerbsbiographie vom Einstieg in die Erwerbstätigkeit bis zum ersten Messzeitpunkt häufiger – wenn auch nicht immer – persönlich motiviert. Im

Zeitabschnitt zwischen erstem und zweitem Messzeitpunkt wurden die Wechsel hingegen durch äußere Bedingungen wie Betriebsschließung oder andere Formen des Arbeitsplatzverlustes ausgelöst. Personen, die häufig ihre Tätigkeit wechselten, hatten Veränderungen geplant, um ungünstigere Bedingungen, Arbeitslosigkeit o. ä. zu beenden bzw. bessere Bedingungen zu erreichen – die seltenen und Nichtwechsler/innen waren hingegen häufiger zufrieden mit ihren Arbeitsbedingungen und sahen deshalb auch seltener Anlass zu wechseln.

Es wäre jedoch eine unzulässige Verkürzung, wollte man gezielte Tätigkeitswechsel als Reaktion auf Arbeitslosigkeit oder eine unbefriedigende Tätigkeit reduzieren. Tätigkeitswechsel fanden auch, insbesondere im Zeitabschnitt der Erwerbsbiographie bis zum ersten Messzeitpunkt, im Sinne einer bewussten Gestaltung des Erwerbsverlaufs statt. Im Gegenteil zeigen zum Beispiel die häufigen eigenmotivierten Tätigkeitswechsel im Erwerbsverlauf, dass die Handelnden diese Bedingungen selbst hergestellt oder zumindest billigend in Kauf genommen hatten. Die Handlungskonzepte beziehen sich insofern auf die Realisierungsbedingungen und wägen die Handlungsoptionen ab. Darin genau besteht auch das Gestaltungspotential, mit dem die Handelnden ihre Handlungskonzepte auf die Rahmenbedingungen einstellen und damit auch diese Bedingungen weiterentwickeln können.

Ein zentrales Ergebnis der empirischen Analyse besteht in der Feststellung, dass die Gestaltungsmuster im Laufe der Erwerbsbiographie bezogen auf die Individuen nicht konstant sind. Die Annahme, dass sich einmal erworbene Muster fortführen, hat sich also nicht bestätigt.[124] Die Kontinuität in den Mustern ist also nicht gleich zu setzen mit einer Kontinuität im Lebenslauf einzelner Personen. Diese Unterscheidung ist jedoch nur dadurch möglich, dass individuelle Verlaufsdaten längsschnittlich analysiert wurden. Bei aller Vorsicht, was die Verallgemeinerung der Ergebnisse anbelangt, kann deshalb der Schluss gezogen werden, dass die durchgängigen erwerbsbiographischen Muster nicht der Regelfall sind oder anders ausgedrückt: Die Annahme, dass die einmal zugewiesene Position als „Winner“ oder „Loser“ erwerbsbiographischer Entwicklungen (vgl. Volkholz 2003) nicht mehr zu revidieren ist, lässt sich – zumindest

[124] Da es aus datentechnischen Gründen zu Ausfällen beim Vergleich der Clusterstichproben kam, könnte die Teilstichprobe ein etwas verzerrtes Bild wiedergeben. In der Tendenz ist die Aussage jedoch sehr eindeutig.

auf Grundlage der ILSE-Studie – nicht bestätigen. Stattdessen bestätigt sich die grundlegende Annahme des Analysemodells zur alternsgerechten Laufbahngestaltung, dass die Gestaltung des Alterns als ein langfristiger biographischer Prozess angelegt sein muss. Je nach Lebensphase ergeben sich nämlich neue Handlungskonstellationen, weil sich die Rahmenbedingungen verändern oder weil sich die darauf bezogenen Erwartungen vor dem Hintergrund der Erfahrungen aus vorangegangenen Lebensphasen verändert haben. Für die Gestaltung des Alternsprozesses gibt es deshalb auch kein “Rezept“, das für alle Lebensphasen und alle Lebenslagen gilt, sondern lediglich die Möglichkeit, zu lernen, zur gegeben Zeit unter den gegebenen Bedingungen die eigenen Pläne für den Alternsprozess zu realisieren.

VI. Lernen, Altern zu gestalten – theoretische, methodologische und praktische Konsequenzen

Um aktiv auf den Alternsprozess Einfluss zu nehmen – das Altern zu gestalten – reicht es nicht aus, nur die individuelle Verantwortung für den Alternsprozess hervorzuheben, ohne die Realisierungsbedingungen für eine alternsgerechte Lebensgestaltung in Betracht zu ziehen. Genauso wenig erfolgversprechend ist jedoch auch, Konzepte zur Veränderung von Rahmenbedingungen zu entwickeln, ohne die individuellen Voraussetzungen zu berücksichtigen. Und letztendlich greifen beide Strategien zu kurz, wenn sie nicht die gesellschaftlichen Alterskonstrukte, die vorherrschenden Erwartungen und Bilder über das Altern, in ihre Überlegungen einbeziehen.

Vor dem Hintergrund dieses komplexen Zusammenwirkens von Einflussfaktoren wurde in der vorliegenden Arbeit der Frage nachgegangen, ob und wie Individuen auf den Alternsprozess im Verlauf ihrer Erwerbs- und Bildungsbiographie einwirken können. Sowohl Betriebe als auch Beschäftigte richten bisher die Laufbahngestaltung nicht im Hinblick auf Alternsprozesse aus (s. Kap. II.2). Komplementär zu entsprechenden konzeptionellen Vorschlägen für betriebliche Organisations- und Arbeitsgestaltung wurde in der vorliegenden Untersuchung der Fokus auf individuelle Handlungsmöglichkeiten gelegt – wohlwissend, dass individuelle und betriebliche Strategien letztendlich ineinander greifen müssen. Bisher waren individuelle Voraussetzungen der alternsgerechten Laufbahngestaltung jedoch kaum Thema der gerontologischen Arbeitsforschung, so dass durch die hier vorgenommene Fokussierung auf individuelle Handlungsmöglichkeiten auch ein Beitrag zur empirischen Fundierung entsprechender konzeptioneller Überlegungen geleistet wird. Einige praktische Konsequenzen, die aus den empirischen Ergebnissen zu ziehen sind, werden unten angesprochen.

Aus der Weiterbildungs- und Alternsforschung wurden als zentrale Elemente einer individuellen alternsgerechten Laufbahngestaltung kontinuierliche Weiterbildung und Tätigkeitswechsel herausgearbeitet. Weiterbildung gilt nahezu als Patentlösung, um altersbedingten Einschränkungen der Erwerbsfähigkeit vorzubeugen, da sie die Flexibilität innerhalb und zwischen beruflichen Tätigkeitsfeldern erhöht oder zumindest die Fähigkeit zum Wechsel aufrecht erhält (s. Kap. II.2). Allerdings ist aus der Weiterbildungsforschung auch bekannt, dass

die Teilhabemöglichkeiten an Weiterbildung je nach Erwerbsstatus und konkreten Anwendungsmöglichkeiten in der Arbeit – der Lernförderlichkeit von Arbeitsbedingungen – unterschiedlich ausgeprägt ist und sich deshalb u. a. auch altersbezogene Selektionsprozesse im Weiterbildungssystem erkennen lassen (s. Kap. II.4).

Neben der Weiterbildungsbeteiligung werden in der gerontologischen Arbeitsforschung bewusste Tätigkeitswechsel als eine wichtige Maßnahme zur alternsgerechten Laufbahngestaltung genannt. Tätigkeitswechsel sollen einerseits verhindern, dass Beschäftigte dauerhaft vor-alternden Arbeitsbedingungen ausgesetzt werden und nur noch eingeschränkt erwerbstätig sein können (s. Kap. II.2). Tätigkeitswechsel können zugleich aber auch als Lerngelegenheit in Ergänzung zu organisierten Weiterbildungsangeboten angesehen werden, zumindest dann, wenn der Tätigkeitswechsel auch lernförderlich ist (s. Kap. II.3). Ob Tätigkeitswechsel lernförderlich sind oder nicht, hängt vor allem vom Lernbegriff ab – generell regen Veränderungen Lernen an, egal ob dieses Lernen dann formal oder informell stattfindet. Allerdings können Arbeits- oder allgemeiner formuliert Handlungsbedingungen auch die Realisierung von Erlerntem einschränken. Zu fragen ist deshalb nach der Anschlussfähigkeit des Erlernten, den Handlungsspielräumen in der neuen Arbeitssituation, aber auch nach der Einbettung der Tätigkeitswechsel in die Erwerbsbiographie. Welche Kompetenzen eingebracht, Fähigkeiten erworben, Erfahrungen aus anderen Bereichen in die neue Situation übertragen werden können, hängt vor allem auch davon ab, inwieweit die Veränderung an individuelle Pläne anknüpft oder sich zumindest im Nachhinein als sinnvoller Entwicklungsschritt deuten lässt (s. Kap. II.3 und 4). [125]

Das oben dargestellte Modell zur Analyse der individuellen Voraussetzungen für alternsgerechte Laufbahngestaltung (s. Kap. III) nimmt deshalb wesentliche Ergebnisse der lebenslauftheoretischen Forschung auf und verbindet sie mit

---

[125] Dies ist auch die Grundidee eines derzeit vom Bundesinstitut für Berufsbildung durchgeführten Projekts zur „Förderung der Kompetenzentwicklung in der Zeitarbeit“ (vgl. Münchhausen o. J.). Im Rahmen des Projekts soll geklärt werden, welche Fähigkeiten die Beschäftigten aufgrund der wechselnden Tätigkeiten in unterschiedlichen Unternehmen erwerben und wie diese Erkenntnis für andere Branchen nutzbar gemacht werden können. Im Sinne der hier dargestellten Ergebnisse ist vor allem interessant, welche zeitlichen und arbeitsinhaltlichen Anforderungen die Einsätze in den jeweiligen Tätigkeitsfeldern erfüllen müssen, um lernförderlich zu sein.

Online im Internet: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/iller05_12.pdf

den gegenstandstheoretischen Befunden der Weiterbildungs- und Alternsforschung. Lebenslauftheoretische Untersuchungen sind in der gerontologischen Arbeitsforschung rar, was auch mit der Fokussierung auf Arbeits- und Betriebsorganisationen in den meisten Studien zusammenhängen könnte. Insofern sind lebenslauftheoretische Betrachtungen in diesem Kontext auch nicht unbedingt zu erwarten. Für individuenzentrierte Analysen lassen sich durch die lebenslauftheoretische Erweiterung von Untersuchungskonzepten jedoch wesentliche Erkenntnisse ableiten. In das hier vorgestellte Modell sind vor allem die Annahmen eingegangen, dass sich das individuelle Handeln weder einseitig auf strukturelle Determination noch auf individuelle Entscheidung reduzieren lässt, sondern durch das Zusammenwirken beider Seiten zu erklären ist. Auf einer Zeitachse lässt sich dieses Zusammenwirken allerdings in seine Bestandteile differenzieren.

In Anlehnung an das Modell von Witzel (1998) wurden hier die Handlungselemente Aspiration, Realisation und Bilanzierung gewählt, die als Handlungsmotive, -vollzüge und begründungen jeweils die subjektive Deutung der objektiven Möglichkeiten in den Blick nehmen. Hierin besteht eine weitere Bezugnahme auf die – handlungstheoretisch argumentierende – Lebenslaufforschung: Für die Analyse ist es nicht entscheidend, ob die Realisierungsbedingungen vorhanden sind, sondern wie sie von den Handelnden wahrgenommen und in ihre Handlungsstrategien einbezogen werden. Je nach gewähltem Zeitausschnitt können aus den darauf bezogenen Aspirationen, Realisationen und Bilanzierungen Gestaltungsmuster für einen bestimmten Lebensabschnitt identifiziert werden.

Das Modell wurde in einer Sekundäranalyse mit empirischen Daten der Interdisziplinären Längsschnittstudie des Erwachsenenalters (ILSE) exemplarisch umgesetzt (s. Kap. V). Die befragten Männer und Frauen sind zwischen 1950 und 1952 geboren und lebten zum Zeitpunkt der beiden Erhebungen in einer großstädtischen Region West- bzw. Ostdeutschlands. Aus dem sehr umfangreichen Datensatz der ILSE-Studie wurden die für die Fragestellung relevanten Daten ausgewählt und teils korrelationsstatistisch, teils inhaltsanalytisch ausgewertet. Für die alternsgerechte Laufbahngestaltung war es nahe liegend, den gesamten bisherigen Erwerbsverlauf in die Analyse einzubeziehen, da ein späterer Anfangszeitpunkt für den Betrachtungszeitraum angesichts der Pro-

zesshaftigkeit des Alterns, der Ungleichzeitigkeit von biologischem und kalendarischem Alter und der nach Branchen und Berufen uneinheitlichen Altersdefinitionen nicht sinnvoll ist.

Für die empirische Untersuchung der Muster der alternsgerechten Laufbahngestaltung wurde der Erwerbsverlauf in insgesamt drei Untersuchungsabschnitte unterteilt: den Berufseinstieg, die Erwerbsbiographie bis ins mittlere Erwachsenenalter und einen aktuellen Zeitabschnitt, in dem die Befragten zwischen 45 und 50 Jahre alt waren. Im Folgenden werden die zentralen Ergebnisse kurz zusammengefasst, um daran anschließend theoretische und praktische Konsequenzen aufzuzeigen. Im ersten Abschnitt wird dies im Hinblick auf die Ergebnisse zur Weiterbildungsbeteiligung und Tätigkeitswechseln im Erwerbsverlauf geschehen. Im zweiten Abschnitt werden dann die Resultate hinsichtlich der Gestaltungsmuster diskutiert und auf das zu Grunde liegende Analysemodell und seine theoretischen Implikationen Bezug genommen.

VI.1. Weiterbildungsbeteiligung und Tätigkeitswechsel im Erwerbsverlauf

Die Teilnahme an Weiterbildung ist für die meisten Befragten der ILSE-Studie Normalität. Über den gesamten Erwerbsverlauf haben 88 % der Befragten mindestens einmal an Weiterbildung teilgenommen. Zum ersten und zweiten Messzeitpunkt, also Zeitpunkten, in denen die Befragten immerhin schon zur mittleren Altersgruppe in der Einteilung des Berichtssystems Weiterbildung (vgl. BMBF 2000ff.) gehörten, haben sich über die Hälfte bis knapp zwei Drittel der Befragten an Weiterbildung beteiligt. Deutlich zeigt sich aber die unterschiedliche Beteiligung nach Erwerbsstatus, denn in Phasen der Erwerbstätigkeit war die Weiterbildungsbeteiligung noch wesentlich höher.

Dieses Ergebnis korrespondiert mit der feststellbaren Relevanz der betrieblichen Weiterbildung. Die Auswertung der ILSE-Daten zur Organisationsform der Weiterbildung zeigt nämlich, dass die betriebliche Weiterbildung im Vergleich zur außerbetrieblichen Weiterbildung eine außerordentlich große Rolle spielt. Die meisten Befragten haben sich ausschließlich betrieblich weitergebildet oder außerbetriebliche *und* betriebliche Weiterbildungsformen genutzt. Nur eine kleine Gruppe hat sich ausschließlich außerbetrieblich weitergebildet.

Entgegen der Annahme, dass Betriebswechsel den Zugang zu und die Verwertung von betrieblicher Weiterbildung erschweren könnten, ist ein Zusammenhang zwischen Weiterbildungsbeteiligung und Häufigkeit der Betriebswechsel nicht festzustellen. Zumindest für die erwerbstätigen Befragungsteilnehmer/innen trifft dies über die gesamte Erwerbsbiographie bis zur gegenwärtigen beruflichen Situation zu. Die Häufigkeit der Tätigkeitswechsel hat auf die Weiterbildungsbeteiligung praktisch keinen Einfluss. Es deutet sich allerdings an, dass im Zusammenspiel von Eingangsqualifikation, Berufsstatus und Tätigkeitswechsel Unterschiede in der Beteiligung an betrieblicher und außerbetrieblicher Weiterbildung festzustellen sind. Zu einem ähnlichen Ergebnis kommen Baethge/Baethge-Kinsky, die keinen signifikanten Zusammenhang zwischen Berufs-, Betriebs- oder Wohnortwechsel und bevorzugtem Lernkontext – hier wurde nach informell, formell, mediengestützt etc. gefragt – feststellen konnten (vgl. Baethge/Baethge-Kinsky 2002:104). Vielmehr waren auch im Hinblick auf die Lernkontexte neben der aktuellen Erwerbstätigkeit die vorberuflichen Erfahrungen und die Eingangsqualifikation von Bedeutung.

Außer der beruflichen Eingangsqualifikation haben aber möglicherweise auch unterschiedliche Laufbahnmuster Einfluss auf die Weiterbildungsbeteiligung. Dies konnte insbesondere bei Personen festgestellt werden, deren Tätigkeit eine Hochschulausbildung erfordert. Diese Beschäftigtengruppe nimmt im Vergleich zu anderen häufiger sowohl an betrieblicher als auch an außerbetrieblicher beruflicher Weiterbildung teil. Denkbar wäre deshalb, dass auf dieser Qualifikationsebene betriebsspezifisches und betriebsübergreifendes Wissen erforderlich ist, obwohl Personen mit höheren Qualifikationen seltener die Tätigkeit und den Betrieb wechseln.

Dies steht nur vordergründig im Widerspruch zu den Analysen von Pannenberg (1995). Er weist in seiner Untersuchung zu Weiterbildungsaktivitäten in der Erwerbsbiographie zurecht darauf hin, dass zwischen allgemeinem, nicht betriebsspezifischem Humankapital und „firmenspezifischem Humankapital“ unterschieden werden sollte,[126] da sich hieraus verschiedene Optionen zur betrieblichen und beruflichen Mobilität ergeben. Mit Daten des Sozio-oekonomi-

[126] Die Unterscheidung ist allerdings nicht gleichzusetzen mit betrieblicher und außerbetrieblicher Weiterbildung.

schen Panels zeigt er, dass firmenspezifische Weiterbildung in Verbindung mit der Dauer der Betriebszugehörigkeit einen Betriebswechsel unwahrscheinlicher werden lassen, Investitionen in firmenspezifisches Humankapital aber oft mit innerbetrieblicher Karriere einher gehen (Pannenberg 1995:174f.). Während allgemeines Humankapital die zwischenbetriebliche Mobilität erhöht, wirkt die mehrfache Beteiligung an arbeitsplatzbezogener Weiterbildung „signifikant negativ auf die Wahrscheinlichkeit eines Arbeitgeberwechsels im Folgezeitraum“ (Pannenberg 1995:99).

Es deutet sich also an, dass bei der Beteiligung an betrieblicher und außerbetrieblicher Weiterbildung im Erwerbsverlauf nach Laufbahntypen und der jeweiligen Bedeutung von betriebsspezifischem und betriebsunabhängigem Wissen im Rahmen dieser Laufbahnen unterschieden werden muss. In zukünftigen Analysen wäre deshalb zu überprüfen, ob der Mix zwischen betrieblicher und außerbetrieblicher Weiterbildung davon abhängt, ob die Laufbahnen eher auf innerbetriebliche oder eher auf zwischenbetriebliche Tätigkeitswechsel ausgerichtet sind und welche Unterschiede es dabei zwischen vertikalen und horizontalen Karrieren gibt. Es wäre des Weiteren zu klären, welche Rolle dabei die Freiwilligkeit der Tätigkeitswechsel spielt, ob sich laufbahnspezifisches Weiterbildungsverhalten auch bei unfreiwilligen Veränderungen positiv mit dem Tätigkeitswechsel verbinden lässt. Die empirische Überprüfung dieser Thesen muss jedoch zukünftigen Untersuchungen vorbehalten bleiben, da eine derartige Analyse mit den ILSE-Daten nicht möglich ist.

Neben den Unterschieden in der Form der Weiterbildung lässt sich aus der Auswertung der ILSE-Daten im Übrigen kein erkennbarer Zusammenhang zwischen Weiterbildungsteilnahme und anderen Aktivitäten der Laufbahngestaltung feststellen. Die Weiterbildungsbeteiligung ist weder abhängig von der Häufigkeit der Tätigkeitswechsel, noch von Veränderungen der erforderlichen Formalqualifikation im Zuge der Tätigkeitswechsel. Möglicherweise ist sie mittlerweile als eine „Nebenpflicht“ des Arbeitsverhältnisses (vgl. Käufer 2002) und eine Selbstverständlichkeit in der Wahrnehmung der Teilnehmenden anzusehen. Die hohe Weiterbildungsbeteiligung bis ins mittlere Erwachsenenalter legt deshalb die Vermutung nahe, dass es sich bei den Befragten um eine im Vergleich zu früheren Kohorten sehr weiterbildungsaktive Gruppe handelt.

Wie oben bereits angedeutet, spricht einiges dafür, dass die geringere Weiterbildungsteilnahme Älterer auch ein Kohorteneffekt sein kann, sich die Weiterbildungsbeteiligung Älterer also in Zukunft anders darstellen wird, wenn die Kohorten der Bildungsexpansion in das für die Weiterbildungsteilnahme bisher kritische Alter von über 50 bzw. 55 Jahre kommen werden. Wenn es stimmt, dass die Weiterbildungsbeteiligung nicht aufgrund des Alters auf einmal abbricht (s. dazu ausführlicher Kap. II.4), dann werden sich die zukünftigen Älteren also deutlich stärker an Weiterbildung beteiligen (wollen), als dies in der Vergangenheit der Fall war. Zumindest dürfte das Bild der bildungsfernen und lernungewohnten Älteren bald der Vergangenheit angehören. Für Weiterbildungsanbieter, auch in den betrieblichen Bildungsabteilungen, ist es deshalb notwendig, sich auf diese veränderte Zielgruppe einzustellen. In der Weiterbildung mit Älteren werden sie es zukünftig nicht mehr mit einer Problemgruppe zutun haben, sondern mit überwiegend weiterbildungserfahrenen Menschen.

Interessant ist deshalb auch, dass die Ergebnisse der ILSE-Befragung zur tatsächlichen Weiterbildungsteilnahme nicht mit der wahrgenommenen Weiterbildungsteilhabe, dem Engagement, der Motivation etc. übereinstimmen. Die Befragten bewerten ihr Weiterbildungsengagement nämlich niedriger als es die Daten zu der realisierten Weiterbildungsteilnahme vermuten lassen. Dies könnte so gedeutet werden, dass die Befragten über das bisher Realisierte hinaus gerne weitere Angebote in Anspruch nehmen wollten, sie aber aufgrund von qualitativen oder quantitativen Angebotsdefiziten oder auch aufgrund von organisatorischen Zugangsbarrieren nicht wahrnehmen konnten. Da die Teilhabe ein Indikator für das eigene Engagement der Befragten ist, lässt die Diskrepanz zwischen Teilnahme und Teilhabe aber auch Rückschlüsse über die Bewertung der Eigeninitiative für die bisher realisierten Weiterbildungsteilnahmen zu.

Dass die bisherige Weiterbildungsteilhabe geringer als die Teilnahme eingestuft wird, könnte insofern bedeuten, dass nur das nahe Liegende und Notwendige an Weiterbildung gemacht wurde, aus Sicht der Befragten aber mehr Engagement möglich gewesen wäre. Wie in Kapitel V.2 diskutiert, wurden als Gründe für die Nichtteilnahme an Weiterbildung vor allem angebotsseitige Barrieren genannt, auch von jenen Befragten, die Weiterbildungsveranstaltungen besucht hatten. Insofern liegt es nahe, die

Differenz zwischen der tatsächlichen Weiterbildungsteilnahme und der wahrgenommenen Weiterbildungsteilhabe mit Angebotsdefiziten zu begründen. Dennoch sollte nicht unberücksichtigt bleiben, dass die Befragten damit auch eine Bewertung der Weiterbildungsbeteiligung vornehmen, von Weiterbildung nämlich, die eng mit der Erwerbsarbeit gekoppelt, quasi ein Bestandteil der erwerbsbiographischen Entwicklung geworden ist. Für diese Art von Weiterbildung mussten sich die Befragten möglicherweise nicht übermäßig engagieren – im Gegenteil wird sie von der Arbeit zunehmend „erzwungen“ (Jasper 2000:398). Damit soll nicht in Abrede gestellt werden, dass die Teilnahme freiwillig und eigenmotiviert stattgefunden hat, wie die Befragten es mehrheitlich darstellen. Die Weiterbildung, das berufliche Lernen, hat aber in diesem Sinne keine eigenständige Funktion, sondern ist ein Teil der erwerbsarbeitszentrierten Lebensführung geworden.

Diese Vorstellung von beruflichen Lernprozessen ist insofern nicht programmatisch – als wesentlicher Teil des Lebenslangen Lernens – zu verstehen, sondern sie spiegelt die Lernerfahrung einer weiterbildungsgewohnten Kohorte wieder. Diese Erfahrung zeigt, dass das berufliche Lernen keine eigenständige Strategie des beruflichen Fortkommens sein kann, weil es selbstverständlich und in den meisten Erwerbsarbeitsbereichen Normalität geworden ist. Berufliches Lernen ist deshalb nur in seiner engen Verkoppelung mit der konkreten Erwerbsarbeit als Aktivität zur Laufbahngestaltung geeignet. Ungeachtet des Lebensalters wird die Notwendigkeit zum Weiterlernen deshalb auch für die älteren Beschäftigten bestehen bleiben, solange die Arbeitsanforderungen dies eben verlangen.

Neben der Teilnahme an Weiterbildung wurde den Tätigkeitswechseln im Erwerbsverlauf eine zentrale Bedeutung zugewiesen, weil sie als Instrument der Laufbahngestaltung dem vorzeitigen Altern vorbeugen und zudem einen Impuls für berufliches Lernen geben können. Die hier dargestellten Auswertungsergebnisse aus der ILSE-Studie zeigen, dass der Umfang von Tätigkeits- und Betriebswechseln – zumindest in dieser Kohorte und regionalen Zusammensetzung – erheblich ist. Nur knapp 4 % der Befragten haben nie die Stelle gewechselt. Wechsel fanden zwischen Erwerbstätigkeit und Nichterwerbstätigkeit, zwischen Branchen, Berufen, Betrieben und auch innerhalb einen Unternehmens statt. Während die Wechsel in der Erwerbsbiographie bis

zum ersten Messzeitpunkt noch vorwiegend eigenmotiviert waren, kamen die Wechsel zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt auch zunehmend „fremdbestimmt“ zustande, aufgrund von Betriebsstilllegungen, Beschäftigungsabbau oder dem Auslaufen eines befristeten Arbeitsvertrages. Ungeachtet der konkreten Gründe für Wechsel bleibt aber festzuhalten, dass sie über den gesamten Erwerbsverlauf der Befragten einen erheblichen Umfang hatten.

Dies führt noch einmal zurück zu der in Kap. II.2 erwähnten Diskussion über die vermeintlich zunehmende zwischenbetriebliche Mobilität und Diskontinuität von Erwerbsbiographien. Wie oben bereits herausgearbeitet, ist diese Entwicklung bei weitem nicht so eindeutig, wie es in den entsprechenden beschäftigungs- und bildungspolitischen Veröffentlichungen immer wieder dargestellt wird. Zumindest sollte das Bild von der früher vorherrschenden Lebenszeitanstellung in einem Unternehmen und der dauerhaften Tätigkeit in einem Beruf, das solchen historischen Vergleichen als Grundlage dient, genauer überprüft und ggf. differenziert werden. Dass berufliche und betriebliche Mobilität in den Erwerbsbiographien ein erhebliches Ausmaß haben, ist nicht zu bestreiten. Irreführend ist allerdings der Rückbezug auf die Arbeits- und Beschäftigungssituation der Vergangenheit, über die wir möglicherweise (noch) zu wenig wissen, um die damals offenbar schon verbreiteten Mobilitätsprozesse bei der Interpretation der aktuellen Situation einordnen zu können.

Die Konfrontation der realen Mobilitätserfordernisse und praktizierten Mobilität mit dem Ideal des kontinuierlichen Erwerbsverlaufs erschwert zudem eine sachliche Auseinandersetzung über die Chancen und Risiken von Tätigkeitswechseln wie auch über mögliche bzw. notwendige Unterstützungsstrukturen. Wie in Kap. II.2 erörtert, ist das Ausmaß und die folgenkritische Bewertung der Mobilität strittig. Auch die eigenen empirischen Ergebnisse lassen keine eindeutige Einschätzung zu. Einerseits sind Tätigkeitswechsel eine sinnvolle Strategie, um vor-alternden Arbeitsbedingungen, einseitigen Belastungen und Dequalifizierung entgegen zu wirken. Zudem können sie dazu beitragen, die Arbeitsbedingungen mit den zeitlichen, räumlichen Erfordernissen und Flexibilitätsanforderungen unterschiedlicher Lebensphasen in Einklang zu bringen. Tätigkeitswechsel sind außerdem in der Regel lernförderlich, weil die bisherigen Fähigkeiten und Kenntnisse auf die neuen Rahmenbedingungen übertragen

werden müssen und dadurch weiterentwickelt werden. Insofern sind Tätigkeitswechsel mit Chancen für die berufliche Entwicklung verbunden.

Sie bergen aber auch einiges Risikopotenzial, vor allem, wenn sie nicht institutionalisiert sind und die Individuen in der Umorientierung und dem Übergang von einer Tätigkeit in die andere nicht auf vorgegebene Laufbahnmuster zurückgreifen können, sondern den Prozess selbst organisieren und die Konsequenzen verantworten müssen. Solche Orientierungs- und Übergangsschwierigkeiten betreffen die Einsatzmöglichkeiten jenseits des erlernten Berufs, die damit verbundene Frage, ob und wie die vorhandenen Fähigkeiten eingesetzt werden können, wie sich eine Fehlentscheidung auf den weiteren Erwerbsverlauf auswirken kann. Sie betreffen aber auch die soziale Absicherung wie Lohnersatzleistungen und Rentenansprüche. Hier wirkt sich vor allem als Problem aus, dass die meisten arbeitsmarktpolitischen Instrumente und Sicherungssysteme an dem Idealbild des kontinuierlichen Erwerbsverlaufs orientiert sind und Tätigkeitswechsel, vor allem in Verbindung mit Betriebswechsel als eine kritische Ausnahmesituation vorsehen (s. Kap. II.4 bzw. Plath 2000, Alheit/Dausien 2002). Unterstützung zur Nutzung der Potentiale von Tätigkeitswechseln leisten sie deshalb kaum.[127]

Um die Potentiale nutzen und die Risiken mildern zu können, wären deshalb eine Reihe von Unterstützungsmaßnahmen sinnvoll. Dies betrifft vor allem die Unterstützung bei zwischenbetrieblichen Wechseln, die früher wie heute Normalität in den Erwerbsverläufen sind, jedoch offenbar nicht der Norm entsprechen. Zunächst wäre als Konsequenz aus den Befunden zur zwischenbetrieblichen Mobilität notwendig, in der betrieblichen Weiterbildungs- und Arbeitsforschung individuelle Laufbahnen nicht nur in der Variante der innerbetrieblichen Karriere in den Blick zu nehmen, sondern auch zwischenbetriebliche Laufbahnen und Entwicklungswege zu berücksichtigen. So wäre beispielsweise zu un-

---

[127] Eine praktische Konsequenz aus den Tätigkeitswechseln und beruflichen Um- und Neuorientierungsprozessen wäre, die Unterstützung bei der Berufs*wahl* nicht auf die Berufseinstiegsphase, also das Jugend- und junge Erwachsenenalter zu begrenzen, sondern auch noch im mittleren Erwachsenenalter in Betracht zu ziehen. Dies schlägt sich aber kaum in entsprechenden Informations- und Beratungsangeboten nieder – diese sind hauptsächlich auf Erstausbildung bzw. die Berufseinstiegsphase ausgerichtet. Lediglich in der beruflichen Rehabilitation – also in Ausnahmesituationen aufgrund von Erwerbsunfähigkeit oder nach dem Strafvollzug – werden Unterstützungsangebote für die berufliche Umorientierung angeboten.

tersuchen, ob sich – quasi als Pendant zu betrieblichen Personalentwicklungsplänen – für die Erwerbstätigen Ansätze einer betriebsübergreifenden Laufbahnplanung entwickeln lassen. Wolfgang Wittwer (2000, 2001) greift in seiner Konzeption einer biographieorientierten Kompetenzentwicklung bereits einige Aspekte auf, wie eine Förderung der beruflichen Mobilität unterstützt werden könnte. Als „Orientierungscenter“ könnte die betriebliche Weiterbildung demnach Beratung und Begleitung in dem Entwicklungsprozess anbieten wie auch entwicklungsfördernde Organisationsveränderungen initiieren (vgl. Wittwer 2001:123ff.). So überzeugend die einzelnen Instrumente und deren Begründung jedoch sind, sie berücksichtigen noch nicht hinreichend das zentrale Merkmal der beruflichen Mobilität: Sie findet nämlich zwischenbetrieblich statt.

Beratung als lebensbegleitendes Angebot und Unterstützung auch der zwischenbetrieblichen Tätigkeitswechsel muss deshalb als betriebsübergreifende Infrastruktur etabliert werden (Plath 2000:592). Damit stellt sich allerdings die Frage, wie – in Ergänzung zu den entsprechenden Personalentwicklungsfunktionen in Unternehmen – eine individuelle Laufbahn- bzw. Kompetenzentwicklungsberatung betriebsunabhängig aussehen könnte und wie sie institutionell verortet sein sollte (vgl. Schiersmann 2000a). Dies betrifft vor allem die Initiatorenfunktion einer lernförderlichen Organisationsentwicklung *in* den Unternehmen (vgl. auch David 2000), die sinnvollerweise mit der individuellen Beratung und Begleitung verknüpft werden sollte. Die Verbindung von betrieblicher Organisationsgestaltung und individueller Laufbahngestaltung überbetrieblich zu etablieren und institutionalisieren, wäre die weitreichendste und sicherlich am schwierigsten zu realisierende Konsequenz, die aus den Tätigkeitswechseln zu ziehen wäre.

Schwierig wird die Etablierung einer zwischenbetrieblichen Infrastruktur mit der Option zu innerbetrieblichen Initiativen vor allem deshalb, weil sie sich gegenläufig zu den herkömmlichen betrieblichen Strategien der innerbetrieblichen Arbeitsmärkte (vgl. Kock 1994) und der darauf aufbauenden Organisationspolitik und Personalarbeit verhält. Diese ist im Wesentlichen darauf orientiert, das (Stamm-)Personal an den Betrieb zu binden und dadurch Leistungsbereitschaft und Leistungsfähigkeit der wichtigsten Funktionsträger/innen sicherzustellen.

Durch die Prozessualisierung betrieblicher Arbeitsstrukturen ist dabei die Kompetenzentwicklungskomponente in der innerbetrieblichen Personalarbeit zu einer strategischen Daueraufgabe geworden (vgl. Baethge/Schiersmann 1998). Um die Potentiale von Tätigkeitswechseln nutzen zu können, sind deshalb auch diese Strategien der Betriebsbindung zu hinterfragen. Denn wenn die Verweildauer in einem Unternehmen im Durchschnitt nur wenige Jahre beträgt, muss dies auch Konsequenzen für die Organisationspolitik und Personalarbeit haben. Dies betrifft beispielsweise die Entwicklung von Unternehmenskultur, die mit wechselnden Personen vollzogen werden muss oder die Weitergabe von informellen Regeln und Wissensbeständen, die wegen der Fluktuation sinnvollerweise systematisiert stattfinden sollte. Hier wären auch die Maßnahmen zur Einführung neuer Mitarbeiter/innen einzuordnen, mit denen die betriebliche Personalentwicklung zum Teil schon auf die Auswirkungen der Fluktuation reagiert. Diese Maßnahmen tragen dazu bei, den neu in die Organisation Eintretenden den Einstieg zu erleichtern und den Prozess im betrieblichen Interesse zu optimieren (vgl. Kieser 1985). Entsprechende Maßnahmen sind im Zusammenhang der alternsgerechten Personalarbeit auch für den Ausstieg vorgeschlagen worden (z. B. Tandemmodelle, Wissensmanagement-Systeme, vgl. Wolff/Spieß/Mohr 2001). Konsequenter wäre es jedoch, sie nicht nur auf den rentenbedingten Ausstieg zu beschränken, sondern für alle Ausstiegsformen und -gründe vorzusehen.

Grundsätzlich wäre es notwendig, die individuelle Flexibilität durch betrieblich-institutionelle Regelungen abzusichern und dadurch Verlässlichkeit für beide Seiten herzustellen. Exemplarisch macht dies Hablützel (2004) für die Bundesverwaltung in der Schweiz deutlich, indem er die Wirkung des Bundespersonalgesetzes als verlässlichen Rahmen für einen Interessenausgleich zwischen den Flexibilitäts- und Sicherheitsbedürfnissen von Arbeitgebern und Arbeitnehmenden skizziert (vgl. Hablützel 2004:88ff.). Dieser vom Ansatz her durchaus plausible Vorschlag ist allerdings aufgrund der Besonderheiten des öffentlichen Dienstes nicht unmittelbar übertragbar auf gewerbliche Unternehmen. Dennoch sollte auch hier nach Möglichkeiten gesucht werden, die Anreize für Flexibilität mit Angeboten zur Absicherung zu verbinden, ohne damit ein geschlossenes Karrieresystem zu etablieren, dass nur wenigen eine Chance zur alternsgerechten Laufbahngestaltung eröffnet.

Trotz der Bedeutung der genannten betrieblichen oder überbetrieblichen Unterstützungsstrukturen sollte nicht aus dem Blick verloren gehen, dass die zentrale Aufgabe zur Laufbahngestaltung bei den Individuen liegt. Sie sind das „autonome Planungs- und Entscheidungszentrum“ (Wittwer 2000:132), von dem die Initiative zu den bewusst eingesetzten Tätigkeitswechseln ausgehen muss. Wie mit den eigenen empirischen Ergebnissen exemplarisch gezeigt werden konnte, haben die Individuen die berufliche Mobilität bereits „gelernt“, wenn auch die Erfahrungen nicht immer positiv waren. Es stellt sich insofern die Frage, ob dieses informell erlernte Wechseln nachfolgenden Kohorten systematisch vermittelt werden kann. Einige Konsequenzen für die berufliche Bildung spricht Wittwer bereits an: Die berufliche Bildung müsste von vornherein nicht mehr auf den Lebensberuf orientieren, sondern die Grundmuster der Diskontinuität, der Übergänge, der tätigkeitsübergreifenden Fähigkeiten widerspiegeln und dadurch die Optionen zum Tätigkeitswechsel erhöhen (vgl. Wittwer 2000:127ff.). Da die individuelle Laufbahngestaltung frühzeitig im Lebenslauf angebahnt werden sollte, wäre sogar zu überlegen, die Grundlagen dafür in der Schule, z. B. im Rahmen des Arbeitslehre-Unterrichts, zu legen. Dies würde dem Unterrichtsfach „career education“ im anglo-amerikanischen Schulsystem entsprechen und hätte den Vorteil, dass bereits vor der ersten Berufswahl die Erfordernisse einer individuellen Laufbahngestaltung Berücksichtigung finden könnten. Bei solchen Überlegungen sollte allerdings auch bedacht werden, dass sich die zu vermittelnden Inhalte an der biographischen Relevanz für die Lernenden orientieren sollte. Denn wie oben im Kontext des Lebenslangens Lernens deutlich gemacht und in der empirischen Untersuchung bestätigt wurde, sind die Entwicklungsschritte zeit- und kontextabhängig. Es kommt – individuell biographisch wie auch gesellschaftlich-historisch – auf den konkreten Zeitabschnitt an, welche biographischen Wissensbestände relevant sind und für die Laufbahngestaltung nutzbar gemacht werden können. Die Lernprozesse lassen sich deshalb nur begrenzt vorziehen. Insofern wäre es Aufgabe der Erziehungswissenschaft, diese lebensphasenspezifischen Lernprozesse zu unterstützen, indem sie eine professionelle Begleitung dieses individuellen Lernverlaufs etabliert (vgl. Lenzen 1997).

VI.2 Lernen, das Altern zu gestalten – empirische Analyse und theoretisches Modell

Um die Möglichkeiten einer individuellen, alternsgerechten Laufbahngestaltung zu klären, wurde in der empirischen Untersuchung nach den Gestaltungsmustern der Bildungs- und Erwerbsbiographie gefragt. Grundlage für diese Analyse waren die Angaben zu den bildungs- und erwerbsbiographischen Aspirationen, der Realisation und den Bilanzierungen zu verschiedenen Zeitpunkten des Erwerbsverlaufes. Aus Aspirationen, Realisationen und Bilanzierungen lässt sich schlussfolgern, mit welchen Absichten die Handelnden auf den Verlauf ihrer Bildungs- und Erwerbsbiographie Einfluss genommen haben, welche Handlungen angesichts der gegebenen Rahmenbedingungen konkret umgesetzt werden konnten und wie dies von den Handelnden rückblickend bewertet wird. Zwischen diesen Handlungselementen bestehen zeitliche und kausale Beziehungen, die Aufschluss darüber geben, wie sich Pläne, Handlungen und deren Bewertung in der Auseinandersetzung mit den gegebenen Rahmenbedingungen weiterentwickeln. Dieser Entwicklungsverlauf ist insofern zugleich ein Gestaltungsprozess, indem die Individuen auf die Rahmenbedingungen Einfluss nehmen, wie auch ein Lernprozess, indem die Handelnden die Erfahrungen aus ihren Plänen und Handlungen ziehen.

In der empirischen Untersuchung wurden die Gestaltungsmuster mittels einer Clusteranalyse ermittelt. Für die drei gewählten Zeitabschnitte, Berufseinstieg, Erwerbsbiographie bis zum mittleren Erwachsenenalter und aktuelle Erwerbsphase, wurden jeweils *zwei* Gestaltungsmuster identifiziert. Für den Berufseinstieg war der Unterschied zwischen selbstbestimmter und fremdbestimmter Berufswahl charakteristisch, für die beiden anderen Zeitabschnitte zeigte sich hingegen, dass die Unterscheidung nach Art und Häufigkeit der Tätigkeitswechsel ausschlaggebend war.

Der Unterschied zwischen den häufigen, vorwiegend zwischenbetrieblichen Wechseln und den seltenen, vorwiegend innerbetrieblichen Wechseln kommt bei den Aspirationen zum Ausdruck (häufige Wechsler/innen streben Veränderung an, seltene Wechsler/innen wollen das erreichte Niveau halten) wie auch bei der Bilanzierung. Dabei waren Unterbrechungen und Betriebswechsel in der Phase der Erwerbsbiographie vom Einstieg in die Erwerbstätigkeit bis zum ersten Messzeitpunkt häufiger – wenn auch nicht immer – eigenmotiviert. Da

die beiden Cluster in diesem Zeitabschnitt auffällige Unterschiede in der Geschlechterzusammensetzung aufweisen, könnte man die beiden Muster auch im Hinblick auf geschlechterbezogene, beruflich-private Aufgabenverteilung charakterisieren.

Im dritten Zeitabschnitt wurden die Wechsel hingegen häufig auch durch äußere Bedingungen wie Betriebsschließung oder andere Formen des Arbeitsplatzverlustes begründet. Die häufigen Wechsler/innen hatten deshalb Veränderungen geplant, um ungünstige Bedingungen, Arbeitslosigkeit o. ä. zu beenden bzw. bessere Bedingungen zu erreichen – die selten Wechselnden waren hingegen häufiger zufrieden mit ihren Arbeitsbedingungen und sahen deshalb auch seltener Anlass zu wechseln.

Davon relativ unberührt stellt sich die Weiterbildungsteilnahme dar, sie unterscheidet sich kaum in den skizzierten Clustern. Allerdings wird die Teilnahme vom Vorhandensein entsprechender Angebote beeinflusst, was vor allem eine Einbindung in die Erwerbstätigkeit voraussetzt (s. o.).

Ein zentrales Ergebnis der empirischen Analyse besteht in der Feststellung, dass die individuellen Gestaltungsmuster im Laufe der Erwerbsbiographie nicht konstant sind. Die Annahme, dass sich einmal erworbene Muster fortführen, lässt sich nicht bestätigen.[128] Ganze 14 % der Teilstichprobe hatten sich ihren Beruf selbstbestimmt gewählt und waren zu beiden analysierten Zeitabschnitten kontinuierlich erwerbstätig. Das genaue Gegenteil (fremdbestimmter Berufseinstieg und durchgehend diskontinuierliche Erwerbstätigkeit) trifft auf 14 % der Teilstichprobe zu. Der ideale Lebenslauf (selbstbestimmte Berufswahl, durchgängige Erwerbstätigkeit mit gelegentlichen – betriebsinternen – Tätigkeitswechseln) ist also eher die Ausnahme als der Regelfall.

Dass die Gestaltungsmuster der Erwerbsverläufe in solcher Deutlichkeit den Vorstellungen einer Normalbiographie widersprechen, ist sicherlich ein überraschendes Ergebnis. Ob sich vor diesem Hintergrund die Tätigkeitswechsler/innen und Nichtwechsler/innen tatsächlich in „Winner“ und „Loser“ (Volkholz 2000:386ff.) unterteilen lassen, ist fraglich. Volkholz geht zwar davon aus, dass

sich sowohl unter den Wechsler/inne/n wie auch unter den Nichtwechsler/inne/n jeweils „Winner“ und „Loser“ finden lassen, also sowohl Mobilität wie auch Immobilität Chancen und Risiken bergen. Da aber die hier dargestellten empirischen Ergebnisse zeigen, dass die Kontinuität von Mobilität bzw. Immobilität im Lebenslauf nur gering ausgeprägt ist, erscheint eine Personalisierung der Chancen und Risiken unangebracht.

Vielmehr hat sich dadurch eine zentrale Grundannahme der vorliegenden Studie als richtig erwiesen, dass nämlich der gewählte Zeitpunkt der Betrachtung angesichts der Veränderbarkeit sowohl der Rahmenbedingungen als auch der Aspirationen und Bewertung(-skriterien) der Individuen entscheidend ist. Aus einem gewählten Zeitabschnitt Rückschlüsse auf andere vor- oder nachgelagerte Zeitabschnitte zu ziehen, ist nur begrenzt möglich. Insofern hat sich der aus der Lebenslaufforschung übernommene Ansatz der Zeitabhängigkeit von (erwerbsbiographischen) Handlungen auch für die Betrachtung von alternsgerechter Laufbahngestaltung bewährt.

Durch die Analysedimension „Zeit“ entstehen nicht nur zusätzliche Varianzen hinsichtlich der individuellen wie auch der gesellschaftlichen Entwicklung, sondern sie eröffnet die Perspektive auf eine eigenständige gesellschaftliche Strukturform, den Lebenslauf (vgl. Kohli 1985). Durch die Verzeitlichung in der Beobachtungsperspektive kann diese Struktur jedoch erst relevant werden. Denn erst durch die Berücksichtigung von strukturellen Determinanten und individuell handlungsbezogenen Merkmalen über den Zeitverlauf wird erkennbar, welche Faktoren auf die Personen und ihre Fähigkeiten zurückzuführen sind, welche Veränderungen dabei individuell möglich und welche Faktoren strukturell vorgegeben sind, die ebenfalls Veränderungen unterliegen. Die Perspektive der Verzeitlichung umfasst insofern auch die Vorstellung, dass nicht zufällige Lebensereignisse den Lebensverlauf bestimmen, sondern Regeln erkennbar sind. Die Verzeitlichung und Chronologisierung des Lebenslaufs kann daher als ein alternativer Erklärungsansatz von Individualisierungsprozessen angesehen werden (Hoerning 1991).

---

[128] Es sei noch einmal darauf hingewiesen, dass es aus datentechnischen Gründen zu Ausfällen beim Vergleich der Clusterstichproben kam, und die Teilstichprobe ein verzerrtes Bild wiedergibt, die Ergebnisse aber in der Tendenz sehr eindeutig sind.

Für die Analyse der Gestaltungsmuster war es deshalb entscheidend, von einem Handeln in konkreten Handlungskonstellationen auszugehen. Dabei wurden die Handlungskonstellationen in ihrer Bedeutung für die Subjekte berücksichtigt, was sich jeweils in den Aspirationen, Realisationen und Bilanzierungen niedergeschlagen hat. Aufgrund der Forschungsergebnisse der gerontologischen Arbeitsforschung (s. Zusammenfassung in Kap. II.2) kann angenommen werden, dass es berufsgruppenspezifische wie auch unternehmenspolitische Unterschiede in den Handlungskonstellationen gibt. Diese wurden hier nicht eigenständig analysiert, weil die Konstruktion des empirischen Materials derartige Auswertungen nicht zuließ. Aufgrund des theoretischen Modells kann aber unterstellt werden, dass sich derartige Voraussetzungen in den Aspirationen, Realisationen und Bilanzierungen wiederfinden. Die Gestaltungsmuster sind insofern auch als Umgangsweisen mit den jeweiligen berufsspezifischen Tätigkeitsfristen, den unternehmensspezifischen Alterspolitiken und Laufbahnmustern etc. zu verstehen, auch wenn dies hier nicht empirisch differenziert nachgewiesen werden kann.

Die empirische Untersuchung bestätigt auch die Tauglichkeit des Analysemodells hinsichtlich des Einbezugs von Aspirationen (Motiven etc.), Realisationen (Handlungen etc.) und Bilanzierungen. Denn erst durch die Verbindung zwischen diesen Handlungselementen wird deutlich, dass ein und dieselbe Handlung (wie Tätigkeitswechsel oder Weiterbildungsteilnahme) unterschiedlich motiviert sein und zu unterschiedlichen Bewertungen führen kann. Erst durch diese Differenzierung lassen sich die individuellen Voraussetzungen für die Laufbahngestaltung in ihrer Komplexität erfassen und das Zusammenwirken von Handlungsabsichten und subjektiver Wahrnehmung der Handlungskonstellationen angemessen berücksichtigen.

Durch diese Unterscheidung konnten in der empirischen Analyse beispielsweise für die Weiterbildungsbeteiligung Widersprüche zwischen dem konkreten Handeln der Weiterbildungsteilnahme und den darauf bezogenen Einschätzungen der Weiterbildungsteilhabe festgestellt werden. Auch wurde deutlich, dass die Personen, die selten die Tätigkeit wechselten, für die Zukunft keine beruflichen Pläne haben, während die häufigen Wechsler/innen weitere Wechsel oder zumindest den Status-Erhalt anstreben. Die Erfahrungen aus den vorangegangenen Handlungen schlagen sich also in den Plänen nieder, was konkret für die

Laufbahngestaltung bedeutet, dass die Chancen für eine aktive Einflussnahme auf den weiteren Erwerbsverlauf bei den Personen größer ist, die bereits den Umgang mit Tätigkeitswechseln „gelernt“ haben.

Methodisch wurde diese Betrachtungsweise durch die Verbindung von qualitativen und quantitativen Datenauswertungen unterstützt. Dabei ist wichtig zu berücksichtigen, dass die ILSE-Daten ohnehin vornehmlich das subjektive Erleben erfassten und nicht die „objektive“ Situation. Das heißt sowohl in den skalierten und kategorialen Daten wie auch in den nicht standardisierten Daten ist die subjektive Sicht der Befragten ausschlaggebend. Im Unterschied zur statistischen Auswertung der skalierten und kategorialen Variablen ist durch die interpretative Auswertung der nicht standardisierten Angaben der Einbezug des „subjektiv gemeinten Sinns“ eher nachvollziehbar, weil hier auch Kontextinformationen berücksichtigt werden konnten. Konkret wurde dies beispielsweise in der empirischen Auswertung mit der inhaltsanalytisch entwickelten Unterscheidung verschiedener Planungstypen deutlich gemacht, die in Ergänzung zu den standardisiert erfassten Angaben zu den beruflichen Plänen zeigt, dass die subjektive Bewertung der eigenen Situation starken Einfluss auf Art und Ausmaß der weiteren Pläne hat.

Die Möglichkeiten der Datenkombination wurden hier nur in begrenztem Umfang eingesetzt, vornehmlich um ergänzendes Material zu den Aspirationen und Bilanzierungen berücksichtigen zu können. Vor dem Hintergrund dieser Erfahrungen kann jedoch bestätigt werden, dass Datenkombinationen trotz des erheblichen Aufwandes im Bereich der Lebenslauf- und Alternsforschung sehr sinnvoll und methodologisch eine konsequente Folge der handlungstheoretischen Vorannahmen sind (zur methodologischen Begründung s. ausführlicher Kap. IV.2).

Angesichts des theoretisch begründeten Stellenwertes, der den Aspirationen und Bilanzierungen für die Analyse der Laufbahngestaltung beigemessen wurde, könnte das Ergebnis der Clusteranalyse jedoch als eine empirische Widerlegung des Modells gewertet werden. Zumindest in zwei der drei untersuchten Zeiträume sind bei der Clusterbildung die Rahmenbedingungen und damit die Realisationsmöglichkeiten als zentrales Merkmal durchgeschlagen. Auf dieses Problem haben auch schon Witzel und Schaeper hingewiesen, die

deshalb die Daten zur Realisation nicht in die Clusteranalyse einbezogen haben (vgl. Schaeper/Witzel 2001:234ff.). Mit der Clusteranalyse wollten Schaeper/Witzel ihre zuvor interpretativ entwickelte Typologie mit standardisierten Variablen in einer Clusteranalyse reproduzieren, hatten dann allerdings aufgrund der dominanten Wirkung der Verhaltensvariablen die Clusteranalsyse nur auf Einstellungsvariablen beschränkt. Ich halte dieses Vorgehen allerdings für inkonsequent und habe es deshalb für die eigene empirische Untersuchung auch nicht übernommen.

Für das Analysemodell ist die wechselseitige Beziehung zwischen Handlungsmotiven (einschließlich der Bewertung früherer Handlungen) und den Handlungen selbst die zentrale Grundannahme. Das Handeln, aber auch Handlungsmotive nehmen Bezug auf die Rahmenbedingungen, die sich den Handelnden als Begrenzungs- oder Ermöglichungsraum ihrer Pläne und Erwartungen darstellen können. In den Aspirationen und Bilanzierungen geht diese Bezugnahmen auf die Rahmenbedingungen als *Konzept* der Handelnden ein. Sie sind deshalb nicht weniger realistisch, nur fehlt ihnen die Möglichkeit zur Überprüfung an den konkreten Umsetzungsbedingungen. Die Handlungen wiederum sind ganz entscheidend auf die Rahmenbedingungen bezogen, sonst wären sie ja nicht zu realisieren. Der Handlungsvollzug sagt aber noch nichts darüber aus, welches Konzept dieser Handlung zu Grunde lag und deshalb auch nicht, wie sich die Handelnden in anderen Situationen, unter anderen Bedingungen, zu einem späteren Zeitpunkt verhalten werden. Wenn lediglich die Konzepte bzw. Einstellungen zu den biographischen Handlungen erfasst werden, gerät dieser Zusammenhang aus dem Blick. Deshalb ist es nachvollziehbar, dass Schaeper/ Witzel in ihrer standardisierten Analyse mit Variablen zu den biographischen Einstellungen zu anderen Ergebnissen gekommen sind als bei der qualitativen Analyse der Aspirationen, Realisationen und Bilanzierungen – die Analysen haben Verschiedenes erfasst, wie die Autor/inne/n selbst einräumen (vgl. Schaeper/Witzel 2001).

Die Entscheidung, die Gestaltungsmuster auf Basis der verschiedenen Handlungselemente (Aspirationen, Realisationen und Bilanzierungen) zu ermitteln, ist deswegen methodologisch konsequent aus dem theoretischen Analysemodell hergeleitet. Das Ergebnis muss deshalb auch unter diesem Gesichtspunkt eingeordnet werden. Da die Realisationen – und damit die

Realisierungsbedingungen – in den meisten untersuchten Aspekten nicht im Widerspruch zu den anderen Handlungsfaktoren stehen, spiegeln die Gestaltungsmuster also im Wesentlichen die Übereinstimmung von Handlungskonzepten und Handlungsvollzügen wider. Insofern ist es auch plausibel, dass sich die Gestaltungsmuster vor allem danach unterscheiden, welche Realisierungsbedingungen bestehen bzw. in der Vergangenheit bestanden. Dies bestätigt sich auch in der Veränderung der Gestaltungsmuster im Zeitverlauf, die geringe Kontinuität bezogen auf die individuellen Lebensläufe. Durch veränderte Rahmenbedingungen haben sich auch die Handlungsstrategien der Individuen geändert.

Das bedeutet nicht, dass die Handelnden nur nachvollziehen, was ihnen die Rahmenbedingungen aufzwingen. Im Gegenteil zeigen zum Beispiel die häufigen eigenmotivierten Tätigkeitswechsel im Erwerbsverlauf, dass die Handelnden diese Bedingungen selbst hergestellt oder zumindest billigend in Kauf genommen hatten. Die Handlungskonzepte beziehen sich insofern auf das Machbare, den Begrenzungs- und Ermöglichungsraum und wägen die Handlungsoptionen ab. Darin genau besteht auch das Gestaltungspotential, mit dem die Handelnden ihre Handlungskonzepte auf die Rahmenbedingungen einstellen und damit auch diese Bedingungen weiterentwickeln können.

Für die individuellen Voraussetzungen der alternsgerechten Laufbahngestaltung kann daraus geschlussfolgert werden, dass die Chancen für individuelle Gestaltungsinitiativen nicht schlecht, aber auch nicht gut stehen. Um mit dem Positiven anzufangen: die Individuen (in der hier untersuchten regionalen und altersbezogenen Zusammensetzung) haben mehrheitlich ihre bisherige Laufbahn insofern alternsgerecht gestaltet, als sie sich weitergebildet und die Tätigkeiten gewechselt haben. Sie haben die Optionen genutzt und ihre Ziele realisiert, nicht immer zu ihrer vollsten Zufriedenheit, doch ist die Realisierung in den meisten Fällen immerhin soweit gelungen, dass die Individuen optimistisch hinsichtlich der Realisierung zukünftiger Pläne sind.

Allerdings zeigen sich auch einige Begrenzungen für die individuelle alternsgerechte Laufbahngestaltung. Dies betrifft zunächst das Motiv *alternsgerechter* Handlungsstrategien, nämlich zufrieden alt zu werden. Dieses Ziel spielt – wenn überhaupt – nur sehr vermittelt eine Rolle für die Handelnden. Insofern wird es

auch nur vermittelt in die Zukunftspläne einbezogen werden können. Auch wenn die Handelnden ihre Laufbahn bisher überwiegend alternsgerecht gestaltet haben, so sind dies keine guten Voraussetzungen, um in Zukunft auf jene Rahmenbedingungen Einfluss zu nehmen, die dem Alternsprozess nicht angemessen sind.

Dabei setzt die Auseinandersetzung mit „dem Alter“, vor allem mit dem Rentenalter, schon früh ein. Mehr als die Hälfte der ILSE-Befragten haben schon mit 50 Jahren – also ca. 15 Jahre vor dem Erreichen des gesetzlichen Rentenalters – eine hohe bis sehr hohe Motivation in den Ruhestand zu gehen, wobei sie erwarten, dass vorwiegend gesundheitliche Beeinträchtigungen einen vorzeitigen Renteneintritt notwendig machen werden. Latent scheint den Individuen also das Problem der vor-alternden Arbeitsbedingungen bewusst zu sein, konkrete Handlungsstrategien mit dem Ziel der Laufbahngestaltung werden aber noch nicht ergriffen.

Hier zeigt sich ein weiteres Problem für die individuelle Gestaltung alternsgerechter Erwerbsverläufe. Die Rahmenbedingungen (z. B. Personaleinsatz, Altersbilder usw., s. Kap. II.2), die ja ein wesentlicher Bezugspunkt für das Handeln sind, unterstützen alternsgerechte Laufbahnentscheidungen kaum. Und auch in naher Zukunft ist davon auszugehen, dass sich bei der Umsetzung neuer Alternskonzepte in der Unternehmens- und Personalpolitik sowie der Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik erhebliche Übergangsprobleme ergeben werden (s. Kap. II.2).

Dem lediglich latent vorhandenen Problembewusstsein der Individuen wie auch großer Teile der Entscheidungsträger in Unternehmen und entsprechend verbreiteter altersselektiver Personaleinsatzkonzepte stehen die Einschränkung von Frühverrentungsmöglichkeiten, die Initiativen zur Flexibilisierung der rentenrechtlichen Altersgrenzen und die Sensibilisierungsmaßnahmen für die prognostizierten Folgen des demographischen Wandels gegenüber.

Bisher sind Arbeitsbedingungen und Laufbahnpläne kaum darauf ausgerichtet, die Leistungsfähigkeit langfristig zu erhalten, weil dies in den vergangenen Jahrzehnten nicht erforderlich war. Die sozial- und rentenrechtlichen Veränderungen erfordern nun jedoch die langfristige Leistungsfähigkeit und -bereitschaft, denn andernfalls werden die Individuen zu Einschränkungen (im Hinblick

auf Gesundheit, Wohlbefinden, Einkommen etc.) gezwungen sein. Bisher ist nicht zu erkennen, dass die Rahmenbedingungen in Form von Personaleinsatz- und betrieblichen Organisationskonzepten, Laufbahnplänen und überbetrieblichen Supportstrukturen für zwischenbetriebliche Wechsel in naher Zukunft eine individuelle, alternsgerechte Laufbahnplanung wesentlich unterstützen werden (s. Kap. II.2.4). Bestenfalls ist zu erwarten, dass in Teilbereichen des Arbeitsmarktes alternsgerechte Laufbahnstrategien zumindest nicht behindert werden.

Dabei braucht es nicht viel, um die Bedingungen für alternsgerechte Laufbahnen zu verbessern. Zum Teil gibt es bereits individuelle Lösungsansätze, doch liegen sie oftmals „unter der Aufmerksamkeitsschwelle“ (Behrend 2001:76) der Personalverantwortlichen. Eine notwendige Voraussetzung für die Implementation alternsgerechter Laufbahnplanungen ist deshalb die Auseinandersetzung mit den Konstrukten: dem Konstrukt des „älteren Arbeitnehmers“, aber auch der „gelungenen Erwerbsbiographie“ und dem „verdienten Ruhestand“. Sowohl für die Personalverantwortlichen in Unternehmen und Verwaltungen wie auch für die Erwerbstätigen sind die herkömmlichen Vorstellungen und Altersbilder nicht mehr tragfähig, um die Anforderungen an die alternsgerechte Gestaltung von Erwerbsverläufen bewältigen zu können.

Die Konstrukte, die eine angemessene Auseinandersetzung mit dem Altern in der Arbeit behindern, sind facettenreich und prägen in vielfacher Hinsicht die Vorstellungen und Erwartungen vom Altern in der Arbeit. Das Konstrukt der „gelungenen Erwerbsbiographie“ z. B. hat beträchtliche Auswirkungen. Zum einen hat es Folgen für die Bereitschaft zu und Akzeptanz von Tätigkeitswechseln. Trotz der empirischen Relevanz von Tätigkeitswechseln, insbesondere zwischen Betrieben, gelten häufige Wechsel als Zeichen von Diskontinuität, mit dem Ergebnis, dass die freiwillige Entscheidung für einen Wechsel aus Angst vor einem möglichen Scheitern unnötig erschwert wird. Faktisch gibt es für dieses Scheitern aufgrund von Tätigkeitswechseln aber kaum Belege, im Gegenteil weisen die Untersuchungen zu Berufswechseln (vgl. z. B. Behringer 2000a, Hecker 2000) darauf hin, dass sich die Wechsler/innen meist sogar verbessert haben. Und auch durch die eigenen empirischen Ergebnisse kann gezeigt werden, dass sich Tätigkeitswechsel nicht automatisch und langfristig negativ auf die Erwerbsbiographie auswirken.

Das Bild der „gelungenen Erwerbsbiographie“ hat aber noch weitere Facetten. Es geht aus von einer durchgängigen Erwerbstätigkeit mit dem Leistungshöhepunkt im vierten und fünften Lebensjahrzehnt, einem anschließenden „cooling-out“-Prozess und gleitendem Übergang in einen „verdienten Ruhestand“. Dieses Bild prägt die Erwartungshaltung von Vorgesetzten und Kolleg/inn/en in der Arbeit, sowohl hinsichtlich der hohen Leistungsbereitschaft und -fähigkeit im mittleren Erwachsenenalter als auch der geringen Leistungsbereitschaft und -fähigkeit bei „den Älteren“. Es prägt aber auch die individuelle Lebensplanung, die Bereitschaft zu kurzfristiger Höchstleistung, in dem Wissen oder zumindest der Erwartung, dass dieser Einsatz langfristig nicht realisiert werden muss, weil das Konstrukt auch für die Folgen dieser Arbeitsweise ein Idealbild bereithält: den Übergang in den „verdienten Ruhestand“.

Dieses Bild korrespondiert wiederum mit den Vorstellungen über das Leistungsvermögen und die Kompetenzen „des Alters“ bzw. „der älteren Arbeitnehmer“. Im Fokus des Alters werden ältere Beschäftigte von Personalverantwortlichen als weniger belastbar und mit Näherrücken des Rentenalters als weniger motiviert angesehen (vgl. Koller/Gruber 2001:487f.). Dass sie zugleich auch als erfahrener und zuverlässiger gelten, scheint dieses Bild nicht zu beeinträchtigen. Ähnlich verhält es sich in den Vorstellungen der Individuen hinsichtlich ihrer Erwerbstätigkeit wie die ILSE-Ergebnisse zeigen: Während der eigenen Erwerbstätigkeit eine außerordentlich hohe Bedeutung beigemessen wird, beschäftigten sich die Befragten bereits im Alter von 50 Jahren mehrheitlich mit Ausstiegsplänen.

Die Konstrukte der „gelungenen Erwerbsbiographie“ und des „älteren Arbeitnehmers“ haben als Orientierungen für die individuellen Laufbahnentscheidungen wie auch für die Erwartungshaltung und normativen Vorstellungen von Arbeitgebern, Vorgesetzten und Kolleg/inn/en deshalb wesentlichen Einfluss auf die Rahmenbedingungen der individuellen Laufbahngestaltung. Die Auseinandersetzung mit den Konstrukten ist deswegen auch ein unabdingbarer Bestandteil des Gestaltungs- und Lernprozesses, der den Individuen eine stärkere Einflussnahme auf die Bedingungen ihres Alterns ermöglichen könnte.

Dass in dieser Auseinandersetzung wiederum die Ressourcen *und* die Beeinträchtigungen des Alters thematisiert und zu Typen stilisiert werden, ist wohl

kaum zu vermeiden, denn die Konstruktion neuer Altersbilder wird sich zwangsläufig in dem Spannungsverhältnis dieser Posititiv- und Negativzuschreibungen bewegen. Bei allen „tröstlichen“ Perspektiven der Altersbilder, wie der Weisheit und der Zuverlässigkeit „der Älteren“, darf die Perspektive der Verluste und Einschränkungen des Alters nicht ausgeblendet werden. Göckenjan (2000) verweist darauf, dass dieses Spannungsverhältnis zwischen „Alterstrost“ und „Altersklage“ die historische Entwicklung der Altersthematisierungen wie ein roter Faden durchzieht, weil über die Auseinandersetzung mit diesem Widerspruch die Erwartungen und Verpflichtungen zwischen den Generationen immer wieder neu ausgehandelt wurden.

> *„Die Altersklagen sind komprimiert in dem Konzept des Alters als chronische Krankheit, der Alterstrost ist ausgedrückt in den variierenden Strategien des erfolgreichen Alterns, insbesondere in dem Motiv des aktiven Senioren. Dabei kann auch der innerweltliche Alterstrost nicht ohne die dunkle Seite der rationalisierten Altersklagen sein, denn nur über die Klage ist das kollektive Gewissen des Sozialstaates wachzuhalten und unentwegt an seine übernommenen Verpflichtungen der Altenehrung zu erinnern“ (Göckenjan 2000:430).*

Und – so darf der Gedanke sicher weiterentwickelt werden – sie ist notwendig, um durch die Auseinandersetzung mit den Risiken und Chancen des Alterns die Verantwortung, aber auch die Möglichkeit einer Gestaltung des Alternsprozesses aufzuzeigen und im Bewusstsein zu halten. Mit anderen Worten: Die Auseinandersetzung ist notwendig, um zu lernen, das Altern individuell zu gestalten.

VII. Literatur

Sofern nicht anders angegeben: letzter Zugriff auf alle Onlinetexte und Websites am 30.03.2006

ABWF/QUEM s. Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung

Achtenhagen, Frank/Lempert, Wolfgang (Hrsg.) (2000): Lebenslanges Lernen im Beruf – seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter; Bd. 1: Forschungs- und Reformprogramm. Opladen: Leske + Budrich

Alda, Holger/Bellmann, Lutz (2002): Organisatorische Änderungen und betriebliche Beschäftigungs- und Qualifikationseffekte 1999-2001. In: MittAB 4/2002, 35. Jg., S. 523–545

Alheit, Peter (1994): Was die Erwachsenenbildung von der Biographie- und Lebenslaufforschung lernen kann. In: Lenz, Werner (Hrsg.): Modernisierung der Erwachsenenbildung. Wien/Köln/Weimar: Böhlau

Alheit, Peter/Dausien, Bettina (2002): Bildungsprozesse über die Lebensspanne und lebenslanges Lernen. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 565–585

Alheit, Peter/Piening, Dorothea (Ed.) (1999): Assessment of prior experiential learning as a key to lifelong learning – Evaluation European Practices. Bremen: Universität Bremen

Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V. (ABWF)/Qualifikations-Entwicklungs-Management (QUEM) (2003): Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. Online im Internet: http://www.abwf.de/ [letzter Zugriff im Juni 2005]

Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (1994): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Vollständig überarbeitete und erweiterte Neuausgabe 1994. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt

Arnold, Rolf/Faulstich, Peter/Mader, Wilhelm/Nuissl von Rein, Ekkehard/Schlutz, Erhard (2000): Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung. Im Auftrag der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE. Frankfurt a. M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
Online im Internet unter: http://www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-2000/arnold00_01.pdf

Axhausen, Silke (1992): Auswirkungen der Vereinbarkeitsproblematik eines Zusammenlebens mit Kindern und kontinuierliche Berufstätigkeit für Frauen. In: Krüger, Helga (Hrsg.): Frauen und Bildung. Wege der Aneignung und Verwertung von Qualifikationen in weiblichen Erwerbsbiographien. Bielefeld: Karin Böllert, KT-Verlag

Bacher, Johann (2004): Neue Analyseverfahren – Data Mining und Clusteranalyse. In: Wittenberg, Reinhard (Hrsg.): Neues aus Wissenschaft & Praxis für Praxis & Wissenschaft. Beiträge zum 4. AbsolventInnentag der Sozialwis-

senschaften am 4./5. Juli 2003. Berichte 2044-1, Lehrstuhl für Soziologie, Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Verf. Ms.

Bacher, Johann/Wenzig, Knut/Vogler, Melanie (2004): SPSS TwoStep Cluster – A first Evaluation; Arbeits- und Diskussionspapiere, 2004-2, 2. korrigierte Auflage, Lehrstuhl für Soziologie, Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Verf. Ms.

Backes, Gertrud M. (2000): Zur Einführung: Stand und Perspektiven einer soziologischen Analyse des Alter(n)s. In: Backes, Gertrud M. (Hrsg.): Soziologie und Alter(n). Neue Konzepte für Forschung und Theorieentwicklung. Opladen: Leske + Budrich

Backes, Gertrud M./Clemens, Wolfgang (2003): Lebensphase Alter. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Alternsforschung, 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim/München: Juventa Verlag

Backhaus, Klaus u. a. (1990): Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung, 6. Auflage. Berlin/Heidelberg: Springer

Baethge, Martin (2003): Lebenslanges Lernen und Arbeit: Weiterbildungskompetenz und Weiterbildungsverhalten der deutschen Bevölkerung. In: Sofi-Mitteilungen 31/Juli 2003. Göttingen: SOFI

Baethge, Martin/Baethge-Kinsky,Volker (2002): Arbeit – die zweite Chance. Zum Verhältnis von Arbeitserfahrungen und lebenslangem Lernen. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management ABWF (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2002. Münster/New York: Waxmann, S. 69–140

Baethge, Martin/Kupka, Peter (2004): Bildung und soziale Strukturierung. In: Berichterstattung zur sozio-ökonomischen Entwicklung in Deutschland – Arbeit und Lebensweisen. Erster Bericht, hrsgg. v. SOFI Göttingen, IAB Nürnberg, ISF München, INIFES Stadtbergen, Verf. Ms.

Baethge, Martin/Schiersmann, Christiane (1998): Prozeßorientierte Weiterbildung – Perspektiven und Probleme eines neuen Paradigmas der Kompetenzentwicklung für die Arbeitswelt der Zukunft. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung `98. Forschungsstand und Forschungsperspektiven. Münster u. a.: Waxmann, S. 15–87

Bahnmüller, Reinhard/Bispinck, Reinhard/Schmidt, Werner (1993): Betriebliche Weiterbildung und Tarifvertrag. Eine Studie über Probleme qualitativer Betriebspolitik in der Metallindustrie; Schriftenreihe Industrielle Beziehungen, Bd. 6, Müller-Jentsch, Walther (Hrsg.). München/Mering: Hampp

Balzer, Carolin/Nuissl, Ekkehard (Hrsg.) (2000): Finanzierung lebenslangen Lernens. Bielefeld: Bertelsmann. Online im Internet: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2000/balzer00_03.pdf

Bardeleben, Richard von/Beicht, Ursula/Herget, Herrmann/Krekel, Elisabeth (1996): Individuelle Kosten und individueller Nutzen beruflicher Weiterbil-

dung. Hrsg.: Bundesinstitut für Berufsbildung, Der Generalsekretär. Bielefeld: Bertelsmann

Bardeleben, Richard von/Böll, Georg/Drieling, Christian/Gnahs, Dieter/Seusing, Beate/Walden, Günter (1990): Strukturen beruflicher Weiterbildung. Analyse des beruflichen Weiterbildungsangebots und -bedarfs in ausgewählten Regionen. Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 114, hrsgg. v. Bundesinstitut für Berufsbildung, Der Generalsekretär. Berlin/Bonn

Barz, Heiner (2000): Weiterbildung und soziale Milieus. Neuwied: Luchterhand

Barz, Heiner/Tippelt, Rudolf (Hrsg.) (2004): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland, Bd. 2: Adressaten- und Milieuforschung zu Weiterbildungsverhalten und -interessen. Bielefeld: Bertelsmann

BDA s. Bundesvereinigung der Arbeitgeberverände

Beck, Ulrich/Brater, Michael/ Daheim, Hansjürgen (1980): Soziologie der Arbeit und der Berufe. Grundlagen, Probleme, Forschungsfelder. Reinbek: Rowohlt

Becker, Rolf (1991): Berufliche Weiterbildung im Berufsverlauf. Eine Längsschnittuntersuchung von drei Geburtskohorten. In: MittAB 2/1991, 24. Jg., S. 351–364

Becker, Rolf (1993): Zur Bedeutung der beruflichen Weiterbildung für den Berufsverlauf. In: Meier, Artur/Rabe-Kleberg, Ursula (Hrsg.): Weiterbildung, Lebenslauf, sozialer Wandel. Neuwied/Kriftel/Berlin: Luchterhand

Becker, Rolf (2000): Bildungsexpansion und Bildungsbeteiligung. Oder: Warum immer mehr Schulpflichtige das Gymnasium besuchen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE), Heft 3/2000, 3. Jg., S. 447–479

Becker, Rolf (2000a): Berufliche Weiterbildung im Lebensverlauf. In: Grundlagen der Weiterbildung Zeitschrift (GdWZ), 11 (2000) 4, S. 201–204

Becker, Rolf (2004): Wandel der Sozialstruktur von Erwerbsverläufen oder: Warum diskontinuierliche Erwerbsbiographien eher Konstrukt als Realität sind. In: Behringer, Friederike u. a. (Hrsg.): Diskontinuierliche Erwerbsbiographien – Zur gesellschaftlichen Konstruktion und Bearbeitung eines normalen Phänomens. Hohengehren: Schneider

Behrend, Christoph (2000): Routine oder soziale Kompetenz – zum Wandel des Erfahrungsbegriffs als Kategorie der Wertschätzung älterer Arbeitnehmer. In: George, Rainer/Struck, Olaf (Hrsg.): Generationenaustausch in Unternehmen. München/Mering: Hampp

Behrend, Christoph (2002): Erwerbsarbeit Älterer im Wandel – demographische Herausforderungen und Veränderungen der Arbeitsgesellschaft. In: Behrend, Christoph (Hrsg.): Chancen für die Erwerbsarbeit im Alter. Betriebliche Personalpolitik und ältere Erwerbstätige. Opladen: Leske + Budrich

Behrens, Johann (2001): Arbeits- und Laufbahngestaltung zur Bewältigung begrenzter Tätigkeitsdauer im Generationenaustausch. In: Buck, Hartmut/Schletz, Alexander (Hrsg.) (2001): Wege aus dem

demographischen Dilemma durch Sensibilisierung, Beratung und Gestaltung. Broschürenreihe: Demographie und Erwerbsarbeit. Stuttgart: Fraunhofer IRB Verlag. Online im Internet: http://www.demotrans.de/documents/BR_DE_BR2.pdf

Behringer, Friederike (2000): Die berufliche Situation älterer Erwerbstätiger und ihre Entwicklung im vergangenen Jahrzehnt. In: George, Rainer/Struck, Olaf (Hrsg.): Generationenaustausch in Unternehmen. München/Mering: Hampp

Behringer, Friederike (2000a): Berufliche Qualifikationen, Berufswechsel und die Verwertung von Qualifikationen – Erwerbsbiographische Analysen auf der Grundlage des Sozio-ökonomischen Panels. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Qualifikationsstrukturbericht 2000. Bonn

Behringer, Friederike (2000b): Berufliche Weiterbildung älterer Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer – Weiterbildungsinteressen, Weiterbildungsbeteiligung und die Rolle betrieblicher Personalpolitik. In: Arbeitsstab Forum Bildung (Hrsg.): Erster Kongress des Forum Bildung am 14. und 15. Juli 2000 in Berlin. Materialien des Forum Bildung. Bonn: BMBF; S. 550–566

Behringer, Friederike (2002): Weiterbildungsbeteiligung älterer Arbeitnehmer. In: Behrend, Christoph (Hrsg.): Chancen für die Erwerbsarbeit im Alter. Betriebliche Personalpolitik und ältere Erwerbstätige. Opladen: Leske + Budrich

Behringer, Friederike u. a. (Hrsg.) (2004): Diskontinuierliche Erwerbsbiographien. Zur gesellschaftlichen Konstruktion und Bearbeitung eines normalen Phänomens. Hohengehren: Schneider

Bellmann, Lutz (2003): Datenlage und Interpretation der Weiterbildung in Deutschland. Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens (Hrsg.): Schriftenreihe der Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens, Bd. 2. Bielefeld: Bertelsmann

Bellmann, Lutz/Kistler, Ernst/Wahse, Jürgen (2003): Betriebliche Sicht- und Verhaltensweisen gegenüber älteren Arbeitnehmern. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Beilage zur Wochenzeitschrift Das Parlament, B20/2003, 12. Mai 2003, S. 26–34

Bleck, Christian (2004): Abschlussbericht der Fachhochschule Düsseldorf im Rahmen der EQUAL-Entwicklungspartnerschaft “Offensive für Ältere“; Fachhochschule Düsseldorf, Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften. Online im Internet: http://tww.fh-duesseldorf.de/difa/equal/ [letzter Zugriff: 21. September 2004]

Blossfeld, Hans-Peter (1989): Kohortendifferenzierung und Karriereprozess: eine Längsschnittstudie über die Veränderung der Bildungs- und Berufschancen im Lebenslauf. Frankfurt a. M./New York: Campus

Blossfeld, Hans-Peter/Huinink, Johannes (2002): Lebensverlaufsforschung als sozialwissenschaftliche Forschungsperspektive: Themen, Konzepte, Methoden und Probleme. GLOBALIFE: Working Paper, No. 8. Universität Bielefeld, Verf. Ms.

Blossfeld, Hans-Peter/Müller, Rolf (1996): Sozialstrukturanalyse, Rational Choice Theorie und die Rolle der Zeit. In: Soziale Welt, 47. Jg. (1996), Heft 4, S. 382–410

Blossfeld, Hans-Peter/Rohwer, Götz (1997): Causal inference, time and observation plans in the social sciences. In: Quality & Quantity 31 (4), S. 361–384

Böhrs, H. (1969): Arbeit. In: Grochla, E. (Hrsg.): Handbuch der Organisation. Stuttgart u. a.: Poeschel, S. 85–88

BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (Hrsg.) (2000): Berichtssystem Weiterbildung VII. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn: BMBF

BMBF (Hrsg.) (2001): Berichtssystem Weiterbildung VIII. Erste Ergebnisse der Repräsentativbefragung zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn: BMBF. Online im Internet: http://www.bmbf.de/pub/berichtssystem_weiterbildung_VIII.pdf

BMBF (Hrsg.) (2001b): Berufsbildungsbericht 2001. Bonn: BMBF. Online im Internet: http://www.bmbf.de/pub/bbb2001.pdf

BMBF (2003): Berichtssystem Weiterbildung VIII. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn: BMBF. Online im Internet: http://www.bmbf.de/pub/berichtssystem_weiterbildung_viii-gesamtbericht.pdf

BMBF (2005): Berichtssystem Weiterbildung IX. Ergebnisse der Repräsentativbefragung zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn: BMBF. Online im Internet: http://www.bmbf.de/pub/berichtssystem_weiterbildung_9.pdf

Bolder, Axel (1992): Chancenrealisierung als Prozeß der begrenzten Interaktion von Umwelt und Individuum. Das lebenslauf- und biographiesoziologische Längsschnittprojekt des ISO als Lernprozeß. In: Daheim, Hansjürgen/Heid, Helmut/Krahn, Karl (Hrsg.): Soziale Chancen. Forschungen zum Wandel der Arbeitsgesellschaft. Frankfurt a. M./New York: Campus, S. 120–154

Bolder, Axel (2004): Abschied von der Normalbiographie – Rückkehr zur Normalität. In: Behringer, Friederike u. a. (Hrsg.): Diskontinuierliche Erwerbsbiographien. Zur gesellschaftlichen Konstruktion und Bearbeitung eines normalen Phänomens. Hohengehren: Schneider

Bolder, Axel/Birkelbach, Klaus (2002): Kompetenzreproduktion im Lebenslauf. In: ISO-Information 12/2002. Köln: ISO, Verf. Ms., S. 20–21

Bolder, Axel/Hendrich, Wolfgang/Reimer, Andrea (1998): Weiterbildungsabstinenz: Ausgrenzung und Widerstand in Bildungs- und Erwerbsbiographien. In: Faulstich, Peter/Bayer, Mechthild/Krohn, Miriam (Hrsg.): Zukunftskonzepte der Weiterbildung. Projekte und Innovationen. Weinheim/München: Juventa

Bolder, Axel/Hendrich, Wolfgang (2000): Fremde Bildungswelten – alternative Strategien lebenslangen Lernens. Opladen: Leske + Budrich

Bolder, Axel/Hendrich, Wolfgang (2002): Widerstand gegen Maßnahmen beruflicher Weiterbildung: Subjektives Wissensmanagement. In: WSI-Mitteilungen, 1/2002, 55. Jg., S. 19–24

Bolder, Axel u. a. (1994): Weiterbildungsabstinenz: 1. Makrostrukturen und Bedingungen von Weiterbildungsteilnahme und -abstinenz in Deutschland 1993, Berichte des ISO, 49. Köln: ISO

Bolder, Axel u. a. (1995): Weiterbildungsabstinenz: 2. Kontexte des Handelns. Die Mesoebene als intermediärer Ort der Vermittlung zwischen weiterbildungsrelevanten gesellschaftlichen Institutionen und individuellem Lebenszusammenhang, Berichte des ISO, 50. Köln: ISO

Bolder, Axel u. a. (1998): Weiterbildungsabstinenz: 3. Bilanzen von Bildungsaufwand und -ertrag im Lebenszusammenhang, Berichte des ISO, 57. Köln: ISO

Born, Claudia (1999): The Importance of Gender for the Concept of Lifelong Learning. In: Walther, Andreas/Stauber, Barbara (eds.): Lifelong Learning in Europe, Bd. 2. Tübingen: Neuling, S. 61–72

Born, Claudia/Erzberger, Christian (1999): Räumliche Mobilität und Regionalstichprobe. Zum Zusammenhang von Regionalität und Repräsentativität in der Lebenslaufforschung. Hrsg.: Sonderforschungsbereich 186 der Universität Bremen: Statuspassagen und Risikolagen im Lebensverlauf, Arbeitspapier Nr. 58

Bourdieu, Pierre (1984): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, 3. Auflage. Frankfurt a. M.: Suhrkamp

Bourdieu, Pierre (1987): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp

Bourdieu, Pierre (1990): Die biographische Illusion. In: BIOS Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History, Heft 1/1990, S. 75–81

Bourdieu, Pierre/Boltanski, Luc (1981): Titel und Stelle. Zum Verhältnis von Bildung und Beschäftigung. In: Bourdieu, Pierre, Boltanski, Luc/Saint Martin, Monique de/ Maldidier, Pascale: Titel und Stelle: über die Reproduktion sozialer Macht, dt. Ausgabe hrsgg. und aus dem Französischen übersetzt von Helmut Köhler u. a. Frankfurt a. M.: Europäische Verlagsanstalt.

Bourdieu, Pierre/Chamberon, Jean-Claude/Passeron, Jean-Claude (1991): Soziologie als Beruf. Wissenschaftstheoretische Voraussetzungen soziologischer Erkenntnis. Dt. Ausgabe hrsgg. v. Beate Krais. Berlin: de Gruyter.

Brammer, Gundula/Seitz, Cornelia/Rump, Jutta (2001): Jung und Alt in Unternehmen – Generationsübergreifender Wissens- und Erfahrungsaustausch. In: Schemme, Dorothea (Hrsg.): Qualifizierung, Personal- und Organisationsentwicklung mit älteren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern. Probleme und Lösungsansätze. Berichte zur beruflichen Bildung, Bd. 247, hrsgg. v. Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn. Bielefeld: Bertelsmann

Brater, Michael (1980): Die Aufgaben beruflicher Weiterbildung. Zur Konzeption einer „subjektorientierten“ Weiterbildung. In: Weymann, Ansgar (Hrsg.): Handbuch für die Soziologie der Weiterbildung. Soziologische Texte, Bd. 117. Darmstadt/Neuwied: Luchterhand, S. 66–101

Bruggmann, Michael (2000): Die Erfahrung älterer Mitarbeiter als Ressource. Wiesbaden: DUV

Brüning, Gerhild (2002): Benachteiligte in der Weiterbildung. In: Brüning, Gerhild/Kuwan, Helmut (Hrsg.): Benachteiligte und Bildungsferne, Empfehlungen für die Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 7–115. Online im Internet: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/bruening02_01.pdf

Brüning, Gerhild/Kuwan, Helmut (2002): Benachteiligte und Bildungsferne – Empfehlungen für die Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann.

Büchel, Felix (1998): Zuviel gelernt? Ausbildungsinadäquate Erwerbstätigkeit in Deutschland. Bielefeld: Bertelsmann

Büchter, Karin (2002): Betriebliche Weiterbildung – Historische Kontinuität und Durchsetzung in Theorie und Praxis. In: Zeitschrift für Pädagogik, 48. Jg., Heft 3, S. 336–355

Buck, Hartmut/Schletz, Alexander (Hrsg.) (2001): Wege aus dem demographischen Dilemma durch Sensibilisierung, Beratung und Gestaltung. Broschürenreihe: Demographie und Erwerbsarbeit. Stuttgart: Fraunhofer IRB Verlag. Online im Internet: http://www.demotrans.de/documents/BR_DE_BR2.pdf

Bullinger, Hans-Jörg (Hrsg.) (2001): Zukunft der Arbeit in einer alternden Gesellschaft. Broschürenreihe: Demographie und Erwerbsarbeit. Stuttgart: Fraunhofer IRB Verlag. Online im Internet: http://www.demotrans.de/documents/BR_DE_BR1.pdf

Bundesvereinigung der Arbeitgeberverbände (BDA) (2002): Ältere Mitarbeiter im Betrieb – Ein Leitfaden für Unternehmer. Berlin: BDA

Buschmeyer, Hermann (1987): Erwachsenenbildung im lebensgeschichtlichen Zusammenhang. Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen VolkshochschulverBd.es (DVV) (Hrsg.), Frankfurt: Päd. Arbeitsstelle des DVV.

Clauß, Günter/Ebner, Heinz (1992): Statistik für Soziologen, Pädagogen, Psychologen und Mediziner, Bd. 1: Grundlagen, 7., unveränderte Auflage. Frankfurt a. M.: Harri Deutsch

Clemens, Wolfgang (2001): Stichwort: Alter. In: ZfE, Heft 4/2001, 4. Jg., S. 489–511

Clemens, Wolfgang (2001a): Ältere Arbeitnehmer im sozialen Wandel. Von der verschmähten zur gefragten Humanressource? Opladen: Leske + Budrich

Coomans, Géry (2001): Die Alterung der arbeitenden Bevölkerung in Europa: Fragen und Prioritäten. In: Bullinger, Hans-Jörg (Hrsg.): Zukunft der Arbeit

in einer alternden Gesellschaft. Broschürenreihe: Demographie und Erwerbsarbeit. Stuttgart: Fraunhofer IRB Verlag. Online im Internet: http://www.demotrans.de/documents/BR_DE_BR1.pdf

Corsten, Michael (2004): Uneinheitliche Logiken des Wandels: Konsequenz für Lebenslauf-Orientierungsmuster. In: Behringer, Friederike u. a. (Hrsg.): Diskontinuierliche Erwerbsbiographien. Zur gesellschaftlichen Konstruktion und Bearbeitung eines normalen Phänomens. Hohengehren: Schneider

David, Volker (2000): Berufliche Entwicklung als Problem der Organisationsentwicklung. In: Dehnbostel, Peter/Dybowski, Gisela (Hrsg.): Lernen, Wissensmanagement und berufliche Bildung. Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 234, hrsgg. v. Bundesinstitut für Berufsbildung, Der Generalsekretär. Bielefeld: Bertelsmann

Dehnbostel, Peter/Markert, Werner (1999): Neue Lernwege – eine Synthese von intentionalem und Erfahrungslernen? In: BWP 28, Heft 2, S. 3–7

Denzin, Norman K. (1975): The Research Act. A Theoretical Introduction to Sociological Methods. 5th printing. Chicago: Aldine

Derichs-Kunstmann, Karin/Faulstich, Peter/Schiersmann, Christiane/Tippelt, Rudolf (Hrsg.) (1997): Weiterbildung zwischen Grundrecht und Markt. Rahmenbedingungen und Perspektiven. Opladen: Leske + Budrich

Deutscher Bildungsrat (Hrsg.) (1972): Empfehlungen der Bildungskommission, Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart: Klett

Diekmann, Andreas (1987): Lebensverläufe und Verlaufsdatenanalyse – Statistische Auswertungsmethoden von Ereignisdaten. In: Voges, Wolfgang (Hrsg.): Methoden der Biographie- und Lebenslaufforschung. Opladen: Leske + Budrich

Diekmann, Andreas (2002): Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen, 9. Auflage. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag

Dobischat, Rolf/Roß, Ruth (2004): Berichtssystem Weiterbildung: Rückgang der Weiterbildungsbeteiligung. In: REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Heft 3/2004: Beteiligung und Motivation, 27. Jg., S. 15–22

Dohmen, Günther (1996): Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik. Hrsgg. vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (BMBWFT). Bonn: BMBWFT

Doogan, Kevin (2001): Insecurity and Long-term Employment. In: Work, Employment & Society, Vol. 15, No. 3, S. 419–441

Döring, Klaus W. (1992): Lehren in der Erwachsenenbildung. 4. Aufl. Weinheim: Deutscher Studienverlag

Dörpinghaus, Andreas/Helmer, Karl/Herchert, Gaby (2004): Lehrplan. In: Benner, Dietrich/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim/Basel: Beltz, S. 565–602

Dostal, Werner (2000): Entwicklung der Qualifikationsstruktur und Wandel der Berufe. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Qualifikationsstrukturbericht 2000. Bonn

Dostal, Werner (2004): Stand und Perspektiven der Berufsbildungsforschung unter dem besonderen Aspekt der Übergangsforschung in der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. In: Czycholl, Reinhard/Zedler, Reinhard (Hrsg.): Stand und Perspektiven der Berufsbildungsforschung. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, BeitrAB 280, zugleich: Beiträge zur Berufsbildungsforschung der AG BFN, Nr. 5, S.123–144

Enquete-Kommission Demographischer Wandel – Herausforderungen unserer älter werdenden Gesellschaft an den Einzelnen und die Politik, Hrsg.: Deutscher Bundestag, Zur Sache 3/2002. Berlin: Deutscher Bundestag, Referat Öffentlichkeitsarbeit

Erlinghagen, Marcel (2002): Die Entwicklung von Arbeitsmarktmobilität und Beschäftigungsstabilität im Übergang von der Industrie- zur Dienstleistungsgesellschaft. Eine deskriptive Analyse des westdeutschen Arbeitsmarktes zwischen 1976 und 1995 auf Basis der IAB-Beschäftigtenstichprobe. In: MittAB,1/2002, 35. Jg., S. 74–89

Erlinghagen, Marcel/Siemes, Sabine (2002): Der „Job fürs Leben“ – mehr als ein Mythos? IAT-Report 2002-10, Institut Arbeit und Technik. Gelsenkirchen. Online im Internet: http://iat-info.iatge.de/iat-report/2002/report2002-10.pdf [letzter Zugriff: 31.03.2005]

Erpenbeck, John/Heyse, Volker (1999): Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation. edition QUEM, Bd. 10. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann Verlag

Erzberger, Christian (1998): Zahlen und Wörter. Die Verbindung quantitativer und qualitativer Daten und Methoden im Forschungsprozess. Weinheim: Deutscher Studien Verlag

Erzberger, Christian/Prein, Gerald (1997): Optimal-Matching-Technik: Ein Analyseverfahren zur Vergleichbarkeit und Ordnung individuell differenter Lebensverläufe. In: ZUMA-Nachrichten, Nr. 40, Jg. 21, S. 52–80

Euler, Dieter (1997): Sozialkompetenz – eine „Ungefährqualifikation“ oder Kernelement einer zukunftsorientierten Bildung? In: Arbeit und Lernen 2000: Herausforderung an die Didaktik, Bd.1; Berufliche Bildung zwischen Aufklärungsanspruch und Verwertungsinteressen an der Schwelle zum dritten Jahrtausend, Reihe: Wissenschaft – Praxis – Dialog. Bielefeld: Bertelsmann, S. 105–142

Europäische Kommission (1995): Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung „Lehren und Lernen – Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft“, Mitteilung der Kommission, KOM (95) 590. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften

Europäische Kommission (2000): Memorandum über Lebenslanges Lernen. Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen, SEK (2000) 1832, Kommission der Europäischen Gemeinschaften. Brüssel.

European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions (1999): Active Strategies for an Ageing Workforce. Conference Report, Turku, 12-13 August 1999. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities; European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions

Expertenkommission zur Finanzierung Lebenslangen Lernens (Hrsg.) (2004): Finanzierung Lebenslangen Lernens – der Weg in die Zukunft. Schlussbericht. Schriftenreihe der Expertenkommission zur Finanzierung Lebenslangen Lernens, Bd. 6. Bielefeld: Bertelsmann. Online im Internet: http://www.bmbf.de/pub/schlussbericht_kommission_lll.pdf

Faulstich, Peter/Krohn, Miriam (1998): Ergebnisse der Erhebung über Projekte und Forschungsvorhaben. In: Faulstich, Peter/Bayer, Mechthild/Krohn, Miriam (Hrsg.): Zukunftskonzepte der Weiterbildung. Projekte und Innovationen. Weinheim/München: Juventa

Faulstich, Peter/Teichler, Ulrich/Bojanowski, Arnulf/Dörnig, Ottmar (1991): Bestand und Perspektiven der Weiterbildung. Das Beispiel Hessen. Weinheim: Deutscher Studien Verlag

Faulstich, Peter/Zeuner, Christine (1999): Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorien, Didaktik und Adressaten. Weinheim/München: Juventa

Filipp, Sigrun-Heide (1999): Lebenserfahrung und Lebenssinn. Biographische Aspekte des Alterns. In: Niederfranke, Anette u. a. (Hrsg.): Funkkolleg Altern 1. Die vielen Gesichter des Alterns. Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag

Fischer, Wolfram/Kohli, Martin (1987): Biographieforschung. In: Voges, Wolfgang (Hrsg.): Methoden der Biographie- und Lebenslaufforschung, Opladen: Leske + Budrich

forsa – Gesellschaft für Sozialforschung und statistische Analysen/Bertelsmann-Stiftung (2003): Demographischer Wandel aus Sicht der Bundesbürger, 23. Mai 2003. Online im Internet: http://www.aktion2050.de/medien/forsa.pdf [letzter Zugriff im April 2004]

Frerichs, Frerich (2002): Zur betrieblichen Beschäftigungssituation älterer Arbeitnehmer – Eine lebenslagen- und produktionsregimespezifische Problemanalyse. In: Behrend, Christoph (Hrsg.): Chancen für die Erwerbsarbeit im Alter. Betriebliche Personalpolitik und ältere Erwerbstätige. Opladen: Leske + Budrich

Frerichs, Frerich/Maier, Gabriele (2000): Alter und Erwerbsarbeit. In: Zeitschrift für Gerontologie und Geriatrie, Heft 4/2000, Bd. 33, S. 247–250

Friebel, Harry (Hrsg.) (1983): Von der Schule in den Beruf. Jugend zwischen Familie, Bildung, Beruf und Freizeit, Bd. 1. Opladen: Westdeutscher Verlag

Friebel, Harry (Hrsg.) (1985): Berufliche Qualifikation und Persönlichkeitsentwicklung. Jugend zwischen Familie, Bildung/Beruf und Freizeit, Bd. 2, Opladen: Westdeutscher Verlag

Friebel, Harry (Hrsg.) (1990): Berufsstart und Familiengründung – Ende der Jugend? Jugend zwischen Familie, Bildung/Beruf und Freizeit, Bd. 3, Opladen: Westdeutscher Verlag

Friebel, Harry (1996): Hemmende und fördernde Bedingungen der Weiterbildungsteilnahmeentscheidung – über „gatekeeping“ und „support“. In: Bardeleben, Richard von/Bolder, Axel/Heid, Helmut (Hrsg.): Kosten und Nutzen beruflicher Bildung. Beiheft 12 zur Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Stuttgart: Franz Steiner Verlag

Friebel, Harry (1997): Bildungs- und Weiterbildungskarrieren im Lebenszusammenhang. In: Derichs-Kunstmann, Karin u. a. (Hrsg.): Weiterbildung zwischen Grundrecht und Markt. Rahmenbedingungen und Perspektiven. Opladen: Leske + Budrich

Friebel, Harry (2004): Doing Gender: Familien- und Erwerbsarbeit und Weiterbildungteilnahme – „Das is’n Agreement, das haben wir stillschweigend beschlossen“. In: Behringer, Friederike u. a. (Hrsg.): Diskontinuierliche Erwerbsbiographien. Zur gesellschaftlichen Konstruktion und Bearbeitung eines normalen Phänomens. Hohengehren: Schneider

Gallenberger, Wolfgang (1998): Berufliche Weiterbildungsteilnahme (k)eine Frage des Alterns?! In: BWP, Heft 1/1998, S. 20–25

Gallenberger, Wolfgang (2002): Weiterbildungsabstinenz älterer Beschäftigter in einer alternden Erwerbsbevölkerung? Opladen: Leske + Budrich

Geißler, Karlheinz (1994): Erwachsenenbildung zwischen Geld und (Zeit-)Geist. In: Lenz, Werner (Hrsg.): Modernisierung der Erwachsenenbildung. Wien/Köln/Weimar: Böhlau

Gfeller, Kurt (2004): Verbesserte Integration älterer Arbeitskräfte in den Erwerbsprozess. In: Cranach, Mario von/Schneider, Hans-Dieter/Ulich, Eberhard/Winkler, Ruedi (Hrsg.): Ältere Menschen im Unternehmen. Chancen, Risiken, Modelle. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt Verlag

Gidion, Gerd/Kuwan, Helmut/Schnalzer, Kathrin/Waschbüsch, Eva (2000): Spurensuche in der Arbeit: ein Verfahren zur Erkundung zukünftiger Qualifikationserfordernisse. Hrsg.: Bullinger, Hans-Jörg. Bielefeld: Bertelsmann

Gloger-Tippelt, Gabriele (1993): Beiträge einer Entwicklungspsychologie der Lebensspanne zur Erwachsenenbildung. In: Pädagogische Arbeitsstelle des DVV (Hrsg.): Beiträge der Bezugswissenschaften zur Erwachsenenbildung. Frankfurt a. M.: Pädagogische Arbeitsstelle des DVV, S. 98–118

Göckenjan, Gerd (2000): Das Alter würdigen. Altersbilder und Bedeutungswandel des Alters. Frankfurt a. M.: Suhrkamp

Görs, Dieter/Goltz, Marianne/Iller, Carola (1994): Personalentwicklung und Weiterbildung im Einzelhandel. Das Verkaufspersonal zwischen Qualifizie-

rung und Rationalisierung. Forschungsreihe des Forschungsschwerpunkts Arbeit und Bildung, Universität Bremen, Bd. 29, Bremen: Universität Bremen

Gottschall, Karin (1991): Chancengleichheit durch Bildung? Zum Stellenwert von Weiterbildung für die Erwerbschancen von Frauen. In: MittAB 2/1991, 24. Jg., S. 396–408

Gravalas, Brigitte (1999): Ältere Arbeitnehmer: eine Dokumentation, hrsgg. v. Bundesinstitut für Berufsbildung, Der Generalsekretär. Bielefeld: Bertelsmann

Grünewald, Uwe/Moraal, Dick/Draus, Franciszek/Weiß, Reinhold (1998): Formen arbeitsintegrierten Lernens. Möglichkeiten und Grenzen der Erfassbarkeit informeller Formen der betrieblichen Weiterbildung. QUEM-report, Heft 53. Berlin: QUEM

Grünewald, Uwe/Moraal, Dick/Schönfeld, Gudrun (Hrsg.) (2003): Betriebliche Weiterbildung in Deutschland und Europa, hrsgg. v. Bundesinstitut für Berufsbildung, Der Generalsekretär. Bielefeld: Bertelsmann

Hablützel, Peter (2004): Individuelle Flexibilität und institutionelle Verlässlichkeit. In: Cranach, Mario von/Schneider, Hans-Dieter/Ulich, Eberhard/Winkler, Ruedi (Hrsg.): Ältere Menschen im Unternehmen. Chancen, Risiken, Modelle. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt Verlag, S. 81–91

Hacker, Winfried (2004): Leistungs- und Lernfähigkeit älterer Menschen. In: Cranach, Mario von/Schneider, Hans-Dieter/Ulich, Eberhard/Winkler, Ruedi (Hrsg.): Ältere Menschen im Unternehmen. Chancen, Risiken, Modelle. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt Verlag, S. 163–172

Harney, Klaus/Zymek Bernd (1994): Allgemeinbildung und Berufsbildung – zwei konkurrierende Konzepte der Systembildung in der deutschen Bildungsgeschichte und ihre aktuelle Krise. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 3, 40. Jg., S. 405–422

Hecker, Ursula (2000): Berufliche Mobilität und Wechselprozesse. In: Dostal, Werner/Jansen, Rolf/Parmentier, Klaus (Hrsg.): Wandel der Erwerbsarbeit: Arbeitssituation, Informatisierung, berufliche Mobilität und Weiterbildung. BeitrAB 231, Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit

Heintz, Bettina (2004): Emergenz und Reduktion. Neue Perspektiven auf das Mikro-Makro-Problem. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 56. Jg., Heft 1/2005, S. 1–31

Hendrich, Wolfgang/Büchter, Karin (Hrsg.) (1999): Politikfeld betriebliche Weiterbildung. Trends, Erfahrungen und Widersprüche in Theorie und Praxis. München/Mering: Hampp

Heyer, Klaus/Henkel, Hardo (1995): Älter werden im Betrieb. Risiko und Chance. Personal- und Organisationsentwicklung, hrsgg. v. RKW. Eschborn: Rationalisierungs-Kuratorium der Deutschen Wirtschaft

Hilpert, Markus/Kistler, Ernst/Wahse, Jürgen (2000): Demographischer Wandel, Arbeitsmarkt und Weiterbildung. In: Arbeit und Beruf, Heft 9/2000, S. 253–261

Hoerning, Erika M. (1987): Lebensereignisse: Übergänge im Lebenslauf. In: Voges, Wolfgang (Hrsg.): Methoden der Biographie- und Lebenslaufforschung. Opladen: Leske + Budrich

Hoerning, Erika M. u. a. (Hrsg.) (1991): Biographieforschung in der Erwachsenenbildung. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt

Hoff, Ernst-H. (Hrsg.) (1990): Die doppelte Sozialisation Erwachsener. Zum Verhältnis von beruflichem und privatem Lebensstrang; DJI Materialien. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut

Hoffmann, Edeltraud/Walwei, Ulrich (1998): Normalarbeitsverhältnis: ein Auslaufmodell? Überlegungen zu einem Erklärungsmodell für den Wandel der Beschäftigungsformen. In: MittAB 3/1998, 31. Jg., S. 409–425

Hoyos, C. Graf (1974): Arbeitspsychologie. Stuttgart u. a.: Kohlhammer

Huber, Achim (2000): Demographischer Wandel , Belegschaftsstrukturen und betriebliche Alterungsprozesse. In: George, Rainer/Struck, Olaf (Hrsg.): Generationenaustausch in Unternehmen. München/Mering: Hampp

Hübner, Werner/Kühl, Alexander/Putzing, Monika (2003): Kompetenzerhalt und Kompetenzentwicklung älterer Mitarbeiter in Unternehmen. QUEM-Report – Schriften zur beruflichen Weiterbildung, Heft 84, Hrsg.: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V./Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management. Berlin

Hujer, Reinhard/Radic, Dubravko (2002): Zur Interdependenz von Innovationen und Qualifikationen: Eine Einführung. In: MittAB 4/2002, 35. Jg., S. 489–491

Husemann, Rudolf (2002): Ältere Arbeitnehmer, Verlängerung der Lebensarbeitszeit und berufliche Weiterbildung. In: WSI-Mitteilungen, Heft 1/2002, 55. Jg., S. 32–37

Iller, Carola (1992): Interessenvertretung und betriebliche Weiterbildung. Empirische Ergebnisse zu Problemen und Handlungsansätzen von Betriebsräten im Einzelhandel, Werkstattberichte des Forschungsschwerpunkts "Arbeit und Bildung", Universität Bremen, Bd. 15. Bremen: Universität Bremen

Iller, Carola (2000): Gestaltung der betrieblichen Weiterbildung und Weiterbildungsinteressen der Beschäftigten – Eine empirische Untersuchung in kleinen und mittleren Unternehmen. München/Mering: Hampp

Iller, Carola (2004a): Erwerbsbiographische Veränderungen und betriebliche Weiterbildung. In: Gonon, Philipp/Stolz, Stefanie (Hrsg.): Betriebliche Weiterbildung. Empirische Befunde, theoretische Perspektiven und aktuelle Herausforderungen. Bern: h.e.p. Verlag

Iller Carola (2004b): Teilnahme an betrieblicher Weiterbildung im Kontext erwerbsbiographischer Entwicklungen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirt-

schaftspädagogik (ZBW), Beihefte, Heft 18: Innovationen und Tendenzen der betrieblichen Berufsbildung; hrsgg. v. Peter Dehnbostel und Günter Pätzold, S. 263–275

Ilmarinen, Juhani E. (2004): Älter werdende Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen. In: Cranach, Mario von/Schneider, Hans-Dieter/Ulich, Eberhard/Winkler, Ruedi (Hrsg.): Ältere Menschen im Unternehmen. Chancen, Risiken, Modelle. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt Verlag

Internationales Institut für Empirische Sozialökonomie (INIFES)/Institut für Sozialwissenschaftliche Forschung e. V. (ISF München)/Institut für Sozialökonomische Strukturanalysen e. V. (SÖSTRA Berlin) (Hrsg.) (1998): Erwerbsarbeit und Erwerbsbevölkerung im Wandel. Anpassungsprobleme einer alternden Gesellschaft. Frankfurt a. M./New York: Campus

Jasper, Gerda (2000): Lebenslanges Lernen – mehr (Lern-)Chancen für alle Altersgruppen? Betrachtungen nicht nur aus betrieblicher Sicht. In: Rothkirch, Christoph von (Hrsg.): Altern und Arbeit: Herausforderung für Wirtschaft und Gesellschaft. Beiträge, Diskussionen und Ergebnisse eines Kongresses mit internationaler Beteiligung. Berlin: Edition Sigma

Jüttemann, Gerd/Thomae, Hans (Hrsg.) (1998): Biographische Methoden in den Humanwissenschaften. Weinheim: Beltz – Psychologie Verlags Union

Kade, Jochen/Nittel, Dieter/Seitter, Wolfgang (1999): Einführung in die Erwachsenenbildung, Weiterbildung. Grundriß der Pädagogik, Bd. 11. Stuttgart/Berlin/Köln: Kohlhammer

Kaltschmid, Jochen (1988): Biographie und Pädagogik. In: Kruse, Andreas u. a. (Hrsg.): Gerontologie – Wissenschaftliche Erkenntnisse und Folgerungen für die Praxis. Beiträge zur II. Gerontologischen Woche, Heidelberg 18.6. – 23.6.1987. München: Bayerischer Monatsspiegel Verlagsgesellschaft

Kaltschmid, Jochen (1999): Biographische und lebenslauftheoretische Ansätze und Erwachsenenbildung. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Handbuch der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Opladen: Leske + Budrich

Käufer, Katja (2002): Weiterbildung im Arbeitsverhältnis. Reihe: Arbeits- und Sozialrecht, Bd. 70. Baden-Baden: Nomos

Kayser, Friedrich/Uepping, Heinz (1997): Kompetenz der Erfahrung: Personalmanagement im Zeichen demographischen Wandels. Neuwied/Kriftel/Berlin: Luchterhand

Kelle, Udo/Erzberger, Christian (1999): Integration qualitativer und quantitativer Methoden. Methodologische Modelle und ihre Bedeutung für die Forschungspraxis. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Heft 3, 51. Jg., S. 509–531

Kieser, Alfred u. a. (1985): Die Einführung neuer Mitarbeiter in das Unternehmen. Frankfurt: Kommentator-Verlag

Kirchhof, Steffen u. a. (2003): Informelles Lernen im sozialen Umfeld. Eine ‚Graustufenanalyse' zu den Chancen und Risiken informellen Lernens für das Subjekt im Spannungsfeld zwischen individueller Kompetenzentwicklung und gesellschaftlicher Vereinnahmung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 99. Bd., Heft 4, S. 536–555

Kirchhöfer, Dieter (2000): Informelles Lernen in alltäglichen Lebensführungen – Chance für berufliche Kompetenzentwicklung. Berlin: Arbeitsgemeinschaft QUEM

Klement, Carmen/Schaeper, Hildegard/Witzel, Andreas (2004): Der Erstberuf als Nadelöhr – Zur Bedeutung beruflicher Kontextbedingungen für die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung. In: Behringer, Friederike u. a. (Hrsg.): Diskontinuierliche Erwerbsbiographien. Zur gesellschaftlichen Konstruktion und Bearbeitung eines normalen Phänomens. Hohengehren: Schneider

Knoll, Joachim H. (1998):"Lebenslanges Lernen" und internationale Bildungspolitik: Zur Genese eines Begriffs und dessen nationalen Operationalisierungen. In: Brödel, Rainer (Hrsg.): Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung. Neuwied/Kriftel: Luchterhand

Kock, Klaus (1994): Zur Soziologie des betriebsinternen Arbeitsmarkts. München/Mering: Hampp

Kohli, Martin (1985): Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Heft 1, 37. Jg., S. 1–29

Kohli, Martin (1989): Institutionalisierung und Individualisierung der Erwerbsbiographie. In: Brock, Dietmar u. a. (Hrsg.): Subjektivität im gesellschaftlichen Wandel. Umbrüche im beruflichen Sozialisationsprozeß. DJI-Materialien. München: Deutsches Jugend Institut

Kohli, Martin (2000): Der Alters-Survey als Instrument wissenschaftlicher Beobachtung. In: Kohli, Martin/Künemund, Harald (Hrsg.): Die zweite Lebenshälfte. Gesellschaftliche Lage und Partizipation im Spiegel des Alters-Survey. Opladen: Leske + Budrich

Kohli, Martin/Künemund, Harald (2000): Alter und gesellschaftliche Partizipation als Thema der Soziologie. In: Becker, Susanne u. a. (Hrsg.): Handbuch Altenbildung. Theorien und Konzepte für Gegenwart und Zukunft. Opladen: Leske + Budrich

Kohli, Martin/Künemund, Harald/Motel, Andreas/Szydlik, Marc (2000): Grunddaten zur Lebenssituation der 40-85jährigen deutschen Bevölkerung. Ergebnisse des Alters-Survey. Berlin: Weißensee-Verlag

Kohli, Martin/Tesch-Römer, Clemens (2003): Der Alters-Survey. In: ZA-Information, 52, Mai 2003, hrsgg. v. Zentralarchiv für Empirische Sozialforschung, Universität zu Köln. Köln: Zentralarchiv, S. 146–156

Koller, Barbara/Bach, Hans-Uwe/Brixy, Udo (2003): Ältere ab 55 Jahren – Erwerbstätigkeit, Arbeitslosigkeit und Leistungen der Bundesanstalt für Arbeit; IAB-Werkstattbericht. Diskussionsbeiträge des Instituts für Arbeitsmarkt-

und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit, Ausgabe 5/16.4.2003. Nürnberg: BA

Koller, Barbara/Gruber, Hannelore (2001): Ältere Arbeitnehmer im Betrieb und als Stellenbewerber aus der Sicht der Personalverantwortlichen. In: MittAB 4/2001, 34. Jg., S. 479–505

Koller, Barbara/Plath, Hans-Eberhard (2000): Qualifikation und Qualifizierung älterer Arbeitnehmer. In: MittAB, 1/2000, 33. Jg., S. 112–125

Kraft, Susanne (2000): Lernen im Betrieb: Motiviert, selbstgesteuert, kooperativ? Kritische Anmerkungen zur Idealisierung betrieblicher Weiterbildung. In: Harteis, Christian/Heid, Helmut/Kraft, Susanne (Hrsg.): Kompendium Weiterbildung. Aspekte und Perspektiven betrieblicher Personal- und Organisationsentwicklung. Opladen: Leske + Budrich

Krug, Peter/Nuissl von Rein, Ekkehard (Hrsg.) (2004): Praxishandbuch WeiterbildungsRecht, Loseblatt Ausgabe, Grundwerk. München/Unterschleißheim: Luchterhand

Krüger, Helga (1992): Frauen und Bildung. Wege der Aneignung und Verwertung von Qualifikationen in weiblichen Erwerbsbiographien. Die wichtigsten Ergebnisse der Teilgutachten in der Zusammenschau. In: Krüger, Helga (Hrsg.): Frauen und Bildung. Wege der Aneignung und Verwertung von Qualifikationen in weiblichen Erwerbsbiographien. Bielefeld: Karin Böllert, KT-Verlag

Kruse, Andreas (1989): Psychologie des Alters. In: Kisker, Karl P./Lauter, Hans/Meyer, Joachim-E./Müller, C. (Hrsg.): Alterspsychiatrie, 3. völlig neu gestaltete Auflage, Psychiatrie der Gegenwart 8. Berlin/Heidelberg: Springer, S. 1–58

Kruse, Andreas (1997): Bildung und Bildungsmotivation im Erwachsenenalter. In: Weinert, Franz/Mandl, Heinz (Hrsg.): Psychologie der Erwachsenenbildung. Göttingen: Hogrefe, S. 117–178

Kruse, Andreas (2000): Psychologische Beiträge zur Leistungsfähigkeit im mittleren und höheren Erwachsenenalter – eine ressourcenorientierte Perspektive. In: Rothkirch, Christoph von (Hrsg.): Altern und Arbeit: Herausforderung für Wirtschaft und Gesellschaft. Beiträge, Diskussionen und Ergebnisse eines Kongresses mit internationaler Beteiligung. Berlin: Edition Sigma

Kruse, Andreas (2001): Der Beitrag der Erwachsenenbildung zur Kompetenzentwicklung im Alter. In: ZfE, Heft 4/2001, 4. Jg., S. 555–575

Kruse, Andreas/Lehr, Ursula (1999): Reife Leistung. Psychologische Aspekte des Alterns. In: Niederfranke, Anette u. a. (Hrsg.): Funkkolleg Altern 1. Die vielen Gesichter des Alterns. Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Kruse, Andreas/Rudinger, Georg (1997): Lernen und Leistung im Erwachsenenalter. In: Weinert, Franz/Mandl, Heinz (Hrsg.): Psychologie der Erwachsenenbildung. Göttingen: Hogrefe, S. 46–85

Kudera, Sabine (1983): Lebensverlaufstypen – Ein theoretisches und methodisches Konzept zur Verknüpfung von Gesellschaft, Arbeit und Subjekt. In: Bolte, Karl Martin/Treutner, Erhard (Hrsg.): Subjektorientierte Arbeits- und Berufssoziologie; Sonderforschungsbereich 101 der Universität München. Frankfurt a. M./New York: Campus

Kudera, Sabine (1983a): Altern und Berufsverlauf. In: Voges, Wolfgang (Hrsg.): Soziologie der Lebensalter – Alter und Lebenslauf. München: Sozialforschungsinstitut München e. V.

Kuhlenkamp, Detlef (1997): Regelungen und Realpolitik in der Weiterbildung. In: Derichs-Kunstmann, Karin/Faulstich, Peter/Schiersmann, Christiane/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Weiterbildung zwischen Grundrecht und Markt. Rahmenbedingungen und Perspektiven. Opladen: Leske + Budrich

Kuhlmey, Adelheid/Hitzblech, Tanja (2000): Innovation, Belegschaftsstrukturen und Altern im Betrieb – Handlungsmuster in Erwerbsbiographien jüngerer und älterer Arbeitnehmer. Endbericht. Neubrandenburg/Wolfsburg, Verf. Ms.

Kühnel, Steffen-Matthias/Krebs, Dagmar (2001): Statistik für die Sozialwissenschaften. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Reinbek: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag

Künzli, Rudolf (2004): Lernen. In: Benner, Dietrich/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim/Basel: Beltz, S. 620–637

Kuwan, Helmut (1990): Weiterbildungsbarrieren. Ergebnisse einer Befragung typischer „Nicht-Teilnehmer“ an Weiterbildungsveranstaltungen. Reihe Bildung – Wissenschaft – Aktuell 7/1990, hrsgg. v. BMBW. Bonn

Kuwan, Helmut/Graf-Cuiper, Angelika/Tippelt, Rudolf (2004): Weiterbildungsnachfrage in Zahlen – Ergebnisse der Repräsentativbefragung. In: Barz, Heiner/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland, Bd. 2: Adressaten- und Milieuforschung zu Weiterbildungsverhalten und -interessen. Bielefeld: Bertelsmann

Kuypers, Harald W./Leyendecker, Bernd (1982): Erwachsenenbildung in der Praxis. Didaktik und Methodik. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt

Lay, Waltraud (1997): Die Vercodung der Angaben zu beruflichen Tätigkeiten im Alters-Survey. Forschungsgruppe Altern und Lebenslauf (FALL), Forschungsbericht 60. Berlin: Freie Universität Berlin, Verf. Ms.

Lehr, Ursula (2000): Psychologie des Alterns. 9., überarbeitete Auflage. Wiebelsheim: Quelle und Meyer

Lehr, Ursula u. a. (2000): Interdisziplinäre Längsschnittstudie des Erwachsenenalters: Geschichte, theoretische Begründung und Zusammenfassung der Ergebnisse des 1. Messzeitpunktes. In: Martin, Peter u. a. (Hrsg.): Aspekte der Entwicklung im mittleren und höheren Lebensalter. Ergebnisse der Interdisziplinären Längsschnittstudie des Erwachsenenalters (ILSE). Darmstadt: Steinkopff Verlag

Lenzen, Dieter (1997): Professionelle Lebensbegleitung – Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Wissenschaft des Lebenslaufes und der Humanontogenese. In: Erziehungswissenschaft, Heft 15, 8. Jg., Mitteilungen der DGfE, S. 5–22

Lewin, Kurt (1947). Frontiers in group dynamics: concepts, methods, and reality of social sciences: Social equalization and social change. Human Relations 1, S. 5–14

Livingstone, David W. (1999): Informelles Lernen in der Wissensgesellschaft. Erste kanadische Erhebung über informelles Lernverhalten. In: QUEM (Hrsg.): Kompetenz für Europa, Wandel durch Lernen – Lernen im Wandel. Referate auf dem internationalen Fachkongress, Berlin 1999. QUEM-report Heft 60. Berlin: QUEM

Loch, Werner (1998): Entwicklungsstufen der Lernfähigkeit im Lebenslauf. In: Brödel, Rainer (Hrsg.): Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung. Neuwied/Kriftel: Luchterhand

Loebe, Herbert/Zeller, Beate (Hrsg.) (2004): Zukunft der einfachen Arbeit – von der Hilfstätigkeit zur Prozessdienstleistung. Bielefeld: Bertelsmann

Maier, Gabriele (1997): Das Erleben der Berufssituation bei älteren Arbeitnehmern. Ein Beitrag zur differenziellen Gerontologie. Frankfurt a. M.: Peter Lang – Europäischer Verlag der Wissenschaften

Malwitz-Schütte, Magdalena (2000): Einleitung und theoretische Einführung in den Bereich Lernen älterer Erwachsener. In: Malwitz-Schütte, Magdalena (Hrsg.): Selbstgesteuerte Lernprozesse älterer Erwachsener. Bielefeld: Bertelsmann

Mannheim, Karl (1964): Das Problem der Generation; wieder abgedruckt in: Wolff, Kurt H. (Hrsg.): Karl Mannheim: Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk. Berlin/Neuwied: Luchterhand, S. 509–565

Martin, Peter/Martin, Mike (2000): Design und Methodik der Interdisziplinären Längsschnittstudie des Erwachsenenalters. In: Martin, Peter u. a. (Hrsg.): Aspekte der Entwicklung im mittleren und höheren Lebensalter. Ergebnisse der Interdisziplinären Längsschnittstudie des Erwachsenenalters (ILSE). Darmstadt: Steinkopff Verlag

Martin, Peter u. a. (Hrsg.) (2000a): Aspekte der Entwicklung im mittleren und höheren Lebensalter. Ergebnisse der Interdisziplinären Längsschnittstudie des Erwachsenenalters (ILSE). Darmstadt: Steinkopff Verlag

Martin, Peter u. a. (Hrsg.) (2000b): Interdisziplinäre Längsschnittstudie des Erwachsenenalters (ILSE) – Abschlussbericht über den 2. Untersuchungsdurchgang. Forschungsberichte aus dem DZFA, Nr. 8. Heidelberg, Verf. Ms.

Matthes, Joachim (Hrsg.) (1981): Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive. Nürnberg: Verlag d. Nürnberger Forschungsvereinigung

Mayer, Karl-Ulrich (1987): Lebenslaufforschung. In: Voges, Wolfgang (Hrsg.): Methoden der Biographie- und Lebenslaufforschung. Opladen: Leske + Budrich

Meier, Artur/Böhmer, Sabrina/Möller, Bettina/Neuberg, Kerstin (1998): Weiterbildungsnutzen: über beabsichtigte und nicht beabsichtigte Effekte von Fortbildung und Umschulung. Berlin: Trafo-Verlag Weist

Moldaschl, Manfred (2003): Subjektivierung. Eine neue Stufe in der Entwicklung der Arbeitswissenschaften? In: Moldaschl, Manfred/Voß, Günter G. (Hrsg.): Subjektivierung von Arbeit. Arbeit, Innovation und Nachhaltigkeit, Bd. 2., 2. Auflage. München/Mering: Hampp

Molzberger, Gabriele/Rautenstrauch, Christina (2005):Computer unterstützte Datenanalyse in der qualitativen Weiterbildungsforschung - Erfahrungen mit der Software MAXqda 2 und Atlas.ti. In: Nuissl, Ekkehard /Schiersmann, Christiane/Siebert, Horst (Hrsg.): REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Heft 2/2005: Forschungsmethoden. Bielefeld: Bertelsmann, S. 20–28

Morschhäuser, Martina (1999): Grundzüge altersgerechter Arbeitsgestaltung. In Gussone, Max/Huber, Achim/Morschhäuser, Martina/Petrenz, Johannes: Ältere Arbeitnehmer: Altern und Erwerbsarbeit in rechtlicher, arbeits- und sozialwissenschaftlicher Sicht. Frankfurt a. M.: Bund-Verlag, S. 101–185

Morschhäuser, Martina (2000): Altersbezogene Personalplanung: Zwischen Personalentwicklung und Personalaustausch. In: Älter werden im Betrieb. AK-Forum zur Wirtschafts- und Strukturpolitik; hrsgg. v. der Bundesanstalt für Arbeit, Landesarbeitsamt Rheinland-Pfalz-Saarland, Arbeitskammer des Saarlandes. Saarbrücken

Münchhausen, Gesa (o. J.): Förderung der Kompetenzentwicklung in der Zeitarbeit, Antragstext zum Forschungsprojekt 3.4.104 des Bundesinstituts für Berufsbildung. Online im Internet: http://www2.BIBB.de/tools/fodb/pdf/at_34104.pdf

Naegele, Gerhard (2004): Verrentungspolitik und Herausforderungen des demografischen Wandels in der Arbeitswelt. In: Cranach, Mario von/Schneider, Hans-Dieter/Ulich, Eberhard/Winkler, Ruedi (Hrsg.): Ältere Menschen im Unternehmen. Chancen, Risiken, Modelle. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt Verlag

Neuberger, Oswald (1991): Personalentwicklung. Basistexte Personalwesen, 2. Stuttgart: Enke

Niederfranke, Annette (1999): Das Alter ist weiblich. Frauen und Männer altern unterschiedlich. In: Niederfranke, Anette/Naegele, Gerhard/Frahm, Eckart (Hrsg.): Funkkolleg Altern 2. Lebenslagen und Lebenswelten, soziale Sicherung und Altenpolitik. Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag

Nienhüser, Werner (2002): Alternde Belegschaften – betriebliche Ressource oder Belastung? Betriebliche Probleme und Problemhandhabungen in unterschiedlichen Human-Ressource-Management-Systemen. In: Behrend,

Christoph (Hrsg.): Chancen für die Erwerbsarbeit im Alter. Betriebliche Personalpolitik und ältere Erwerbstätige. Opladen: Leske + Budrich

Nittel, Dieter (1991): Report: Biographieforschung. Berichte, Materialien, Planungshilfen. Frankfurt a. M.: Pädagogische Arbeitsstelle, Deutscher Volkshochschul-Verband

Nittel, Dieter (1999): Das Erwachsenenleben aus Sicht der Biographieforschung. In: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen: Leske + Budrich

Nittel, Dieter/Marotzki, Winfried (Hrsg.) (1997): Berufslaufbahn und biographische Lernstrategien. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren

Noll, Heinz-Herbert (1986): Weiterbildung und Berufsverlauf. Empirische Analysen zum Weiterbildungsverhalten von Erwerbstätigen in der Bundesrepublik Deutschland. In: BWP, Heft 1/1986, S. 7–14

Nuissl, Ekkehard (2000): Einführung in die Weiterbildung. Zugänge, Probleme und Handlungsfelder. Neuwied/Kriftel: Luchterhand

Oelkers, Jürgen (2004): Erziehung. In: Benner, Dietrich/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim/Basel: Beltz, S. 303–340

Ostner, Ilona (1983): Alter – das Unrealisierbare? Methodische Anmerkungen zur Analyse von Biographie und Lebenslauf alter Menschen. In: Voges, Wolfgang (Hrsg.): Soziologie der Lebensalter: Alter und Lebenslauf. Soziologenkorrespondenz, Bd. 9. München: Sozialforschungsinstitut München

Pack, Jochen u. a. (2000): Zukunftsreport demographischer Wandel – Innovationsfähigkeit in einer alternden Gesellschaft, hrsgg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn

Packebusch, Lutz/Weber, Birgit (2001): Laufbahngestaltung in Kleinbetrieben. In: Buck, Hartmut/Schletz, Alexander (Hrsg.): Wege aus dem demographischen Dilemma durch Sensibilisierung, Beratung und Gestaltung. Broschürenreihe: Demographie und Erwerbsarbeit. Stuttgart: Fraunhofer IRB Verlag. Online im Internet: http://www.demotrans.de/documents/BR_DE_BR2.pdf

Pannenberg, Markus (1995): Weiterbildungsaktivitäten und Erwerbsbiographie. Eine empirische Analyse für Deutschland. Frankfurt a. M./New York: Campus

Pätzold, Günter (2004): Zur Komplementarität formellen und informellen Lernens in der beruflichen Bildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 100. Bd., Heft 2/2004. Stuttgart, S. 161–168

Petrenz, Johannes (1999): Alter und berufliches Leistungsvermögen. In Gussone, Max/Huber, Achim/Morschhäuser, Martina/Petrenz, Johannes: Ältere Arbeitnehmer: Altern und Erwerbsarbeit in rechtlicher, arbeits- und sozialwissenschaftlicher Sicht. Frankfurt a. M.: Bund-Verlag, S. 63–99

Plath, Hans-Eberhard (2000): Arbeitsanforderungen im Wandel, Kompetenzen für die Zukunft – Eine folgenkritische Auseinandersetzung mit aktuellen Positionen. In: MittAB 4/2000, 33. Jg., S. 583–593

Pongratz, Hans J. (2004): Die Verunsicherung biographischer Perspektiven. Erwerbsbiographien zwischen Normalitätserwartungen und Flexibilisierungsdruck. In: Behringer, Friederike u. a. (Hrsg.): Diskontinuierliche Erwerbsbiographien. Zur gesellschaftlichen Konstruktion und Bearbeitung eines normalen Phänomens. Hohengehren: Schneider

Prange, Martin/Iller, Carola (1999): Entwicklung und Strukturen der Beschäftigung in Bremen und Bremerhaven, hrsgg. v. den Bremer Arbeitnehmerkammern. Bremen (Eigendruck)

Prein, Gerald/Kelle, Udo/Kluge, Susann (1993): Strategien zur Integration quantitativer und qualitativer Auswertungsverfahren. Sonderforschungsbereich 186; Arbeitspapier Nr.19. Bremen: Universität Bremen, Verf. Ms.

Puhlmann, Angelika (2001). Weiterbildung Älterer – ein Faktor gesellschaftlicher und betrieblicher Entwicklung. In: Schemme, Dorothea (Hrsg.): Qualifizierung, Personal- und Organisationsentwicklung mit älteren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern. Probleme und Lösungsansätze. Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 247, hrsgg. v. Bundesinstitut für Berufsbildung, Der Generalsekretär. Bielefeld: Bertelsmann

Puhlmann, Angelika (2002): Der demographische Wandel als Herausforderung an die betriebliche Weiterbildung. In: Behrend, Christoph (Hrsg.) Chancen für die Erwerbsarbeit im Alter. Betriebliche Personalpolitik und ältere Erwerbstätige. Opladen: Leske + Budrich

QUATRO-Projekt TransAlt (Hrsg.) (2000): Ansätze einer altersübergreifenden Personalpolitik. Dokumentation zur Abschlußveranstaltung des QUATRO-Projektes TransAlt; gefördert aus Mitteln des Landes Nordrhein-Westfalen und der Europäischen Union, Verf. Ms.

Rauner, Felix (2004): Praktisches Wissen und berufliche Handlungskompetenz. ITB-Forschungsberichte 14/2004, hrsgg. v. Institut Technik und Bildung, Universität Bremen. Bremen, Verf. Ms.

Referenz-Betriebs-System (RBS) (1999): Ältere Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen, Information Nr. 14, 5. Jg., hrsgg. v. Bundesinstitut für Berufsbildung. Bonn, August 1999

Reinberg, Alexander/Hummel, Markus (2002): Qualifikationsspezifische Arbeitslosenquote – reale Entwicklung oder statistisches Artefakt? IAB-Werkstattbericht, Diskussionsbeiträge des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit. Ausgabe Nr. 4 vom 23.04.2002

Riekhof, Hans-Christian (Hrsg.) (1997): Strategien der Personalentwicklung. 4., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Gabler

Rosenow, Joachim (2000): Karriere- und Lebenslaufpolitik in deutschen Unternehmen – gesellschaftliche Rahmenbedingungen und politische Regulie-

rungen. In: George, Rainer/Struck, Olaf (Hrsg.): Generationenaustausch in Unternehmen. München/Mering: Hampp

Rothkirch, Christoph von (Hrsg.) (2000): Altern und Arbeit: Herausforderung für Wirtschaft und Gesellschaft. Berlin: Ed. Sigma

Sauter, Edgar (1998): Neue Formen des arbeitsintegrierten Lernens (organisierten Lernens am Arbeitsplatz). Grenzen und Perspektiven. In: Lernen im Prozeß der Arbeit: Ergebnisse, Veröffentlichungen und Materialien aus dem BIBB, hrsgg. v. Bundesinstitut für Berufsbildung. Berlin/Bonn: BIBB, S. 51–72

Schaeper, Hildegard/Witzel, Andreas (2001): Rekonstruktion einer qualitativen Typologie mit standardisierten Daten. In: Kluge, Susann/Kelle, Udo (Hrsg.): Methodeninnovation in der Lebenslaufforschung. Integration qualitativer und quantitativer Verfahren in der Lebenslauf- und Biographieforschung. Weinheim/München: Juventa

Schemme, Dorothea (Hrsg.) (2001): Qualifizierung, Personal- und Organisationsentwicklung mit älteren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern. Probleme und Lösungsansätze. Bundesinstitut für Berufsbildung: Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 247. Bielefeld: Bertelsmann

Schiersmann, Christiane (2000): Weiterbildung älterer Arbeitskräfte angesichts einer veränderten Weiterbildungsorganisation. In: Zeitschrift für Gerontologie und Geriatrie, Bd. 33, Heft 4/2000, S. 284–288

Schiersmann, Christiane (2000a): Beratung in der Weiterbildung – neue Herausforderungen und Aufgaben. In: Nuissl, Ekkehard/Schiersmann, Christiane/Siebert, Horst (Hrsg.): REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Heft 46/2000: Beratung, S. 18–32. Online im Internet: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2000/nuissl00_04.pdf#page=16

Schiersmann, Christiane/Iller, Carola (2004): Zielgruppen. In: Nuissl, Ekkehard/Krug, Peter: Praxishandbuch Weiterbildungs-Recht. Neuwied/Kriftel: Luchterhand

Schiersmann, Christiane/Iller, Carola/Remmele, Heide (2001): Aktuelle Ergebnisse zur betrieblichen Weiterbildungsforschung. In: Nuissl, Ekkehard/Schiersmann, Christiane/Siebert, Horst (Hrsg.): REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Heft 48/2001, S. 8–36. Online im Internet: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2001/nuissl01_01.pdf#page=8

Schiersmann, Christiane/Remmele, Heide (2002): Neue Lernarrangements in Betrieben. Theoretische Fundierung – Einsatzfelder – Verbreitung. QUEM-report. Schriften zur beruflichen Weiterbildung, Heft 75. Berlin: ABWF e. V.

Schiersmann, Christiane/Strauß, Hans Christoph (2002): Weiterbildung im gesellschaftlichen Wandel. Teilbericht Arbeitseinheit Weiterbildung, Heidelberg, unveröff. Ms. Heidelberg im September 2002

Schiersmann, Christiane/Strauß, Hans Christoph (2003): Informelles Lernen – der Königsweg zum lebenslangen Lernen? In: Wittwer, Wolfgang/Kirchhof, Steffen (Hrsg.): Informelles Lernen und Weiterbildung – Neue Wege der Kompetenzentwicklung. Neuwied: Luchterhand

Schmidt, Dorothea (1991): Taylorismus und Geschlechterverhältnis – Was der „Dritte Mann“ mit dem „Tod des Gelernten“ zu tun hat. In: Hurrle, Gerd (Hrsg.): Geschichte und Zukunft der industriellen Arbeit. Marburg: Schüren

Schneeberger, Arthur (2004): Weiterbildungsbeteiligung nach Lebensalter. Motivation als Schlüsselvariable. In: Österreichisches Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (Hrsg.): ibw-Mitteilungen, 4/2004, S. 1–11

Schneider, Käthe (2004): Die Teilnahme und die Nicht-Teilnahme Erwachsener an Weiterbildung. Theorieartige Aussage zur Erklärung der Handlungsinitiierung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Schnell, Rainer/Hill, Paul/Esser, Elke (1995): Methoden der empirischen Sozialforschung, 5. Auflage. München/Wien: Oldenbourg Verlag

Schröder, Helmut/Schiel, Stefan/Aust, Folkert (2004): Nichtteilnahme an beruflicher Weiterbildung. Motive, Gründe, Hindernisse. Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens (Hrsg.). Bielefeld: Bertelsmann

Schuppisser, Hans Rudolf (2004): Die Menschen werden in Zukunft länger arbeiten. Die Sicht des Schweizerischen ArbeitgeberverBd.es. In: Cranach, Mario von/Schneider, Hans-Dieter/Ulich, Eberhard/Winkler, Ruedi (Hrsg.): Ältere Menschen im Unternehmen. Chancen, Risiken, Modelle. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt Verlag.

Schwarzer, Alice (1983): Simone de Beauvoir heute. Gespräche aus zehn Jahren – 1971–1982, 3. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt

Seitter, Wolfgang (2000): Geschichte der Erwachsenenbildung. Eine Einführung. Hrsg.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann

Semmer, Norbert/Udris, Ivars (2004): Bedeutung und Wirkung von Arbeit. In: Schuler, Heinz (Hrsg.): Lehrbuch Organisationspsychologie, 3., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Bern: Huber Verlag

Siebert, Horst (1972): Erwachsenenbildung: Aspekte einer Theorie. Düsseldorf: Bertelsmann Universitätsverlag

Siebert, Horst (1985): Lernen im Lebenslauf: zur biographischen Orientierung der Erwachsenenbildung. Reihe: Berichte, Materialien, Planungshilfen. Frankfurt a. M.: Pädagogische Arbeitsstelle, Deutscher Volkshochschul-Verband

Sing, Dorit (1998): Komponenten und subjektive Determinanten der langfristigen Entwicklung des Arbeitsangebots. Die „Stillen Reserven“ sind größer, als man denkt. In: Internationales Institut für Empirische Sozialökonomie (INIFES)/Institut für Sozialwissenschaftliche Forschung e. V. (ISF München)/Institut für Sozialökonomische Strukturanalysen e. V. (SÖSTRA Ber-

lin) (Hrsg.): Erwerbsarbeit und Erwerbsbevölkerung im Wandel. Anpassungsprobleme einer alternden Gesellschaft. Frankfurt a. M./New York: Campus

Spranger, Eduard (1971): Zur Psychologie der Bildsamkeit des Erwachsenen. In: Pöggeler, Franz (Hrsg.): Erwachsenenbildung im Wandel der Gesellschaft. Von der Volksbildung zur Education permanente. Erziehungswissenschaftliche Reihe, Bd. 8. Frankfurt a. M.: Akademische Verlagsgesellschaft

Statistisches Bundesamt (StBA) (1975): Statistisches Jahrbuch 1975 für die Bundesrepublik Deutschland. Stuttgart/Mainz: Kohlhammer Verlag.

Statistisches Bundesamt (StBA) (Hrsg.) (1992): Personensystematik: Klassifizierung der Berufe – systematisches und alphabetisches Verzeichnis der Berufsbenennungen. Ausgabe 1992. Stuttgart: Metzler-Poeschel

Statistisches Bundesamt (StBA) (1999ff.): Bildung im Zahlenspiegel. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt

Staudinger, Ursula (2000): Eine Expertise zum Thema „lebenslanges Lernen“ aus der Sicht der Lebensspannen-Psychologie. In: Achtenhagen, Frank/Lempert, Wolfgang (Hrsg.): Lebenslanges Lernen im Beruf – seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter, Bd. 3: Psychologische Theorie, Empirie und Therapie, hrsgg. v. Wolfgang Lempert. Opladen: Leske + Budrich

Staudt, Erich/Kriegesmann, Bernd (1999): Weiterbildung: ein Mythos zerbricht. Der Widerspruch zwischen überzogenen Erwartungen und Mißerfolgen der Weiterbildung; Berichte aus der angewandten Innovationsforschung, Nr. 178; hrsgg. v. Institut für angewandte Innovationsforschung an der Ruhr-Universität Bochum. Bochum

StBA s. Statistisches Bundesamt

Struck, Olaf/Simonson, Julia (2000): Übergänge im Erwerbsleben. Theoretische Konzepte und empirische Befunde zur betrieblichen Lebenslaufpolitik. In: George, Rainer/Struck, Olaf (Hrsg.): Generationenaustausch in Unternehmen. München/Mering: Hampp

Strunk, Gerhard (1997): Weiterbildung im Konflikt zwischen Grundrechtsverpflichtung und Marktanpassung. Von Ansätzen und Widersprüchen in ihrer institutionellen Entwicklung. In: Derichs-Kunstmann, Karin/Faulstich, Peter/Schiersmann, Christiane/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Weiterbildung zwischen Grundrecht und Markt. Rahmenbedingungen und Perspektiven. Opladen: Leske + Budrich

Strzelewicz, Willy (1968): Erwachsenenbildung. Soziologische Materialien. Gesellschaft und Erziehung, Teil X. Heidelberg: Quelle & Meyer

Tenorth, Heinz-Elmar (1992): Laute Klage, stiller Sieg. Über die Unaufhaltsamkeit der Pädagogik in der Moderne. In: Benner, Dietrich u. a. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise; Beiheft

der Zeitschrift für Pädagogik, Bd. 29. Weinheim und Basel: Beltz, S. 129–139

Thomae, Hans (1971): Psychologische Probleme des Erwachsenenalters. In: Pöggeler, Franz (Hrsg.): Erwachsenenbildung im Wandel der Gesellschaft. Von der Volksbildung zur Education permanente; Erziehungswissenschaftliche Reihe, Bd. 8. Frankfurt a. M.: Akademische Verlagsgesellschaft

Tietgens, Hans (1991): Ein Blick der Erwachsenenbildung auf die Biographieforschung. In: Hoerning, Erika M. u. a. (Hrsg.): Biographieforschung in der Erwachsenenbildung. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt

Tietgens, Hans (1992): Reflexionen zur Erwachsenendidaktik. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt

Tippelt, Rudolf u. a. (2004). Weiterbildungsverhalten und -interessen in milieuspezifischer Zuspitzung. In: Barz, Heiner/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland, Bd. 2: Adressaten- und Milieuforschung zu Weiterbildungsverhalten und -interessen. Bielefeld: Bertelsmann, S. 87–133

Touch, Allen (1980): Die Förderung selbständigen individuellen Lernens. In: Lernen im Erwachsenenalter – ausgewählte Beiträge aus Veröffentlichungen der OECD, hrsgg. v. Helga Thomas. Frankfurt a. M.: Diesterweg, S. 108–136

Ulrich, Joachim Gerd (2000): Weiterbildungsbedarf und Weiterbildungsaktivitäten der Erwerbstätigen in Deutschland. Ergebnisse aus der BIBB/IAB-Erhebung 1998/1999. In: BWP, 3/2000, S. 23–29

Vester, Michael (2004): Die sozialen Milieus und die gebremste Bildungsexpansion. In: REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Heft 1/2004: Milieus, Arbeit, Wissen: Realität in der Erwachsenenbildung, 27. Jg., S. 15–34

Vester, Michael/Oertzen, Peter v./Geiling, Heiko u. a. (1993): Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung. Köln: Bund-Verlag

Voges, Wolfgang (1983): Alter und Lebenslauf – systematisierender Überblick über Grundpositionen und Perspektiven. In: Voges, Wolfgang (Hrsg.): Soziologie der Lebensalter: Alter und Lebenslauf. Soziologenkorrespondenz, Bd. 9. München: Sozialforschungsinstitut München

Volkholz, Volker (2003): Ohne neue Lernkultur sinken Wettbewerbs- und Überlebenschancen der Unternehmen. In: Quem-Bulletin 2/2003, S. 6–9

Volkholz, Volker/Köchling, Annegret (2001): Lernen und Arbeiten. In: Kompetenzentwicklung 2001. Tätigsein – Lernen – Innovation, hrsgg. v. Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V. Münster u. a.: Waxmann

Weinert, Franz/Mandl, Heinz (1997): Vorwort. In: Weinert, Franz/Mandl, Heinz (Hrsg.): Psychologie der Erwachsenenbildung. Göttingen: Hogrefe

Weiß, Reinhold (2002): Teilnehmer als Financiers von Weiterbildung – Ergebnisse einer IW-Erhebung. In: WSI-Mitteilungen, Heft 1/2002, 55. Jg., S. 45–53

Weiß, Reinhold (2003): Betriebliche Weiterbildung 2001 - Ergebnisse einer IW-Erhebung; IW-Trends 1/2003. Köln: Institut der deutschen Wirtschaft, S. 1–17

Welt am Sonntag (2005): Rentenproblem belastet Konzerne, erschienen am 06.02.2005.

Wenke, Jochen/Reglin, Thomas (1996): Berufliche Weiterbildung für ältere Arbeitnehmer: ein Leitfaden für Bildungsträger. Bielefeld: Bertelsmann

Weymann, Ansgar (2004): Individuum – Institution – Gesellschaft. Erwachsenensozialisation im Lebenslauf. Hagener Studientexte zur Soziologie. Wiesbaden: VS Verlag

Wilkens, Ingrid/Leber, Ute (2003): Partizipation an beruflicher Weiterbildung – Empirische Ergebnisse auf Basis des Sozio-Öknonomischen Panels. In: MittAB 3/2003, 36. Jg., S. 329–337

Wingens, Matthias (1998): Wissensgesellschaft und Industrialisierung der Wissenschaft. Wiesbaden: DUV

Wingens, Matthias (1999): Der „gelernte DDR-Bürger“: biographischer Modernisierungsrückstand als Transformationsblockade? Planwirtschaftliche Semantik, Gesellschaftsstruktur und Biographie. In: Soziale Welt 50(1999), S. 255–280

Wittpoth, Jürgen (1994): Rahmungen und Spielräume des Selbst. Ein Beitrag zur Theorie der Erwachsenensozialisation im Anschluß an George H. Mead und Pierre Bourdieu. Frankfurt a. M.: Diesterweg

Wittpoth, Jürgen (2003): Einführung in die Erwachsenenbildung. Einführungstexte Erziehungswissenschaft, Bd. 4. Opladen: Leske + Budrich

Wittwer, Wolfgang (1998): Wechsel und Veränderungen im Lebenslauf – Leitideen beruflicher Aus- und Weiterbildung. In: Brödel, Rainer (Hrsg.): Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung. Neuwied/Kriftel: Luchterhand

Wittwer, Wolfgang (2000): Wechsel und Veränderung als neues Leitprinzip beruflicher Bildung. In: Dehnbostel, Peter/Dybowski, Gisela (Hrsg.): Lernen, Wissensmanagement und berufliche Bildung. Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 234, hrsgg. vom Bundesinstitut für Berufsbildung, Der Generalsekretär. Bielefeld: Bertelsmann

Wittwer, Wolfgang (2001): Biografieorientierte Kompetenzentwicklung in der betrieblichen Weiterbildung. In: Nuissl, Ekkehard /Schiersmann, Christiane/Siebert, Horst (Hrsg.): REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Heft 48/2001: Betriebliche Weiterbildung, S. 109–127. Online

im Internet: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2001/nuissl01_01.pdf#page=109

Witzel, Andreas (1998): Ein Modell zur Rekonstruktion berufsbiographischer Handlungen. In: Sfb-report Nr. 7, Universität Bremen, S. 18–22

Witzel, Andreas (2001): Prospektion und Retrospektion im Lebenslauf. Ein Konzept zur Rekonstruktion berufs- und bildungsbiographischer Orientierungen und Handlungen. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie (ZSE) 21, 4, S. 339–355

Witzel, Andreas/Kühn, Thomas (2000): Orientierungs- und Handlungsmuster beim Übergang in das Erwerbsleben. In: Heinz, Walter R. (Hrsg.): Übergänge: Individualisierung, Flexibilisierung und Institutionalisierung des Lebenslaufs; 3. Beiheft der Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie (ZSE). Weinheim: Juventa, S. 9–29

Wolff, Heimfrid (2000): Der demographische Wandel – eine Herausforderung für alle Akteure am Arbeitsmarkt. In: Zeitschrift für Gerontologie und Geriatrie, Bd. 33, Heft 4/2000, S. 251–255

Wolff, Heimfrid/Spieß, Katharina/Mohr, Henrike (2001): Arbeit – Altern – Innovation. Wiesbaden: Universum Verlagsanstalt

Wollert, Artur (1997): Intergenerative Kompetenzbilanz. In: Kompetenzentwicklung '97. Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen. Münster: Waxmann Verlag

Wuppertaler Kreis e. V. (Hrsg.) (1997): Ältere Arbeitnehmer im Betrieb. Ein Leitfaden für mittelständische Unternehmen. Köln: Deutscher Wirtschaftsdienst

Zahl-Elliot, Ursula (2001): Demographischer Wandel und Erwerbsarbeit. In: Bullinger, Hans-Jörg (Hrsg.): Zukunft der Arbeit in einer alternden Gesellschaft. Broschürenreihe: Demographie und Erwerbsarbeit. Stuttgart: Fraunhofer IRB Verlag. Online im Internet: http://www.demotrans.de/documents/BR_DE_BR1.pdf

Websites

Sofern nicht anders angegeben: letzter Zugriff auf alle Websites am 30.03.2006

ALLBUS – Die allgemeine Bevölkerungsumfrage der Sozialwissenschaften:
http://www.gesis.org/Dauerbeobachtung/Allbus/index.htm

Alterssurvey – Die zweite Lebenshälfte:
http://www.dza.de/forschung/forsch-alterssurvey.html

BMBF Website zu „Weiterbildung und Lebenslanges Lernen“:
http://www.bmbf.de/de/411.php

Demotrans – BMBF Transferprojekt zum demographischen Wandel:
http://www.demotrans.de/

Familiensurvey:
http://www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=41&suchtext=familiensurvey

Interdisziplinäre Längsschnittstudie des Erwachsenenalters (ILSE):
http://www.dzfa.de/afe/projekte_ilse.html

Lernende Regionen Förderung von Netzwerken, Programmausschreibung:
http://www.lernende-regionen.info/dlr/index.php [letzter Zugriff 23.11.2004]

Sinus Sociovision:
http://www.sinus-sociovision.de/

SOEP – Das Sozio-oekonomische Panel:
http://www.diw.de/deutsch/sop/index.html

Sozialwissenschaften-Bus:
http://www.gesis.org/Datenservice/DDR_NBL/andere_Programme/SowieBus.htm

Anhang A: Ergebnis der Clusteranalyse zu den drei erwerbsbiographischen Zeitabschnitten

1. Clusteranalyse: Berufseinstieg

Automatische Clusterbildung

Anzahl der Cluster	Bayes-Kriterium nach Schwarz (BIC)	BIC-Änderung (a)	Verhältnis der BIC-Änderungen (b)	Verhältnis der Distanzmaße (c)
1	3304,453			
2	2634,189	-670,264	1,000	2,083
3	2356,979	-277,210	,414	1,464
4	2194,789	-162,190	,242	1,011
5	2035,175	-159,614	,238	1,469
6	1953,897	-81,278	,121	1,155
7	1895,013	-58,884	,088	1,688
8	1895,057	,044	,000	1,036
9	1898,042	2,985	-,004	1,239
10	1916,967	18,925	-,028	1,130
11	1943,560	26,593	-,040	1,007
12	1970,570	27,010	-,040	1,595
13	2019,461	48,891	-,073	1,033
14	2069,532	50,071	-,075	1,187
15	2125,220	55,688	-,083	1,005

(a) Die Änderungen wurden von der vorherigen Anzahl an Clustern in der Tabelle übernommen.
(b) Die Änderungsquoten sind relativ zu der Änderung an den beiden Cluster-Lösungen.
(c) Die Quoten für die Distanzmaße beruhen auf der aktuellen Anzahl der Cluster im Vergleich zur vorherigen Anzahl der Cluster.

Clusterverteilung

		N	% der Kombination	% der Gesamt-summe
Cluster	1	195	43,0%	38,9%
	2	259	57,0%	51,7%
	Kombiniert	454	100,0%	90,6%
Ausgeschlossene Fälle		47		9,4%
Gesamtwert		501		100,0%

Clusterprofile

Zentroide

		T1/C1: Wahrnehmung der Berufschancen		Berufswunsch: Differenziertheit		Motivation Berufswahl		Übereinst. Berufswunsch – tatsächliche Berufswahl	
		Mittelwert	Standard-abweichung	Mittelwert	Standard-abweichung	Mittelwert	Standard-abweichung	Mittelwert	Standard-abweichung
Cluster	1	3,38	1,075	3,82	,998	4,26	,962	3,75	1,289
	2	2,43	1,144	3,14	1,379	2,61	1,332	2,32	1,292
	Kombiniert	2,84	1,210	3,43	1,274	3,32	1,442	2,94	1,471

T1/C1: 1. Berufswunsch

		kein Berufswunsch		fester Berufswunsch		mehrere Berufswünsche	
		Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent
Cluster	1	0	,0%	131	45,3%	64	59,8%
	2	58	100,0%	158	54,7%	43	40,2%
	Kombiniert	58	100,0%	289	100,0%	107	100,0%

T1/C1: Gründe für die Berufswahl

		eigenes Interesse/Leistung		Familie/Schule		Ausbildungsplatzangebot		Sonstiges	
		Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent	Häufig-keit	Prozent
Cluster	1	195	89,9%	0	,0%	0	,0%	0	,0%
	2	22	10,1%	146	100,0%	86	100,0%	5	100,0%
	Kombiniert	217	100,0%	146	100,0%	86	100,0%	5	100,0%

T1/C1: Berufsausbildung oder Studium

		nein		ja	
		Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent
Cluster	1	0	,0%	195	45,0%
	2	21	100,0%	238	55,0%
	Kombiniert	21	100,0%	433	100,0%

2. Clusteranalyse: Erwerbsbiographie bis zum 1. Messzeitpunkt

Automatische Clusterbildung

Anzahl der Cluster	Bayes-Kriterium nach Schwarz (BIC)	BIC-Änderung (a)	Verhältnis der BIC-Änderungen (b)	Verhältnis der Distanzmaße (c)
1	9084,028			
2	7973,984	-1110,043	1,000	2,703
3	7705,994	-267,990	,241	1,674
4	7637,059	-68,935	,062	1,512
5	7668,190	31,131	-,028	1,148
6	7724,506	56,317	-,051	1,197
7	7808,848	84,341	-,076	1,059
8	7901,079	92,231	-,083	1,180
9	8013,791	112,713	-,102	1,010
10	8127,665	113,874	-,103	1,024
11	8244,193	116,528	-,105	1,021
12	8362,978	118,785	-,107	1,041
13	8486,025	123,047	-,111	1,006
14	8609,654	123,629	-,111	1,073
15	8740,242	130,588	-,118	1,098

(a) Die Änderungen wurden von der vorherigen Anzahl an Clustern in der Tabelle übernommen.
(b) Die Änderungsquoten sind relativ zu der Änderung an den beiden Cluster-Lösungen.
(c) Die Quoten für die Distanzmaße beruhen auf der aktuellen Anzahl der Cluster im Vergleich zur vorherigen Anzahl der Cluster.

Clusterverteilung

		N	% der Kombination	% der Gesamt-summe
Cluster	1	141	42,3%	28,1%
	2	192	57,7%	38,3%
	Kombiniert	333	100,0%	66,5%
Ausgeschlossene Fälle		168		33,5%
Gesamtwert		501		100,0%

Clusterprofile

Zentroide

		T1/C3: Zufriedenheit mit berufl. Entwicklung (2aus3, 5 Skw.)		T1/C3: Weiterbildungsteilhabe (2aus3, 5 Skw.)		T1/C4: Planungsgrad berufliche Zukunft (2aus3, 5 Skw.)		T1/C4: Tönung beruflicher Pläne (2aus3, 5 Skw.)		T1/C4: Ausstiegspläne (1aus2, 5 Skw.)	
		Mittelwert	Standard-abweichung	Mittelwert	Standard-abweichung	Mittelwert	Standardabweichung	Mittelwert	Standard-abweichung	Mittelwert	Standard-abweichung
Cluster	1	4,1868	,55114	3,3924	1,01460	2,7813	,83217	3,6111	,67983	3,5035	1,00267
	2	3,8628	,73415	3,1979	1,06119	2,6910	,88914	3,3342	,95423	3,5807	1,00392
	Kombiniert	4,0000	,68107	3,2803	1,04461	2,7292	,86535	3,4515	,85879	3,5480	1,00260

T1/C2: Bildungszeiten während Nichterwerbstätigkeit

		Keine/trifft nicht zu		1-mal		2-mal		3- und 4-mal	
		Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent
Cluster	1	136	53,5%	5	9,4%	0	,0%	0	,0%
	2	118	46,5%	48	90,6%	20	100,0%	6	100,0%
	Kombiniert	254	100,0%	53	100,0%	20	100,0%	6	100,0%

T1/C2: Qualifikationsentwicklung

		keine Veränderung		Qualifikationsanstieg		Dequalifizierung		auf und ab	
		Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent
Cluster	1	70	50,7%	20	35,7%	14	31,8%	37	38,9%
	2	68	49,3%	36	64,3%	30	68,2%	58	61,1%
	Kombiniert	138	100,0%	56	100,0%	44	100,0%	95	100,0%

T1/C2: Genutzte berufliche Weiterbildung

		keine WB		berufsspezifische Themen		berufsübergreifende Themen		Sonstiges	
		Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent
Cluster	1	7	24,1%	111	45,7%	20	36,4%	3	50,0%
	2	22	75,9%	132	54,3%	35	63,6%	3	50,0%
	Kombiniert	29	100,0%	243	100,0%	55	100,0%	6	100,0%

T1/C2: Rückblick Berufsbiographie: Art der Weiterbildung

		keine WB		innerbetriebliche WB		außerbetriebliche WB		inner- und außerbetriebliche WB	
		Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent
Cluster	1	7	24,1%	54	42,2%	12	37,5%	68	47,2%
	2	22	75,9%	74	57,8%	20	62,5%	76	52,8%
	Kombiniert	29	100,0%	128	100,0%	32	100,0%	144	100,0%

T1/C2: Zeiten der Nichterwerbstätigkeit

		keine Zeiten der Nichterwerbstätigkeit		Zeiten der Nichterwerbstätigkeit	
		Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent
Cluster	1	141	99,3%	0	,0%
	2	1	,7%	191	100,0%
	Kombiniert	142	100,0%	191	100,0%

T1/C2: Anzahl der Unterbrechungen der Erwerbstätigkeit

		nie		selten		häufig	
		Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent
Cluster	1	141	99,3%	0	,0%	0	,0%
	2	1	,7%	91	100,0%	100	100,0%
	Kombiniert	142	100,0%	91	100,0%	100	100,0%

T1/C2: Dauer der Unterbrechung der Erwerbstätigkeit (recod.)

		nie		weniger als 40 Monate		mehr als 40 Monate	
		Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent
Cluster	1	136	99,3%	4	3,6%	1	1,2%
	2	1	,7%	107	96,4%	84	98,8%
	Kombiniert	137	100,0%	111	100,0%	85	100,0%

T1/C2: Häufigkeit des Stellenwechsels zwischen Unternehmen (recod.)

		kein Stellenwechsel (zw. U.)		seltener Stellenwechsel (zw. U.)		häufiger Stellenwechsel (zw. U.)	
		Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent
Cluster	1	19	67,9%	81	50,0%	41	28,7%
	2	9	32,1%	81	50,0%	102	71,3%
	Kombiniert	28	100,0%	162	100,0%	143	100,0%

T1/C2: Häufigkeit des Stellenwechsels innerhalb der Firma (recod.)

		kein Stellenwechsel (i. F.)		seltener Stellenwechsel (i. F.)		häufiger Stellenwechsel (i. F.)	
		Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent
Cluster	1	43	37,4%	41	39,4%	57	50,0%
	2	72	62,6%	63	60,6%	57	50,0%
	Kombiniert	115	100,0%	104	100,0%	114	100,0%

T1: Gründe für den Stellenwechsel

		Arbeitsbedingungen		berufliches Fortkommen		Arbeitsplatz entfallen/ Betriebswechsel		veränderte persönliche Situation	
		Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent
Cluster	1	48	41,7%	62	53,4%	23	39,7%	8	18,2%
	2	67	58,3%	54	46,6%	35	60,3%	36	81,8%
	Kombiniert	115	100,0%	116	100,0%	58	100,0%	44	100,0%

T1/C4: Berufliche Pläne

		keine Pläne		Niveau halten		Veränderung (horizontal, vertikal, zurück in Beruf)		mehr Freizeit		Weiterbildung		Sonstiges	
		Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent
Cluster	1	23	41,8%	52	50,0%	49	36,8%	9	64,3%	6	25,0%	2	66,7%
	2	32	58,2%	52	50,0%	84	63,2%	5	35,7%	18	75,0%	1	33,3%
	Kombiniert	55	100,0%	104	100,0%	133	100,0%	14	100,0%	24	100,0%	3	100,0%

3. Clusteranalyse: aktuelle Situation zwischen 1. und 2. Messzeitpunkt

Automatische Clusterbildung

Anzahl der Cluster	Bayes-Kriterium nach Schwarz (BIC)	BIC-Änderung (a)	Verhältnis der BIC-Änderungen (b)	Verhältnis der Distanzmaße (c)
1	4523,363			
2	3639,108	-884,255	1,000	2,904
3	3436,474	-202,634	,229	1,239
4	3302,865	-133,610	,151	1,288
5	3233,813	-69,051	,078	1,395
6	3228,344	-5,469	,006	1,260
7	3256,112	27,768	-,031	1,431
8	3322,349	66,237	-,075	1,110
9	3397,392	75,042	-,085	1,042
10	3475,664	78,272	-,089	1,019
11	3555,353	79,689	-,090	1,268
12	3651,051	95,698	-,108	1,001
13	3746,798	95,747	-,108	1,047
14	3845,249	98,451	-,111	1,011
15	3944,341	99,092	-,112	1,051

(a) Die Änderungen wurden von der vorherigen Anzahl an Clustern in der Tabelle übernommen.
(b) Die Änderungsquoten sind relativ zu der Änderung an den beiden Cluster-Lösungen.
(c) Die Quoten für die Distanzmaße beruhen auf der aktuellen Anzahl der Cluster im Vergleich zur vorherigen Anzahl der Cluster.

Clusterverteilung

		N	% der Kombination	% der Gesamtsumme
Cluster	1	132	41,8%	26,3%
	2	184	58,2%	36,7%
	Kombiniert	316	100,0%	63,1%
Ausgeschlossene Fälle		185		36,9%
Gesamtwert		501		100,0%

Clusterprofile

Zentroide

		T2/C6: Zufriedenheit mit d. beruflichen Entwicklung (2aus3, 5 SkW.)		T2/C6: Weiterbildungsteilhabe (2aus3, 5 SkW.)		T2/C7: Planungsgrad berufliche Zukunft (2aus3, 5 SkW.)		T2/C7: Tönung beruflicher Pläne (2aus3, 5 SkW.)		T2/C7: Ausstiegspläne (1aus2, 5 SkW.)	
		Mittelwert	Standard-abweichung	Mittelwert	Standard-abweichung	Mittelwert	Standard-abweichung	Mittelwert	Standard-abweichung	Mittelwert	Standard-abweichung
Cluster	1	3,7475	,63289	2,7374	1,16569	2,3851	,78960	3,1566	,56838	3,3030	,98994
	2	3,9312	,62149	2,6513	1,10715	2,3342	,79473	3,1975	,65120	3,3696	,96770
	Kombiniert	3,8544	,63182	2,6872	1,13094	2,3555	,79174	3,1804	,61735	3,3418	,97604

T2/C5: Bildungszeiten während Nichterwerbstätigkeit

		Keine		1- und 2-mal	
		Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent
Cluster	1	114	38,3%	18	100,0%
	2	184	61,7%	0	,0%
	Kombiniert	298	100,0%	18	100,0%

T2/C5: Qualifikationsentwicklung

		keine Veränderung		Qualifikationsanstieg		Dequalifizierung		auf und ab	
		Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent
Cluster	1	108	37,1%	10	100,0%	12	92,3%	2	100,0%
	2	183	62,9%	0	,0%	1	7,7%	0	,0%
	Kombiniert	291	100,0%	10	100,0%	13	100,0%	2	100,0%

T2/C5: Weiterbildungsteilnahme (recod)

		Teilnahme		keine Teilnahme		nicht erwerbstätig	
		Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent
Cluster	1	71	34,0%	37	46,8%	24	85,7%
	2	138	66,0%	42	53,2%	4	14,3%
	Kombiniert	209	100,0%	79	100,0%	28	100,0%

T2/C5: Stellenwechsel

		kein Stellenwechsel		Stellenwechsel	
		Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent
Cluster	1	0	,0%	132	100,0%
	2	184	100,0%	0	,0%
	Kombiniert	184	100,0%	132	100,0%

T2/C5: Zeiten der Nichterwerbstätigkeit

		keine Zeiten der Nichterwerbstätigkeit		Zeiten der Nichterwerbstätigkeit	
		Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent
Cluster	1	86	32,3%	46	92,0%
	2	180	67,7%	4	8,0%
	Kombiniert	266	100,0%	50	100,0%

T2/C6: Gründe für den Stellenwechsel (recod)

		kein Wechsel		Arbeitsbedingungen		Berufliches Fortkommen		Arbeitsplatz entfallen/ Betriebswechsel		Veränderte persönliche Situation	
		Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent
Cluster	1	0	,0%	27	100,0%	41	100,0%	54	100,0%	10	100,0%
	2	184	100,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%
	Kombiniert	184	100,0%	27	100,0%	41	100,0%	54	100,0%	10	100,0%

T2/C7: Berufliche Pläne 1. Präferenz

		keine Pläne		Niveau halten		berufliche Veränderung		mehr Freizeit		Weiterbildung		Sonstiges	
		Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent
Cluster	1	35	35,0%	33	39,8%	48	53,9%	6	33,3%	9	37,5%	1	50,0%
	2	65	65,0%	50	60,2%	41	46,1%	12	66,7%	15	62,5%	1	50,0%
	Kombiniert	100	100,0%	83	100,0%	89	100,0%	18	100,0%	24	100,0%	2	100,0%

Anhang B: Zusammenhang zwischen der Clusterzuordnung in den drei erwerbsbiographischen Zeitabschnitten

Erwerbsbiographische Gestaltungsmuster 1. bis 2. MZP				Erwerbsbiographische Gestaltungsmuster bis 1.MZP		Gesamt
				kontinuierlich Erwerbstätige	diskontinuierlich Erwerbstätige	
diskontinuierlich Erwerbstätige	Cluster: Berufsfindung	selbst-bestimmt	Anzahl	17	17	34
			Erwartete Anzahl	15,2	18,8	34,0
			% von Cluster: Berufsfindung	50,0%	50,0%	100,0%
			% von erwerbsbiographische Gestaltungsmuster bis 1.MZP	44,7%	36,2%	40,0%
			Standardisierte Residuen	,5	-,4	
		fremd-bestimmt	Anzahl	21	30	51
			Erwartete Anzahl	22,8	28,2	51,0
			% von Cluster: Berufsfindung	41,2%	58,8%	100,0%
			% von erwerbsbiographische Gestaltungsmuster bis 1. MZP	55,3%	63,8%	60,0%
			Standardisierte Residuen	-,4	,3	
	Gesamt		Anzahl	38	47	85
			Erwartete Anzahl	38,0	47,0	85,0
			% von Cluster: Berufsfindung	44,7%	55,3%	100,0%
			% von erwerbsbiographische Gestaltungsmuster bis 1. MZP	100,0%	100,0%	100,0%

Fortsetzung nächste Seite

kontinuierlich Erwerbstätige	Cluster: Berufsfindung	selbst-bestimmt	Anzahl	30	28	58
			Erwartete Anzahl	30,4	27,6	58,0
			% von Cluster: Berufsfindung	51,7%	48,3%	100,0%
			% von erwerbsbiographische Gestaltungsmuster bis 1. MZP	46,2%	47,5%	46,8%
			Standardisierte Residuen	-,1	,1	
		fremd-bestimmt	Anzahl	35	31	66
			Erwartete Anzahl	34,6	31,4	66,0
			% von Cluster: Berufsfindung	53,0%	47,0%	100,0%
			% von erwerbsbiographische Gestaltungsmuster bis 1. MZP	53,8%	52,5%	53,2%
			Standardisierte Residuen	,1	-,1	
	Gesamt		Anzahl	65	59	124
			Erwartete Anzahl	65,0	59,0	124,0
			% von Cluster: Berufsfindung	52,4%	47,6%	100,0%
			% von erwerbsbiographische Gestaltungsmuster bis 1. MZP	100,0%	100,0%	100,0%

Kreuztabelle Zusammenhang der Clusterzuordnung zwischen Berufseinstieg, Erwerbsbiographie bis zum 1.Messzeitpunkt und dem aktuellen Erwerbsverlauf zwischen 1. bis 2. Messzeitpunkt