

Karin Büchter
(Helmut-Schmidt-Universität Hamburg)

Berufliche Weiterbildungsbeteiligung – theoretische und historiographische Zugänge

Online unter:
http://www.bwpat.de/ausgabe19/buechter_bwpat19.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 19 | Dezember 2010

Berufliche Weiterbildung

Hrsg. von Karin Büchter, Rita Meyer & Franz Gramlinger
<http://www.bwpat.de> | ISSN 1618-8543

www.bwpat.de

bwp@

Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer, Ralf Tenberg und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

ABSTRACT (BÜCHTER 2010 in Ausgabe 19 von *bwp@*)

Online: www.bwpat.de/ausgabe19/buechter_bwpat19.pdf

Ungleichheit bei der Verteilung von Weiterbildungschancen, bei der Teilnahme an Weiterbildung und der Verwertbarkeit des Gelernten sind zentrale Strukturmerkmale dieses Berufsbildungsbereichs. Seitdem die Beteiligung an beruflicher Weiterbildung systematisch statistisch erfasst wird, lässt sich dies anhand von Daten belegen. Während in der beruflichen Weiterbildungsliteratur die Ungleichheit in der beruflichen Weiterbildung in ihren unterschiedlichen Ausprägungen differenziert beschrieben und belegt ist, setzen sich eher wenige Arbeit mit der Frage auseinander, warum die Ungleichheit immer wieder reproduziert wird, und warum diese sich so hartnäckig hält. Erst nachdem bis in die 1990er Jahre Theoriedefizite in der beruflichen-betrieblichen Weiterbildung beklagt worden sind, haben die Berufsbildungswissenschaft/Bildungssoziologie inzwischen einige wenige Theorieangebote gemacht bzw. theoretische Perspektiven eröffnet, um die spezifische Beteiligungsstruktur in der beruflichen Weiterbildung zu erklären. Im geplanten Beitrag sollen diese theoretischen Zugänge im Hinblick auf ihre Reichweite kritisch gewürdigt werden. Dabei wird zugleich gezeigt, dass allein theoretische Ansätze nicht in der Lage sind, die Chancenungleichheit zu begreifen, sondern durch historiographische Betrachtungen des Prozesses der Ausdifferenzierung beruflicher Weiterbildung seit der Hochindustrialisierung ergänzt werden müssen. Die historiographische Begründung ist ein weiterer Gegenstand des Textes.

Participation in professional further education and training – theoretical and historiographical approaches

Inequality in the distribution of further education and training opportunities, in participation in further education and training and in the currency of what has been learned are central structural characteristics of this sector of vocational education and training. Since statistical data on participation in professional further education and training have been collected this can be proven using data. While the inequality in professional further education and training in its various forms has been described and proven in a differentiated way in the research literature on professional further education and training, rather fewer projects examine the question of why this inequality is reproduced again and again, and why this inequality is so persistent. It was only when there were complaints about theory deficits in professional and in-company further education and training well into the 1990s that Vocational Education Studies and Educational Sociology made a few theoretical suggestions, or opened up theoretical perspectives in order to explain the specific participation structure in further education and training. This paper aims to critically assess these theoretical approaches with regard to their scope. The paper shows that theoretical approaches alone cannot grasp the inequality of opportunity, but that they must be augmented by historiographical examinations of the process of differentiation of professional further education and training since the process of industrialisation. The historiographical justification is a further element of the text.

Berufliche Weiterbildungsbeteiligung – theoretische und historiographische Zugänge

1 Einleitung

Die Anfänge systematischer Teilnahme- und Adressatenforschung in der Weiterbildung können auf den Beginn des 20. Jahrhunderts datiert werden (vgl. FAULSTICH/ ZEUNER 1999; BREMER 2007a, b). In diesen Untersuchungen ging es jedoch in erster Linie um die Frage nach der Teilnahme an Kursen der allgemeinen Erwachsenenbildung, insbesondere an Volkshochschulen, und weniger um die an arbeits- und berufsbezogenen Angeboten auf dem sich bereits zu dieser Zeit ausdifferenzierenden beruflichen Weiterbildungsmarkt. Dennoch kommt BREMER (2007b) in seiner Auswertung der erster Teilnahme- und Adressatenstudien aus der Zeit zwischen 1904 und 1931 zu dem Ergebnis, dass bereits die Untersuchungen der 1920er/30er Jahre, die das Weiterbildungsinteresse nach einzelnen Berufen untersucht haben, einen Zusammenhang zwischen beruflicher Position und Weiterbildungsteilnahme und -interesse bestätigten: Danach partizipierte beispielsweise der „männliche Facharbeiter“ vor allem an fachlich-naturwissenschaftlichen und beruflich verwertbaren Kursen, wohingegen in den verschiedenen Untersuchungen bei den „gering qualifizierten Arbeitern“ eine „deutlichere Distanz und Ablehnung von Bildung“ festgestellt wurde. Auch in der betrieblichen Weiterbildung sowie in der außerbetrieblichen Weiterbildung für den Arbeitsmarkt lassen sich für die Kaiserzeit und die der Weimarer Republik sozial-/positionsspezifische Differenzierungen beim Weiterbildungszugang und der Weiterbildungsteilnahme (vgl. BÜCHTER 2010a, b) nachweisen. Im weiteren historischen Verlauf der Teilnahme- und Adressatenforschung ist dieses sozialstrukturelle Merkmal von beruflicher Weiterbildungsbeteiligung kontinuierlich bekräftigt worden. So können auch die Studien der Nachkriegszeit zu Weiterbildungsaktivitäten der Bevölkerung unter dem Aspekt der beruflich-sozialen Lage der Teilnehmerschaft folgendermaßen zusammengefasst werden: „Durch alle Untersuchungen hindurch zeigt sich im Hinblick auf den Umfang der Weiterbildungsaktivität ein deutliches Gefälle: höhere Beamte und Angestellte [,] sonstige Beamte und Angestellte[,], Facharbeiter[,], angelehrte und ungelernete Arbeiter [...]“ (STRZELEWICZ 1977, 13) Die ersten Untersuchungen, die sich seit den 1960er Jahren dann explizit mit der Teilnahme an *beruflicher* Weiterbildung befasst haben (vgl. z.B. BOLTE 1969; MIKROZENSUS 1972; AXMACHER 1974; LENHARDT 1974; BEHRINGER/ INFRATEST SOZIALFORSCHUNG 1980; NOLL 1985), belegen diesen Befund ebenso, wie die systematischeren und kontinuierlicheren Erhebungen zur beruflichen/betrieblichen Weiterbildungsbeteiligung seit Mitte der 1970er Jahre, etwa durch die Industrie-/Berufs-/Bildungssoziologie, die Arbeitsmarkt- und Qualifikationsforschung und nicht zuletzt im Rahmen des „Berichtssystems Weiterbildung“ (BSW) seit 1979.

Insgesamt kann zwar für die letzten vierzig Jahre festgehalten werden, dass die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung auf allen sozialen Stufen gestiegen ist, jedoch „ohne dass sich da-

durch die Relationen dazwischen entscheidend verschoben haben“ (BREMER 2006, 207). Nach wie vor ist von einer hohen Selektivität beruflicher Weiterbildung die Rede (vgl. GILLEN/ ELSHOLZ/ MEYER 2010). Die in der Weiterbildungsforschung bekannten Begriffe wie „Weiterbildungsschere“ (SCHULENBERG/ LOEBER-PAUTSCH u.a. 1978, 525), „doppelte Selektivität“ (FAULSTICH 1981, 61f.), „Weiterbildungszirkel“ und „Segmentationsspirale“ (BAETHGE et al. 1990, 238) haben nach wie vor Gültigkeit.

In der Weiterbildungsforschung wird nicht nur die ungleiche Weiterbildungsbeteiligung empirisch belegt und diskutiert, auch wird vereinzelt aus theoretischer Perspektive und anhand empirischer Untersuchungen nach Gründen für die soziale Ungleichheit in der beruflichen Weiterbildung, für Selektivität beim Zugang zu Institutionen und Angeboten beruflicher Weiterbildung sowie für Motive individueller Entscheidungen gegen eine Teilnahme an beruflicher Weiterbildung bzw. für Weiterbildungsabstinenz gefragt. Dabei rekurren die theoretischen Ansätze vor allem (noch) auf wirtschaftswissenschaftliche und (arbeitsmarkt-/bildungs-)soziologische Überlegungen (z.B. BREMER 2007; BEHRINGER/ KAMPMANN/ KÄPPLINGER 2009; BECKER/ HECKEN 2009), wie z.B. auf die Humankapital-, Transaktionskosten- oder die Arbeitsmarktsegmentationstheorie.

Erziehungswissenschaftliche Zugänge zu der Frage, warum es Ungleichheit in der beruflichen Weiterbildung gibt, lassen sich entweder eher vereinzelt und indirekt (z.B. im Kontext von Auseinandersetzungen mit Lernwiderständen oder Interessen) oder rekurrend auf ein ganz bestimmtes theoretisches Konzept (z.B. aktuell die Milieutheorie) erkennen. Im Folgenden geht es um die Frage nach möglichen erziehungswissenschaftlich-einzeltheoretischen Zugängen zur Deutung und Reflektion der Ungleichheit in der beruflichen Weiterbildung, auch mit dem Ziel, das Spektrum möglicher Theoriezugänge zu erweitern. Im Anschluss daran soll die Reichweite allein gegenwartsbezogener theoretischer Ansätze hinterfragt und auch auf die historiographische Betrachtung als weitere Möglichkeit, die Ungleichheit in der beruflichen Weiterbildung zu deuten, hingewiesen werden.

2 Theoretische Zugänge zur beruflicher Weiterbildungsbeteiligung – Sinn und Nutzen

Nachdem das Thema berufliche Weiterbildung in den 1990er Jahren als Diskussions- und Untersuchungsgegenstand zunehmend Eingang in die Erziehungswissenschaft gefunden hat, ist das Interesse an einer theoretischen Fundierung artikuliert bzw. sind Theoriedefizite beklagt worden. In diesem Zusammenhang sind dann bald auch die Schwierigkeiten aufgezeigt worden, die mit Bemühungen um eine Theoretisierung beruflicher Weiterbildung in Verbindung gebracht wurden: „Eine Theorie beruflicher Weiterbildung existiert nicht, und man wird dies auch in Zukunft nicht erwarten können. Dazu ist der Theorienpluralismus innerhalb der Erziehungs- und Sozialwissenschaften zu ausgeprägt und die Erfahrung ausbleibender Theoriebildung in anderen pädagogischen Handlungsbereichen zu dauerhaft“ (HARNEY 1990, 6). Abgesehen von dem Theorienpluralismus galt auch der Gegenstand selber als Grund dafür, dass die Entwicklung *einer allgemeingültigen und konsistenten* Theorie nicht erwartet werden konnte. Deutlich wurde, dass es sich bei der beruflichen Weiterbildung aufgrund ihrer mul-

tiplen Systemreferenz, der verschiedenen Entscheidungsträger, beteiligten Akteure, der unterschiedlichen Institutionen, Inhalte, Ziele und nicht zuletzt Teilnehmergruppen nicht nur im Hinblick auf eine politische Steuerung, sondern auch auf eine theoretische Grundlegung um einen schwer zugänglichen Bereich handelt. Dennoch hat sich das Problem der Theorieabstimmung in der beruflichen Weiterbildung zumindest ansatzweise dahin gehend gelöst, dass entweder der Gesamtbereich unter Vernachlässigung besonderer Einzelheiten aus der Perspektive von Sinn und Funktionsweise (system-)theoretisch gedeutet worden ist (vgl. LENZEN/LUHMANN 2002), oder aber es werden – beispielsweise in Lehrbüchern (vgl. DEHNBOSTEL 2008; FAULSTICH 2003; SCHIERSMANN 2007) - oder Qualifizierungsarbeiten einzelne Aspekte (z.B. Bildung, Kompetenzen, Lernen Erwachsener) theoretisch behandelt. Dabei wird auch der Gegenstand berufliche Weiterbildungsbeteiligung als Einzelaspekt unterschiedlich intensiv beschrieben und theoretisch reflektiert. Bevor es um die Möglichkeiten einzelntheoretischer Zugänge zur Erklärung/ zum Verständnis von Weiterbildungsbeteiligung, genauer: Ungleichheit in der beruflichen Weiterbildung, geht, soll zunächst die Frage danach, welchen Sinn theoretische Zugänge zur beruflichen Weiterbildungsbeteiligung haben, aufgegriffen werden, zumal schon bereits die vorhandenen statistischen Daten nicht nur die Ungleichheit, sondern inzwischen auch die strukturellen Gründe hierfür, Motive und Interessen von (Nicht-)Teilnehmenden aufdecken und damit Hinweise für Weiterbildungsforschung. – politik und –praxis geben können.

Eine Theorie liefert einen Ordnungsrahmen und ein Begriffssystem für den gegenstandsbezogenen Diskurs und empirische Forschung. Sie stellt eine definitorische und möglicherweise axiomatische Ausgangsbasis dar, von der aus eine angenommene Wirklichkeit beschrieben, reflektiert, interpretiert und weitere Hypothesen formuliert werden können. Theorien dienen der Orientierung, ebenso wie der Profilierung eines Themas, das mit einer eigenen (Fach-)Sprache, einer eigenen Systematik versehen wird, wodurch es von anderen Themen abgegrenzt wird (vgl. WEINGART 2003). Eine Theoretisierung beruflicher Weiterbildungsbeteiligung liefert eine Grundlage für einen begrifflich abgesicherten, systematischen Diskurs, für disziplinspezifische/erkenntnisgeleitete empirische Forschung sowie nicht zuletzt für die Konturierung und Etablierung des Themas als Forschungsbereich innerhalb der jeweiligen Disziplin und damit zur Abgrenzung dieser von anderen Disziplinen. Abgesehen von der Frage nach der formalen Bedeutung ist die nach Art und Gehalt einer Theorie klären. In der Erziehungswissenschaft finden Auseinandersetzungen mit Art und Gehalt ihrer Theorien in der Regel im Kontext der Frage nach dem Theorie-Praxis-Verhältnis statt (vgl. LANGEWAND 2004), was wiederum zurück geführt werden kann auf das historisch generierte Selbstverständnis dieser Disziplin. Die Erziehungswissenschaft hat sich Ende des 18. Jahrhunderts („Pädagogisches Jahrhundert“) im Anschluss an die Programmatik der Aufklärung als Handlungs- und Erfahrungswissenschaft ausdifferenziert (vgl. TENORTH 1997). Dieses Selbstverständnis blieb auch in der Phase der disziplinären Konstitution bestehen. Entsprechend wurde der zentrale Gegenstand der Erziehungswissenschaft – die Erziehung – in den 1960er Jahren folgendermaßen gedeutet: „Erziehung ist Hilfe an der Menschwerdung der Jugend. Solche Hilfe geschieht als Handeln (Führen, Fördern, Hemmen, Aufgaben stellen usw.) des eigenen gegenüber dem anderen. Solches Handeln heißt auf griechisch *praxis* und unterscheidet sich prinzipiell von anderem Tun, wie z.B. dem Machen oder Herstellen (*poi-*

esis)“ (GROTTHOFF 1964; 216). In dieser Definition steckt im Hinblick auf das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft zweierlei: erstens die Kritik an einem simplen technokratischen Erziehungsverständnis, zweitens die Bedeutung einer Orientierung an einer so verstandenen Praxis. Die beiden sich mit beruflicher Weiterbildung in unterschiedlicher Intensität und mit verschiedenen Perspektiven befassenden erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen – Beruf- und Erwachsenenpädagogik – folgen [auch bedingt durch ihre „sekundären Disziplinierungen“ (HARNEY 2008)] mit ihren theoretischen Bemühungen dem Anspruch nach Lösung praktischer Probleme und sind damit der Theorie-Praxis-Verbindung verpflichtet. Wobei auch hier die Praxisorientierung in dem oben gemeinten Sinne (als theoretisch reflektierte, nicht technokratisch steuerbare Praxis) zu verstehen ist. So gesehen kann ein theoretischer Zugang zur beruflichen Weiterbildungsbeteiligung als begrifflicher Ordnungsrahmen verstanden werden, innerhalb dessen die durch Daten belegte Wirklichkeit (der Weiterbildungungleichheit) reflektiert und interpretiert wird, mit dem Anspruch, auf der Basis dieser Analysen die Praxis zu verändern.

Eine wesentliche Rolle bei der Theoriebildung spielen *Betrachtungsperspektive* sowie theoretisches und empirisches *Erkenntnisinteresse* als Richtschnur für die Gestaltung von Praxis, dies vor allem, da Theorien weder objektiv noch wertfrei sind. Für (praxisorientierte) Theorien zur beruflichen Weiterbildungsbeteiligung sind auf allen Niveaustufen - und hier je nach Niveau der Theoriestufe mehr oder weniger explizit – bestimmte Perspektiven und Interessen charakteristisch. Dies gilt für unreflektierte, meist implizite Alltagstheorien zur beruflichen Weiterbildungsbeteiligung, für rezeptartige Theorien, für wissenschaftliche Gegenstands- bzw. Objekttheorien und für Wissenschaftstheorien auf der Metaebene. Erziehungswissenschaftliche Theoriezugänge zur beruflichen Weiterbildungsbeteiligung erfolgen sinngemäß einzeltheoretisch, d.h. über bestimmte Objekttheorien, die abstrakte Aussagen auf der Basis von Grundbegriffen, wissenschaftlich nachgewiesenen Thesen oder wissenschaftlich begründeten Konzepten zur Verfügung stellen, die je nach Blickwinkel und Erkenntnisinteresse des Theoretikers arrangiert werden. Hierzu zählen die unten aufgeführten Theorien (Kap. 3). Wissenschaftstheorien bilden einen expliziten Orientierungsrahmen für das Erkenntnisinteresse und die Konstruktion von Objekttheorien. In der Erziehungswissenschaft, auch in der Berufs- und Erwachsenenpädagogik, waren unabhängig von den konkreten Betrachtungsgegenständen die Objekttheorien bis in die 1990er Jahre hinein von der Metatheorie Kritische Theorie, später dann zunehmend auch vom Konstruktivismus beeinflusst. Theoretische Auseinandersetzungen mit beruflicher Weiterbildungsbeteiligung sind bis ca. Anfang der 2000er Jahre vor allem unter gesellschaftskritischem Aspekt durchgeführt worden (vgl. AXMACHER 1974; STRZELEWICZ 1977; BOLDER/ HENDRICH 2000). Mit der Zunahme milieutheoretischer Betrachtungen seit Ende der 1990er Jahre sind auch sozial-konstruktivistische Bezüge erkennbar.

3 Einzeltheoretische Zugänge

Im Folgenden geht es um mögliche erziehungswissenschaftlich-einzeltheoretische Zugänge zur Deutung und Reflektion von Ungleichheit in der beruflichen Weiterbildung. Trotz unterschiedlicher Perspektiven bei der Auseinandersetzung mit der Frage, was Aufgabe und Inte-

resse erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung ist, besteht weitgehend Konsens darin, dass es erziehungswissenschaftlichen – und damit auch berufs- und erwachsenenpädagogischen – Theorien darum geht, strukturelle Möglichkeiten und Grenzen, institutionelle Bedingungen von, kommunikative Beziehungen und individuelle Entwicklungen und Entscheidungen in Prozessen der Erziehung und Bildung einzelner Menschen zu analysieren und dieses gewonnene Wissen der Praxis im Sinne der Förderung individueller Mündigkeit und Selbstbestimmtheit sowie der sozialen Gerechtigkeit zur Verfügung zu stellen (vgl. KRÜGER 2009). Diese unterschiedlichen Momente (Struktur, Institution, Kommunikation, individuelle Entwicklung) finden sich zumindest ansatzweise auch als Anknüpfungspunkte für erziehungswissenschaftlich-einzeltheoretische Zugänge zur Deutung von Ungleichheit in und durch (berufliche/n Weiter-)Bildung, etwa im institutionentheoretischen Zugang, im sozialisationstheoretischen, im biographie- und milieuoorientierten und in Ansätzen der Rational-Choice-Theorie.

3.1 Institutionenzentrierte Überlegungen

Eine institutionenzentrierte Perspektive zur Deutung von ungleicher Weiterbildungsbeteiligung rückt die institutionellen und institutionalisierten Strukturen, Regeln, Routinen, Kommunikationsweisen in Weiterbildungseinrichtungen und –zusammenhängen samt ihrer jeweils diskriminierenden Mechanismen und Effekte in den Mittelpunkt der Betrachtung. Charakteristisch für den beruflichen Weiterbildungsbereich ist eine institutionelle Vielfalt und damit verbunden unterschiedliche institutionelle Besonderheiten der Regulierung, der interessenspolitischen Ausrichtung, der Eigenarten bei der Rekrutierung, der Selektion und damit Ausgrenzung (potenzieller) Teilnehmer, die durch institutionenzentrierte Analysen aufgefunden gemacht werden können. Zu direkten und indirekten Mechanismen und Effekten institutioneller Diskriminierung durch Bildungseinrichtungen liegen in der Bildungsforschung einige aktuelle Arbeiten vor (vgl. z.B. GOMOLLA/ RADTKE 2002; BERGER/ KAHLERT 2005; KAHLERT/ MANSEL 2007). Im Kern geht es um die Frage nach den die individuellen Bildungsentscheidungen strukturierenden Mechanismen und Wirkungen von Bildungsinstitutionen.

In der beruflichen Weiterbildungsforschung sind im Zusammenhang mit Untersuchungen zur sozialen Selektion und Segmentation (vgl. z.B. SCHMITZ 1978; BAETHGE et. al. 1990; WITTPOTH 2002) insbesondere in den 1970er/80er Jahren institutionelle Mechanismen der Ausgrenzung, z.B. anhand des betrieblichen Auswahlverhaltens oder der Schließungsprozesse auf betriebsinternen Arbeits- und beruflichen Weiterbildungsmärkten, thematisiert worden. Eine besondere Berücksichtigung fand in der theoretischen und empirischen Forschung dieser Zeit auch die geschlechtsspezifische Diskriminierung in der beruflichen/betrieblichen Weiterbildung aufgrund institutioneller Mechanismen und Effekte (vgl. SCHIERSMANN 1987). Im Zuge der Diskussion um De- oder Entinstitutionalisierung von lebenslangem Lernen und einer stärkeren Konzentration auf das „Selbst“ und das Informelle haben institutionenanalytische Betrachtungen in der beruflichen Weiterbildung, insbesondere unter dem Aspekt der Diskriminierung, an Bedeutung verloren. Diese finden (wenn auch vereinzelt) noch eher im Zusammenhang mit der Frage nach institutioneller Diskriminierung von Migrantinnen und

Migranten in der beruflichen (Weiter-)Bildung statt (vgl. BETHSCHEIDER 2008; GRÜN-HAGE-MONETTI/ KÜCHLER/ REUTTER 2008).

Berufliche Weiterbildung – zumal die formalisierten und im Bildungs- und Beschäftigungssystem nach wie vor am meisten anerkannten Angebote – findet häufig in selektierenden Kontexten statt, die aber aufgrund formalisierter oder sachlogischer Legimitationsmuster als solche nicht immer direkt erkannt werden (können). Institutionenzentrierte theoretische Überlegungen und empirische Befunde können zur Analyse von direkten und indirekten Mechanismen und Effekten der Diskriminierung von originären (z.B. Bildungsträger) und nicht expliziten Weiterbildungseinrichtungen (z.B. Betriebe) beitragen. Differenzierungsebenen einer solchen Analyse sind die der *Steuerung* (rechtliche Grundlagen, formale Regeln, Arbeitsorganisation, Zuständigkeiten, Entscheidungsmacht, gewachsene und verfestigte interne Regeln), die Ebene von *Strukturen und Ressourcen* (z.B. Kosten, Programme, Kurse, Materialien) und die der *Kommunikation und des Handelns* in Institutionen (z.B. Information, Austausch, Aushandlung, Engagement, Routinen, Habitualisierungen und Alltagstheorien), also „binneninstitutionelle Interaktions- und Kommunikationsformen“ (TIPPELT 2009, 453). Theoretische Basis aktueller Institutionenforschung, auch in der Weiterbildungsforschung (vgl. ebd.), liefern neoinstitutionalistische Ansätze (vgl. HASSE/ KRÜCKEN 1999), die anders als die herkömmlichen strukturtheoretischen und bürokratischen Modellen davon ausgehen, dass an die Institutionen herangetragene und von der Institution selber formulierte Vorgaben weder in jedem Fall und noch im gemeinten Sinne handlungsregulativ für alle Mitglieder der Institution sind, geschweige denn, dass das Handeln in Institutionen rational geordnet und planvoll verläuft. So determinieren beispielsweise Leitbilder und Programme beruflicher Weiterbildungseinrichtungen (wie z.B. Förderung sozialer Integration und Gerechtigkeit) die institutionellen Strukturen, Abläufe, Entscheidungen und Handlungen von Weiterbildungsakteuren nicht zwangsläufig. Solche Ideale sind vielmehr erst Voraussetzung für Aushandlungen und Revisionen, in dessen Prozesse sich aufgrund von subjektiven Interessen, Präferenzen und Alltagstheorien dieser Akteure (auch neue) selektierende und ausgrenzende Mechanismen einschleichen können. Aus der institutionenzentrierten Perspektive ist die berufliche Weiterbildungsungleichheit somit Ergebnis diskriminierender institutioneller Mechanismen und Effekte.

3.2 Beruflich-sozialisierungstheoretische Überlegungen

Aus der Perspektive interaktionistischer beruflicher Sozialisierungstheorien (vgl. z.B. HEINZ 1995; LEMPERT 2006) kann die Ungleichheit in der Weiterbildungsbeteiligung unter Berücksichtigung des Zusammenspiels zwischen strukturellen bzw. interessenpolitisch gesteuerten Bedingungen von Arbeit, Berufs(-bildung) und Arbeitsmarkt einerseits („Arbeit“) und den subjektiven Interessen, Neigungen, Einstellungen, den positiven und negativen Erfahrungen Jugendlicher und Erwachsener in Bezug auf ihre eigene berufliche Qualifizierung und berufliche Tätigkeit andererseits („Subjekt“) diskutiert werden. Aus dieser theoretischen Sicht können sich die Art und Weise, wie Arbeit gestaltet ist, welche Entwicklungsmöglichkeiten Berufsbildung und der Beruf bieten und welche Chancen auf dem Arbeitsmarkt gegeben sind, unmittelbar auf Interessen an der und Einstellung zur persönlichen Entwicklung

Jugendlicher und Erwachsener auswirken. Gleichzeitig können subjektive Ressourcen (z.B. vorberufliche Sozialisation, Erfahrung, Kenntnisse und Fähigkeiten) das Auffinden und den Nutzen von persönlichen Entwicklungschancen in Arbeit, Berufs(-bildung) und auf dem Arbeitsmarkt erhöhen (vgl. LEMPERT 2006). Eine zentrale Kategorie in der beruflichen Sozialisationstheorie ist die der Persönlichkeit. Die unter ungleichen Voraussetzungen und Abhängigkeiten sich vollziehenden Interaktionen zwischen „Arbeit“ und „Subjekt“ haben unmittelbar persönlichkeitsbildende Wirkungen, die sich auch in spezifischen Einstellungen zur beruflichen Qualifizierung und einem entsprechenden Qualifizierungsverhalten manifestieren können. In den 1980er/1990er Jahren ist eine Reihe an Untersuchungen durchgeführt worden, die den Zusammenhang zwischen Arbeit, Ausbildung, Beruf und Persönlichkeit belegen (vgl. BAETHGE et al. 1988; HOFF/ LAPPE/ LEMPERT 1991; WITZEL/ KÜHN 1999). Grob betrachtet konnte festgehalten werden, dass je weniger restriktiv die Arbeitsbedingungen sind, je mehr Handlungs- und Entscheidungsspielräume die Auszubildenden und Arbeitenden haben, umso höher sind die Arbeitszufriedenheit, die Identifikation mit der Tätigkeit, das Interesse an beruflicher Weiterentwicklung und die Weiterbildungsbereitschaft. In den letzten Jahren haben zunehmend Auseinandersetzungen mit dem Zusammenhang zwischen Lernpotenzialen bei der Arbeit und der Persönlichkeitsentwicklung von Beschäftigten stattgefunden, wobei auch hier davon ausgegangen wird, dass je lernförderlicher die Arbeit ist, umso größer sind die Chancen persönlicher Entfaltung und umso erfolgreicher Prozesse beruflicher Sozialisation (vgl. VOLPERT 2006; SCHIERSMANN 2007; DEHNBOSTEL 2008). In einer jüngeren Untersuchung zur „Erklärungskraft tätigkeitsbezogener Merkmale für das Weiterbildungsverhalten“ (HALL/ KREKEL 2008) konnte auch empirisch bestätigt werden, dass hohe Qualifikationsanforderungen am Arbeitsplatz, aber auch wissensintensive berufliche Tätigkeiten sowie Lern- oder Kreativitätsanforderungen des Arbeitsplatzumfeldes die Wahrscheinlichkeit einer Teilnahme an beruflicher Weiterbildung erhöhen. Umgekehrt konnte wieder bestätigt werden, dass Dequalifizierungen der eigenen Arbeit und nicht selbst gewählte diskontinuierliche Erwerbsverläufe auf den Ebenen niedriger Qualifikationen die Persönlichkeitsentfaltung einschränken und sich negativ auf berufliche Weiterbildungsmotivation auswirken (vgl. FRIEBEL/ WINTER 2006). Ebenso kann von einer Korrelation zwischen Erfahrungen beim Zugang zur beruflichen Ausbildung und bei den Übergängen auf den Wegen im Berufsbildungs- und Beschäftigungssystem und dem subjektiven Bezug zur beruflichen Weiterbildung ausgegangen werden (vgl. STENDER 1995). So gehört zu den nach wie vor gültigen Befunden in der Weiterbildungsforschung das Ergebnis, dass eine erfolgreiche Berufsausbildung und berufliche Sozialisation die Weiterbildungsaufgeschlossenheit positiv beeinflussen.

3.3 Biographietheoretische Überlegungen

Während die interaktionistische berufliche Sozialisationstheorie insbesondere auch auf das machtasymmetrische Wechselspiel von Arbeit und Subjekt fokussiert, heben biographietheoretische Überlegungen die Bedeutung von Weiterbildung im individuellen Lebenslauf hervor. Die Fragwürdigkeit des Berufs, die Programmatiken zum lebenslangen Lernen, die Diskussionen um die Erosion der Normalbiographie, um die Zunahme diskontinuierlicher Erwerbsverläufe einerseits (vgl. HARNEY/ EBBERT 2006) sowie die Kritik an der „ideologischen

Versämtlichung ganz unterschiedlicher Erfahrungs- und Lebenslagen“ (FRIEBEL 1993, 29) andererseits haben dazu geführt, dass die biographische Perspektive auch in der Weiterbildungsdiskussion an Bedeutung gewinnen konnte. Damit wurde u. a. ein Perspektivwechsel von der „Struktur- und Institutionenanalyse zur Lebensweltanalyse“ (32) gefordert. Ziel der biographieorientierten Weiterbildungsforschung sollte es sein, „Knotenpunkte“ oder „Schnittstellen“ im individuellen Lebenslauf, die zu spezifischem Weiterbildungsverhalten geführt haben, zu identifizieren. Angesichts „neuer Lebenslaufregimes“ (BOLDER/ EPPING/ KLEIN et al. 2010) bzw. neuer Verhaltensappelle, die in Richtung von mehr Eigenverantwortung für biographische Verläufe gehen und sich in Konzepten wie „Arbeitskraftunternehmer“, „Employability“ und „berufsbiographische Gestaltungskompetenz“ niederschlagen, bekommt die Frage nach biographischen Brüchen und individuellen Verarbeitungen von Anforderungen im Beschäftigungssystem und ihren Auswirkungen auf Weiterbildungseinstellung und -bereitschaft einen zusätzlichen Impuls. Die eng an die Biographieforschung geknüpfte Lebenslauf-forschung, die sich weniger mit der Biographie als solcher, sondern „mit der gesellschaftlichen Prägung von Lebensverläufen, der Verteilung von Lebensverläufen innerhalb einer Gesellschaft sowie deren Veränderungen im Kontext gesellschaftlichen Wandels befasst“ (KRÜGER/ WENSIERSKI 1995, 183f.), thematisiert auch die umwelt(mit)geprägten Lern-entwicklungen, -erfahrungen und -widerstände im Lebenslauf, die auch das Interesse an Weiterbildung prägen. Deutlich wird hier dann auch die Nähe zu sozialisationstheoretischen Zugängen. Zu den jüngeren Untersuchungen zu Lebenslauf und Weiterbildung gehört die Studie im Rostocker Werftarbeitermilieu von HERZBERG (2004), in der eine intergenerationale Perspektive eingenommen wird und die zu dem zentralen Befund gelangt, dass „die Dementierung der Bildungs- und Qualifikationsaufstiege der Protagonisten im Rostocker Werftarbeitermilieu sowie die ausbleibende finanzielle Gratifikation ihrer Bildungsaufstiegsprozesse nicht nur eine Entwertung des Bildungskapitals zur Folge hatten, sondern auch Konsequenzen für die nachfolgende Generation“ (9). Aufschlussreich für die Diskussion um den Zusammenhang zwischen Lebenslauf und Weiterbildung ist auch die Hamburger Längsschnittstudie von FRIEBEL (2008) über Prozesse der Berufsbildungsmobilität. Zentrale Fragen waren die nach der individuellen Gestaltung von „Bildungsstrategien“ und der Berufsbildungsmobilität innerhalb der institutionellen Gelegenheitsstruktur. Bestätigt werden konnte u. a., dass die Weiterbildungsteilnahme intergenerational geprägt ist, und dass situative Gelegenheiten im Leben eine nicht zu unterschätzende Bedeutung in individuellen Prozessen berufs-(bildungs-)biographischer Gestaltung haben.

3.4 Milieutheoretische Überlegungen

Mit dem Hinweis auf die Grenzen der Klassen- und Schichtkonzepte der 1960er/70er Jahre werden in jüngerer Zeit in der Weiterbildungsforschung milieutheoretische Ansätze – auch zur Deutung von Weiterbildungsungleichheit – bevorzugt. „Mit dem Milieuansatz wird versucht, soziale Gruppen und Identitäten auf andere Weise zu identifizieren als durch Merkmale der Sozial- und Berufsstatistik [...] nämlich durch die Exploration der Lebensweise des Alltags“ (BREMER 2006, 109). Mit dem Rekurs auf BOURDIEUs (1982) Abhandlung („Die feinen Unterschiede“), in der sich soziale Gruppenzugehörigkeit nicht nur an Status und Einkommen, sondern auch an Habitus, Lebensstil, Werten, Alltagskultur und Erlebniszielen ori-

entiert, um sich im Kampf um gesellschaftliche Positionen zu behaupten, hat die Weiterbildungsforschung neue Bezugspunkte für Diskussionen und Forschungen im Bereich Weiterbildungsteilnahme bekommen (vgl. z.B. TIPPELT/ ECKERT/ BARZ 1996; BREMER 1999). „Milieustudien liefern empirische Hinweise zu Bildungsbiographien, zu milieuspezifischen Weiterbildungsinteressen, zur Wahrnehmung von WB-Angeboten, zu Partizipationswünschen, ästhetischen Präferenzen und Freizeitmotiven“ (TIPPELT 2001, 226). Unter Rückgriff auf Daten der Marktforschung und eigene Daten sind sog. Milieu-Landkarten entwickelt worden, deren unterschiedlichen milieuspezifischen Feldern oder Typologien ein jeweils spezifisches Weiterbildungsverhalten zugeordnet wird. Danach sähen beispielsweise Mitglieder unterprivilegierter Milieus und mit niedrigerem Bildungsniveau wenig Sinn in einer eigenen Weiterbildung und würden ihre negativen Schulerfahrungen auf die Weiterbildung übertragen. Diejenigen mit mittlerem Bildungsniveau hätten eine pragmatische Einstellung zur beruflichen Weiterbildung und sähen hierin eine Möglichkeit der Positionsverbesserung, während akademische Bildungsmilieus in differenzierter Weise Weiterbildungsinteressen artikulierten (vgl. BREMER, 2006, 2000ff.). Auch werden den verschiedenen Milieus spezielle Neigungen zu Lernen bescheinigt (z.B. den „Traditionalisten“ die Präferenz für strukturierten und geleiteten Unterricht).

Jenseits solcher milieutypischen Zuschreibungen sind die Prozesse der Reproduktion von Milieus als Perspektive zur Deutung von Ausgrenzungen aufschlussreich. AXMACHER (1990) spricht von einem „stumme[n] Zurückweichen“ (17) von Bildungswiderständlern aus für sie unbehaglichen und ungewohnten Bildungszusammenhängen. In diesem Kontext ist auch die Frage nach milieureproduzierenden und -diskriminierenden Atmosphären in beruflichen Weiterbildungsveranstaltungen (z.B. Sprache, Umgangsweise und Vorurteile der Dozenten), also nach institutionellen Mechanismen und Effekten der Ausgrenzung zu diskutieren. Trotz der Vorteile des Milieuansatzes in der Weiterbildungsforschung birgt dieser – insbesondere durch die Milieutypologien - die Gefahr neuer Etikettierung und Stigmatisierung, insbesondere dann, wenn sich statische Milieuauffassungen durchsetzen, und auch in der Milieuforschung selber ein akademischer Bias vorhanden ist, der zu Hierarchisierungen und Bewertungen bei der Diskussion über verschiedene Milieus und ihr Weiterbildungsverhalten beiträgt.

3.5 Rational-Choice-Theorien

In den bisher genannten theoretischen Zugängen geht es im Kern um die Frage, wodurch individuelle Weiterbildungsentscheidungen negativ beeinflusst werden können, was also (potenzielle) Teilnehmer davon abhält, an Weiterbildung zu partizipieren: entweder diskriminierende institutionelle Mechanismen, beruflich-sozialisatorische Einflüsse, biographische Bedingungen oder milieuspezifische Besonderheiten. Explizit auf subjektive *Bildungsentscheidungen*, ihre Genese und Auswirkung, gehen Überlegungen der Entscheidungs- oder Rational-Choice-Theorien ein, auf die auch vereinzelt in der (Weiter-)Bildungsforschung rekurriert wird, um Weiterbildungsungleichheit zu erklären (vgl. BEHRINGER/ KAMPMANN/ KÄPPLINGER 2009; BECKER/ LAUTERBACH 2010). Aus dieser Perspektive ist die Beteiligung an beruflicher Weiterbildung Ergebnis eines rationalen Kalküls von Aufwand

und Ertrag. Dieses Kalkül wiederum ist Ergebnis von individuellen Auseinandersetzungen, Verhandlungs- und Anpassungsprozessen, in die persönliche Interessen an Stuserhalt bzw. -verbesserung, an Prestige, Einfluss und Macht mit einfließen. Individuelle Weiterbildungsentscheidungen und individuelles Weiterbildungsverhalten sind so gesehen Ergebnisse eines Reproduktions- bzw. Maximierungskalküls. Symptomatisch für die klassischen entscheidungstheoretischen Ansätze war lange die Prämisse, dass Individuen relativ frei sind, nach rationalen Prinzipien agieren, gut informiert sind und vergleichbare Wahrnehmungen und Relevanzen in Bezug auf ein Ziel haben. In der beruflichen Weiterbildungsdiskussion haben die Prämissen des traditionellen Rational-Choice-Ansatzes allein schon aufgrund von unterschiedlichen Weiterbildungsinteressen, unterschiedlichen Voraussetzungen und Möglichkeiten im Hinblick auf die Informiertheit über Weiterbildungsangebote, Restriktionen im Zugang sowie aufgrund der begrenzten Antizipierbarkeit des Nutzens von Teilnahme nur beschränkte Aussagekraft (vgl. HESSELER/ WEERT-FRERICK 1982). Eher dürften verhaltenswissenschaftliche Entscheidungstheorien, die die psychische, kognitive und soziale Komplexität individueller Entscheidungsfindung unter Bedingungen begrenzter Rationalität, lückenhafter Informiertheit und asymmetrischer Machtkonstellationen im jeweiligen Entscheidungskontext thematisieren, für die Erklärung von individuellen Weiterbildungsentscheidungen aufschlussreich sein.

In der Bildungssoziologie haben seit den 1980er Jahren jene entscheidungstheoretischen Ansätze Eingang gefunden, die unter besonderer Berücksichtigung der Umwelt, d.h. institutioneller Gegebenheiten und Interaktionssysteme, individuelle Entscheidungsprozesse analysieren. So konnte unter Rekurs auf die soziologische „Status Position Theory (BOUDON 1974) und auf die psychologische „Prospect Theory“ (KAHNEMANN/ TVERSKY 1979), bei denen Prozesse der individuellen Entscheidungsfindungen in Situationen von Unsicherheit im Mittelpunkt stehen, beispielsweise erläutert werden, warum sich - ausgehend von Selektionsleistungen im Bildungssystem und statusgebundenen Bildungsentscheidungen von Eltern und Angehörigen - Mitglieder der Unterschicht mehr oder weniger bewusst dazu entschließen, auf ihrer sozialen Position zu verharren, während die Mitglieder der Mittel- und Oberschicht alles tun, um einen Statusabstieg zu vermeiden (BREEN/ GOLDTHORPE 1997, vgl. auch BECKER/ LAUTERBACH 2010). Auch neuere Rational-Choice-Modelle (ebd.) gehen davon aus, dass Bildungsentscheidungen „mehr oder weniger wohlüberlegt sind und sich an den objektiven Möglichkeiten des Elternhauses sowie an Gelegenheitsstrukturen und den Restriktionen des Bildungssystems orientieren“ (35).

In diesem Zusammenhang sind auch die theoretischen Überlegungen zur Nicht-Teilnahme bzw. zum Widerstand in der Weiterbildung zu nennen (vgl. AXMACHER 1990; BOLDER/ HENDRICH 2000). So geht AXMACHER davon aus, dass Bildungswiderstand rational kalkuliertes, subjektiv sinnvolles „Unterlassungshandeln“ (37) ist, da den Nicht-Teilnehmern die Reproduktion des gegenwärtigen Status ertragreicher erscheint als der angenommene Nutzen von künftiger Bildungsbeteiligung. Hieran schließt die Untersuchung von BOLDER/ HENDRICH (2000) an, in der Nicht-Beteiligung an Weiterbildung nicht nur eine Frage pädagogisch überwindbarer Motivations- und Lernprobleme ist, sondern eine individuelle Negativ-Bilanz bei der Frage nach dem Stellenwert von Weiterbildung im Lebenszusammenhang. Fast zeit-

gleich mit der Diskussion über negative Weiterbildungsentscheidungen, Weiterbildungsabstinnenz und -widerstand sind vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) Kosten-Nutzen-Studien durchgeführt worden, die bestätigen, dass eine Teilnahme an Weiterbildung dann weniger wahrscheinlich ist, wenn die materiellen und psychologischen Kosten in keinem akzeptablen Verhältnis zu den erfahrenen und erwarteten Nutzen beruflicher Weiterbildung gesehen werden. Entsprechend gilt auch diese Kosten-Nutzen-Bilanz als ein schwerwiegender Grund, nicht an Weiterbildung teilzunehmen (vgl. BARDELEBEN/ BEICHT/ HERGET/ KREKEL 1996; BEICHT/ KREKEL/ WALDEN 2006). Nach wie vor stellen Weiterbildungskosten eine Teilnahmebarriere dar (vgl. REICH-CLAASSEN/ HIPPEL 2009).

Aus der entscheidungstheoretischen Sicht lassen sich die vermeintlichen und programmatisch postulierten individuellen Vorteile von Weiterbildungsteilnahme bzw. die Vorzüge lebenslangen Lernens kritisch hinterfragen, ebenso wie die gesellschaftliche Erwartung, dass ständige Weiterbildungsbereitschaft zur Alltagsattitüde von jedem etabliert wird. Bereits in älteren Arbeiten zur Weiterbildungsteilnahme ist bereits auf die Diskrepanz zwischen individuellem Weiterbildungsbewusstsein („Weiterbildung ist grundsätzlich wichtig“) und Weiterbildungshandeln („Weiterbildung kommt für mich nicht in Frage“) hingewiesen worden. Auch konnte bislang kontinuierlich nachgewiesen werden, dass die in der Weiterbildung Unterprivilegierten klare Vorstellungen darüber haben, welche Angebote beruflicher Weiterbildung gemacht werden sollten (vgl. STRZELEWICZ/ RAAPKE/ SCHULENBERG 1966; BOLDER/ HENDRICH 2000; HOLZER 2004; FAULSTICH/ GRELL 2005; OFFERHAUS/ LESCHKE/ SCHÖMANN 2010), um deren Weiterbildungsbeteiligung zu erhöhen.

Inwieweit die neuerdings eröffnete interessentheoretische Perspektive auch dem Kontext von Rational-Choice-Theorien zugeordnet werden kann, ist zu diskutieren. Zur Begründung von Ungleichheit in der beruflichen Weiterbildung kann der interessentheoretische Ansatz insofern heran gezogen werden, als hiermit individuelle Prozesse der Genese und Revision von Weiterbildungsinteressen rekonstruiert werden, und zwar unter Berücksichtigung sozioökonomischer Bedingungen und machtasymmetrischer Interessenkonstellationen. Die Frage dabei ist, wie sich die so generierten Interessen auf individuelle Weiterbildungsentscheidungen und individuelles Weiterbildungsverhalten letztlich auswirken (GROTLÜSCHEN 2010) und so Weiterbildungsungleichheit erklärt werden kann.

Insgesamt sind einzeltheoretische Zugänge eine wichtige Möglichkeiten zur differenzierten Deutung und Reflektion von Ungleichheit in der beruflichen Weiterbildung. Historiographische Rekonstruktionen können zudem zeigen, dass die Ursachen für diese Ungleichheit in der historisch generierten Struktur der Gesellschaft verankert sind und sich von daher mit an die verschiedenen theoretischen Erklärungen anschließenden pädagogischen Konzepte allein nicht beseitigen lassen. Aus diesem Grund geht es im nächsten Kapitel ergänzend um einen historiographischen Zugang zum (im geisteswissenschaftlichen Sinn) ‚Verständnis‘ von Weiterbildungsungleichheit.

4 Historiographischer Zugang

Seit dem die Reproduktion der Sozialstruktur über die Verteilung von Arbeit, Beruf und Bildung erfolgt, tritt die Tatsache sozialer Konstruiertheit von Ungleichheit in der Gesellschaft deutlich zu Tage und ist im Laufe des 20. Jahrhunderts in den verschiedenen Sozialstrukturanalysen auch als solche behandelt worden (vgl. SOLGA/ POWELL/ BERGER 2009). In diesen Auseinandersetzungen spielen (arbeits- und berufsbezogene) Bildung als Instrument für die Reproduktion sozialer Ungleichheit und gleichzeitig als Medium für die Verflüssigung überkommener Sozialstruktur eine zentrale Rolle. Berufliche Weiterbildung, deren Ausdifferenzierungsprozess Ende des 19. Jahrhunderts begonnen hat (BÜCHTER 2010a, b), war von Beginn an einbezogen in die Prozesse der Strukturierung des Berufsbildungs- und Beschäftigungssystems und entsprechend als Selektionsinstrument wirksam, gleichzeitig war sie – vor allem seit den 1960er Jahren - Anknüpfungspunkt für arbeitnehmerische Forderungen nach sozialer Gerechtigkeit im Beschäftigungssystem.

Die historische Kontinuität *der Ungleichheit* beruflicher Weiterbildungsbeteiligung lässt sich anhand der Funktionen von beruflicher Weiterbildung, die sie seit Ende des 19. Jahrhunderts erfüllt, verdeutlichen. Gemeint sind hier 1. die Funktion der Kompensation der Inkongruenz zwischen Berufs- und Arbeitsplatzstruktur sowie 2. die der Reproduktion der Struktur des Beschäftigungssystems.

Ad 1: Als flexibel regulier- und funktionalisierbare Ergänzung zur formalisierten Berufsausbildung ist berufliche Weiterbildung seit ihrer Ausdifferenzierung Ende des 19. Jahrhunderts eng an das Berufskonzept gekoppelt und damit von Beginn an in erster Linie an jene adressiert, die beruflich zumindest vorqualifiziert, in der Regel beruflich ausgebildet waren. Dementsprechend kann den wenigen für den Zeitraum zwischen 1870 bis 1970 vorliegenden Quellen zur beruflichen Weiterbildung entnommen werden, dass die Wahrscheinlichkeit der Teilnahme an beruflicher Weiterbildung mit dem Nachweis einer absolvierten beruflichen Ausbildung zunimmt, bzw. dass in erster Linie entsprechende Personen auch als Adressaten beruflicher Weiterbildung angesprochen wurden (vgl. HELLMICH 1929). Ein wesentlicher Grund hierfür lag in der Inkongruenz zwischen der relativ trägen bzw. modernisierungsbedürftigen Berufsstruktur einerseits und den schwer antizipierbaren Veränderungen der Arbeitsplatzanforderungen andererseits, was flexiblere Formen der Qualifizierung notwendig werden ließ (vgl. HARNEY 1990, 81f.). Die Hauptanbieter beruflicher Weiterbildung waren Ende des 19./Anfang des 20. Jahrhunderts Kammern, Gewerbevereine, Berufsverbände, Innungen und zunehmend die Industrie. Diese konzentrierten sich in Fragen der Weiterbildung auf beruflich ausgebildete Beschäftigte (vgl. BÜCHTER 2010b). Hingegen reduzierte sich die Qualifizierung Ungelernter im Beschäftigungssystem auf das unmittelbare Lernen im Prozess der Arbeit und besaß als solche im Hinblick auf eine berufliche Ergänzung, einen beruflichen Abschluss oder Aufstieg kaum Relevanz (vgl. BÜCHTER 2010a). Die Spannung zwischen vorhandenen Berufsinhalten und konkreten Arbeitsplatzanforderungen war insbesondere seit der Industrialisierung Anstoß für zusätzliche Qualifizierungsmaßnahmen im Beschäftigungssystem, die an das vorhandene Berufskonzept anschlossen. So wurden in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts der industrielle Qualifikationsbedarf vor allem durch die

Qualifizierung von Handwerkern zu decken versucht, während die Industrie gleichzeitig darum bemüht war, sich auf den unteren Hierarchieebenen der Arbeiter durch Dequalifizierungsprozesse von zusätzlichem Weiterbildungsaufwand für diese Beschäftigtengruppen unabhängig zu machen. Doch auch nach der Etablierung der industrietypischen Ausbildung in den 1920er/30er Jahren wurden zusätzliche Qualifizierungsprozesse für Facharbeiter und Führungskräfte nicht obsolet. Vielmehr mussten mit fortschreitender arbeitsorganisatorischer Entwicklung die formalisierte Berufsstruktur und die standardisierte Ausbildung umso mehr und konstant durch spezifische Qualifizierungen ergänzt werden (vgl. GLADEN 1979; GEORG/ KUNZE 1981), die aber nur für beruflich Vorgebildete derart ausgerichtet war, dass sie berufsbiographisch relevant sein konnten.

Ad 2: Mit der „Krise des Berufs“, der arbeitsmarktpolitischen Forderungen nach individueller Flexibilität und „selbstregulativer Abstimmung“ (vgl. BECK/ BRATER/ DAHEIM 1980) sollte sich der enge Berufsbezug von Weiterbildung zugunsten einer Integration verschiedener Qualifikationsstufen in das Konzept des lebenslangen Lernens auflösen. Tatsächlich hat in den letzten Jahrzehnten auch die Teilnahme Geringqualifizierter an Weiterbildung zugenommen, allerdings ohne, dass sich gleichzeitig das Beschäftigungssystem segmentierende berufliche Teilarbeitsmärkte aufgelöst hätten und ohne, dass die Verwertbarkeit von Weiterbildung Benachteiligter in Richtung Positionsverbesserung signifikant zugenommen hätte. Aufgrund der zumindest seit den 1970er Jahren empirisch nachweisbaren und in den Jahrzehnten davor auf der Basis historischer Dokumente rekonstruierbaren status- und positionsdifferenzierenden Ausrichtung war berufliche Weiterbildung zumindest seit Ende des 19. Jahrhunderts ein Instrument der Konstitution und Festigung qualifikations- und damit sozialstruktureller Untergliederung der Gesellschaft. Von dieser Zeit an war sie in die Prozesse der Aufteilung und Auffächerung von Arbeits- und Berufstätigkeiten einbezogen, die zu einer ‚modernisierten‘ Aufteilung mittlerer und unterer Sozialschichten (vgl. DURKHEIM 1893; WEBER 1921) führten: Neben den bis ins 19. Jahrhundert üblichen Untergliederungen des Handwerks – Meister, Geselle und Lehrling – setzten sich in den modernen industriellen Organisationen Funktionen wie der „leitende Angestellte“, der „Facharbeiter“, der „Vorarbeiter“, der „Angelernte“, der „Hilfsarbeiter“ und der „Ungelernte“ durch, mit denen verschiedene Anforderungen, Entscheidungsbefugnisse, Einkommen und soziale Sicherheiten verbunden waren (vgl. STATISTISCHS REICHSAMT 1931; NEULOH 1973; PRELLER 1978). In das Gewebe von festgesetzten und kontrollierbaren Qualifikations- und Zugangsnormen im Beschäftigungssystem, von Leistungskriterien, laufbahnrechtlichen Vorschriften und einer entsprechenden Leistungsideologie war auch berufliche Qualifizierung einbezogen. Die historisch generierten Formen der Standardisierung und Stratifizierung zur vertikalen und horizontalen Differenzierung im Bildungs- und Beschäftigungssysteme (vgl. ALLMENDINGER/ AISENBREY 2005), auf die berufliche Weiterbildung bis heute reagiert, sind die Hauptursachen für das tradierte Strukturmerkmal beruflicher Weiterbildung: die ungleiche Weiterbildungsbeteiligung bzw. ihre Zuweisungs- und Schließungsfunktion.

5 Fazit

Mit diesem Beitrag wurden zunächst verschiedene theoretische Zugänge zur Deutung beruflicher Weiterbildungungleichheit (fragmentarisch) aufgezeigt, die unterschiedliche Perspektiven, Kategorien und Reflexionsmöglichkeiten für Diskussionen und empirische Forschungen auf diesem Themengebiet bieten können. Eine künftig noch intensivere Auseinandersetzung mit solchen (und weiteren) Einzeltheorien könnte zu neuen wissenschaftlichen Fragestellungen führen und auch neue Anknüpfungspunkte für die Praxisgestaltung liefern. Fraglich ist, ob dabei nicht auch die Vermutung gestützt würde, dass die Erziehungswissenschaft selber keine „einheimischen Begriffe“ hat, um Bildungsbenachteiligung zu deuten, sondern hierbei jeweils auf Nachbardisziplinen zurück greift/greifen muss. Spätestens aber in der Verbindung zwischen theoretischen Deutungsansätzen von (Weiter-)Bildungsbenachteiligung und praxisrelevanten Gestaltungskonzepten zu ihrer Beseitigung kommen erziehungswissenschaftliche Kategorien zum Tragen, was ihrem disziplinären Selbstverständnis und dem ihrer Subdisziplinen (hier: Berufs- und Erwachsenenpädagogik) bzw. der ihr/ihnen eigenen Theorie-Praxis-Relation geschuldet ist.

Hingewiesen wurde auch darauf, dass allein gegenwartsbezogene theoretische Ansätze nicht ausreichen, sondern durch historiographische Rekonstruktionen von Ursachen und Entwicklung von Ungerechtigkeit in der beruflichen Weiterbildung ergänzt werden müssen, da soziale Ungleichheit, wie sie sich im Bildungs- und Beschäftigungssystem manifestiert, in der historisch generierten Sozialstruktur fest verankert ist.

Literatur

AHLHEIT, P./ DAUSIEN, P. (1996): Bildung als „biographische Konstruktion“. In: REPORT 37. Literatur- und Forschungsreport, 33-45.

ALLMENDINGER, J./ AISENBREY, S. (2005): Soziologische Bildungsforschung. In: TIPPELT, R. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. 2. Aufl., Wiesbaden, 41-60.

AXMACHER, D. (1974). Erwachsenenbildung im Kapitalismus. Frankfurt a. M.

AXMACHER, D. (1990): Widerstand gegen Bildung. Zur Rekonstruktion einer verdrängten Welt des Wissens. Weinheim.

BAETHGE, M. (2003): Lebenslanges Lernen und Arbeit: Weiterbildungskompetenz und Weiterbildungsverhalten der deutschen Bevölkerung. In: SOFI-Mitteilungen. Soziologisches Forschungsinstitut Göttingen. Nr. 31/7, 91-104.

BAETHGE, M. et al. (1990): Forschungsstand und Forschungsperspektiven im Bereich betrieblicher Weiterbildung – aus Sicht von Arbeitnehmern. In: BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (BMBW) (Hrsg.): Betriebliche Weiterbildung. Forschungsstand und Forschungsperspektiven. Bonn, 193-500.

BAETHGE, M. et al. (1988): Jugend: Arbeit und Identität. Lebensperspektiven und Interessenorientierungen von Jugendlichen. Opladen.

BARDELEBEN, R.v./ BEICHT, U./ HERGET, H./ KREKEL, E. (1996): Individuelle Kosten und individueller Nutzen beruflicher Weiterbildung. Bonn.

BARZ, H./ TIPPELT, R. (2009): Lebenswelt, Lebenslage, Lebensstil und Erwachsenenbildung. In: TIPPELT, R./ HIPPEL, A.v.(Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 3. Aufl., Wiesbaden, 117-136.

BECK, U./ BRATER, M./ DAHEIM, H. (Hrsg.) (1980): Soziologie der Arbeit und der Berufe. Grundlagen, Problemfelder, Forschungsergebnisse. Reinbek b. Hamburg.

BECKER, R./ HECKEN, A. (2009): Berufliche Weiterbildung – theoretische Perspektiven und empirische Befunde. In: BECKER, R. (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden, 357-394.

BECKER, R./ LAUTERBACH, W. (2010): Bildung als Privileg – Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen. In: dies. (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 4. Aufl., Wiesbaden, 11-50.

BEHRINGER, F. (1993): Zugang zu Bildung. Lernende und Lehrende in Schule, beruflicher Ausbildung, Hochschule und Weiterbildung. Bonn.

BEHRINGER, F./ KAMPMANN, J./ KÄPPLINGER, B. (2009): Theoretische Erklärungsansätze zur betrieblichen Weiterbildungsbeteiligung. In: BEHRINGER, F./ KÄPPLINGER, B./ PÄTZOLD, G. (Hrsg.): Betriebliche Weiterbildung – der Continuing Vocational Training Survey (CVTS) im Spiegel nationaler und europäischer Perspektiven. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Beiheft 22. Stuttgart, 35-52.

BEHRINGER, F./ INFRATEST SOZIALFORSCHUNG (1980): Berichtssystem Weiterbildungsverhalten 1979. München.

BEICHT, U./ KREKEL, E./ WALDEN, G. (2006): Berufliche Weiterbildung – Welche Kosten und welchen Nutzen haben die Teilnehmenden? Bonn.

BERGER, P./ KAHLERT, H. (Hrsg.) (2005): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Weinheim, München.

BETHSCHEIDER, M. (2008): Qualifikation – Weiterbildung- Arbeitsmarktintegration? Migrantinnen und Migranten in der beruflichen Weiterbildung. Bielefeld.

BOLDER, A. (2006) Weiterbildung in der Wissensgesellschaft. Die Vollendung des Matthäus-Prinzips. In: BITTLINGMAYER, U./ BAUER, U. (Hrsg.): Die „Wissensgesellschaft“. Mythos, Ideologie oder Realität? Wiesbaden, 431-444.

BOLDER, A./ EPPING, R./ KLEIN, R. u.a. (Hrsg.) (2010): Neue Lebenslaufregimes – Neue Konzepte der Bildung Erwachsener? Wiesbaden.

BOLDER, A./ HENDRICH, W. (2000): Fremde Bildungswelten. Alternative Strategien lebenslangen Lernens. Opladen.

- BOLTE, K. M. (1969): Untersuchung über Ergebnisse der beruflichen Fortbildung im Rahmen des ‚individuellen Förderprogramms‘. In: Mitteilungen des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 2. Jg, H. 7, 509-520.
- BOUDON, R. (1974): Education, Opportunity and Social Inequality. New York.
- BREMER, H. (2006): Die Transformation sozialer Selektivität. Soziale Milieus und Traditionslinien der Weiterbildungsteilnahme. In: BREMER, H./ LANGE-VESTER, A. (Hrsg.): Soziale Milieus und Wandel der Sozialstruktur. Wiesbaden, 186-211.
- BREMER, H. (2006): Eine lange Geschichte. Zur Kontinuität milieuspezifischer Weiterbildungsteilnahme unter „wissensgesellschaftlichen“ Bedingungen. In: BITTLINGMAYER, U./ BAUER, U. (Hrsg.): Die „Wissensgesellschaft“. Mythos, Ideologie oder Realität? Wiesbaden, 445-470.
- BREMER, H. (2007a): Bezugskonzepte der Weiterbildungsforschung 1957-2007. Schicht, Klasse, Milieu. In: DIE Magazin IV. Online: <http://www.diezeitschrift.de/42007/bremer0701.pdf> (07-10-2010).
- BREMER, H. (2007b): Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Zur sozialen Selektivität des Bildungswesens am Beispiel der Weiterbildung. Weinheim.
- BREMER, H. (2008): Sozialisation durch institutionalisierte Weiterbildung. In: HURRELMANN, K./ GRUNDMANN, M./ WALPER, S. (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung. 7. Aufl., Bielefeld, 306-320.
- BREEN, R./ GOLDTHORPE, J.H. (1997): Explaining Educational Differentials. Towards A Formal Rational Action Theory, In: Rationality and Society, 9, 275-305.
- BÜCHTER, K. (2010a): Weiterbildung für den Arbeitsmarkt und im Betrieb. 1919-1933. Hamburg: Universitätsbibliothek der Helmut-Schmidt-Universität.
- BÜCHTER, K. (2010b): Berufliche Weiterbildung: 1870 – 1970. In: ZEUNER, C. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft online. Erwachsenenbildung. Juventa. Online: <http://www.erzwissonline.de/> (im Erscheinen).
- DEHNBOSTEL, P. (2008): Berufliche Weiterbildung. Berlin.
- DURKHEIM, E. (1893). De la division du travail social: Étude sur l’organisation des sociétés supérieures. Paris.
- FAULSTICH, P. (1981): Arbeitsorientierte Erwachsenenbildung. Frankfurt a. M.
- FAULSTICH, P. (2003): Weiterbildung. München, Wien.
- FAULSTICH, P./ GRELL, P. (2005): Widerständig ist nicht unbegründet – Lernwiderstände in der Forschenden Lernwerkstatt. In: FAULSTICH, P. u.a. (Hrsg.): Lernwiderstand – Lernumgebung – Lernberatung. Bielefeld, 18-92.
- FAULSTICH, P./ ZEUNER, C. (1999): Erwachsenenbildung. Weinheim.

FRIEBEL, H. (2008): Die Kinder der Bildungsexpansion und das „Lebenslange Lernen“. Luchterhand.

FRIEBEL, H./ WINTER, R. (2006): Expertenbefragung: Weiterbildung in der Autobranche. Bedarfsgerecht und Lernförderlich. In: DIE Magazin. Online: <http://www.diezeitschrift.de/12006/friebel0501.pdf> (20-09-2010).

GEORG, W./ KUNZE, A. (1981). Sozialgeschichte der Berufserziehung. Eine Einführung. München.

GILLEN, J./ ELSHOLZ, U./ MEYER, R. (2010): Soziale Ungleichheit in der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung. HANS-BÖCKLER-STIFTUNG (Hrsg.). Arbeitspapier 191. Düsseldorf.

GLADEN, A. (1979): Die berufliche Aus- und Weiterbildung in der deutschen Wirtschaft 1918-1945. In: POHL, H. (Hrsg.): Berufliche Aus- und Weiterbildung in der deutschen Wirtschaft seit dem 19. Jahrhundert. Wiesbaden, 53-73.

GOMOLLA, M./ RADTKE, F.-O. (2002): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen.

GROTTHOFF, H.-H. (1964): Pädagogik. In: ders. (Hrsg.): Pädagogik. Frankfurt a. M., 204-221.

GROTLÜSCHEN, A. (2010): Erneuerte Interestheorie. Vom Zusammenspiel pragmatischer und habitueller Achsen bei der Interessegenese. Wiesbaden.

GRÜNHAGE-MONETTI, M./ KÜCHLER, F. v./ REUTTER, G. (2008): Von der Integration zur Inklusion? Alte Fragestellungen in neuen Kontexten. In: Hessische Blätter für Volksbildung: Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland, H. 1, 13-23.

HALL, A./ KREKEL, E. (2008): Berufliche Weiterbildung Erwerbstätiger – zur Erklärungskraft tätigkeitsbezogener Merkmale für das Weiterbildungsverhalten. In: Report: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung. H. 1, 65-77.

HARNEY, K. (1990): Berufliche Weiterbildung als Medium sozialer Differenzierung und sozialen Wandels. Frankfurt a. M. u. a.

HARNEY, K. (2008): Beruf als Referenz von Aus- und Weiterbildung, In: LISOP, I./ SCHLÜTER, A. (Hrsg.): Bildung im Medium des Berufs. Frankfurt, 37-64.

HARNEY, K./ EBBERT, A. (2006): Biographieforschung in der Berufspädagogik. In: KRÜGER, H.-H./ MAROTZKI, W. (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. 2. Aufl., Wiesbaden, 413-430.

HASSE, R./ KRÜCKEN, G. (1999): Neo-Institutionalismus. Bielefeld.

HEINZ, W. (1995): Arbeit, Beruf und Lebenslauf. Weinheim.

HELLMICH, [o.V.] (1929): Das freie Bildungswesen der technisch-wissenschaftlichen Verbände. In: KÜHNE, A. (Hrsg.): Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen. Im Auftrage des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht in Berlin. 2. erweiterte Auflage. Leipzig, 624-634.

HESSELER, M./ WEERT-FRERICK, B. (1982). Erfolgskontrolle beruflicher Fortbildungsmaßnahmen in Industrieunternehmen. Forschungsberichte des Landes Nordrhein-Westfalen. Opladen.

HOFF, E./ LAPPE, L./ LEMPERT, W. (1991): Persönlichkeitsentwicklung in Facharbeiterbiographien. Bern.

HOLZER, D. (2004): Widerstand gegen Weiterbildung. Weiterbildungsabstinenz und die Forderung nach lebenslangem Lernen. Wien.

KAHLERT, H./ MANSEL, J. (2007): Bildung und Berufsorientierung. Der Einfluss von Schule und informellen Kontexten auf die berufliche Identitätsentwicklung. Weinheim.

KAHNEMAN, D./ TVERSKY, A. (1979): Prospect theory: An analysis of decision under risk, In: *Econometrica*, Vol. 47, No. 2, 263-291.

KRÜGER, H.-H. (2009): Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Opladen.

KRÜGER, H.-H./ WENSIERSKI, H.J. (1995): Biographieforschung. In: KÖNIG, E./ ZEDLER, P. (Hrsg.): Bilanz qualitativer Forschung. Band II: Methoden. Weinheim, 183-224.

LANGEWAND, A. (2004): Theorie und Praxis, In: BENNER, D./ OELKERS, J. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim, Basel, 1016-1031.

LEMPERT, W. (2006): Berufliche Sozialisation. Persönlichkeitsentwicklung in der betrieblichen Ausbildung und Arbeit. Hohengehren.

LENHARDT, G. (1974). Berufliche Weiterbildung und Arbeitsteilung in der Industrieproduktion. Frankfurt a. M.

LENZEN, D./ LUHMANN; N. (Hrsg.) (2002): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Frankfurt a. M.

MIKROZENSUS (1972): Wirtschaft und Statistik. Wiesbaden.

NEULOH, O. (1973). Arbeits- und Berufssoziologie. Berlin, New York.

NOLL, H.-H. (1985): Weiterbildung und Berufsverlauf. Empirische Analysen zum Weiterbildungsverhalten von Erwerbstätigen in der Bundesrepublik. Frankfurt a. M.

OFFERHAUS, J./ LESCHKE, J./ SCHÖMANN, K. (2010): Soziale Ungleichheit im Zugang zu beruflicher Weiterbildung. In: BECKER, R./ LAUETERBACH, W. (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 4. Aufl., Wiesbaden, 345-375.

PRELLER, L. (1978). Sozialpolitik in der Weimarer Republik. KronbergTs u. Düsseldorf.

REICH-CLAASSEN, J; HIPPEL, A. V. (2009): Kosten von Weiterbildung und Selektivität : Weiterbildungsfinanzierung aus Sicht von Adressat/innen und Weiterbildner/innen. In: Hessische Blätter für Volksbildung : Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland, H. 4, 232-234.

SCHIERSMANN, C. (1987): Berufsbezogene Weiterbildung und weiblicher Lebenszusammenhang. Bielefeld.

SCHIERSMANN, C. (2007): Berufliche Weiterbildung. Wiesbaden.

SCHMID, P. (1997): Pädagogik im Zeitalter der Aufklärung. In: HARNEY, K./ KRÜGER, H.-H. (Hrsg.): Einführung in die Geschichte der Erziehungswissenschaft und der Erziehungswirklichkeit. Opladen, 17-38.

SCHMITZ, E. (1978). Leistung und Loyalität. Weiterbildung und Personalpolitik in Industrieunternehmen. Stuttgart.

SCHULENBERG, W./ LOEBER, H.-D./ LOEBER-PAUTSCH, U. u.a. (1978): Soziale Faktoren der Bildungsbereitschaft Erwachsener. Stuttgart.

SOLGA, H./ POWELL, J./ BERGER, P.A. (Hrsg.) (2009): Soziale Ungleichheit. Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse. Frankfurt a. M.

STAISTISCHES REICHSAMT (1931): Statistik des Deutschen Reichs. Band 408. Volks-, Berufs- und Betriebszählung vom 16. Juni 1925. Berufszählung. Berlin.

STENDER, J. (1995): Berufsverlauf und Weiterbildung junger Fachkräfte. Abschlussbericht für die DFG. Gerhard-Mercator-Universität – Gesamthochschule Duisburg. Manuskript.

STRZELEWICZ, W. (1977): Über gesellschaftliche Voraussetzungen der Erwachsenenbildung. Soziologische Theorieentwürfe und Forschungen. In: RUPRECHT, H./ SITZMANN, G.H. (Hrsg.): Erwachsenenbildung als Wissenschaft. Weltenburger Akademie, 5-18.

STRZELEWICZ, W./ RAAPKE, H.-D./ SCHULENBERG, W. (1966): Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein. Stuttgart.

TENORTH, H.-E. (1997): Erziehungswissenschaft in Deutschland. In: HARNEY, K./ KRÜGER, H.-H. (Hrsg.): Einführung in die Geschichte von Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit. Opladen, 111-154.

TIPPELT, R. (2001): Milieuforschung. In: ARNOLD, R./ NOLDA, S./ NUISSL, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn, 226-227.

TIPPELT, R. (2009): Institutionenforschung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: TIPPELT, R./ HIPPEL, A. v. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 3. Aufl., Wiesbaden, 453-473.

TIPPELT, R./ ECKERT, T/ BARZ, H. (1996): Markt und integrative Weiterbildung. Bad Heilbrunn.

TIPPELT, R./ HIPPEL, A.v. (2005): Weiterbildung: Chancenausgleich und soziale Heterogenität. Aus Politik und Zeitgeschichte. Bundeszentrale für politische Bildung. Online: <http://www.bpb.de/publikationen/JXB5ZO.html> (18-09-2010).

VOLLPERT, W. (2006): Arbeitsgestaltung und Arbeitsorganisation. In: RAUNER, F. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. 2. Aufl., Bielefeld, 295-300.

WEBER, M. (1921). Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der verstehenden Soziologie. Tübingen.

WEINGART, P. (2003): Wissenschaftssoziologie. Bielefeld.

WITTPOTH, J. (2002): Grenzfall Weiterbildung. In: LENZEN, D./ LUHMANN, N. (Hrsg.): a.a.O., 71-93.

WITZEL, A./ KÜHN, T. (1999): Berufsbiographische Gestaltungsmodi. Sonderforschungsbereich 186 der Universität Bremen: Statuspassagen und Risikolagen im Lebensverlauf. Arbeitspapier Nr. 61. Universität Bremen.

ZEUNER, C./ FAULSTICH, P. (2009): Erwachsenenbildung – Resultate der Forschung. Entwicklung, Situation und Perspektiven. Weinheim, Basel.

Dieser Beitrag wurde dem *bwp@*-Format: **FORSCHUNGSBEITRÄGE** zugeordnet.

Zitieren dieses Beitrages

BÜCHTER, K. (2010): Berufliche Weiterbildungsbeteiligung – theoretische und historiographische Zugänge. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 19, 1-20. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe19/buechter_bwpat19.pdf (20-12-2010).

Die Autorin:



Prof. Dr. KARIN BÜCHTER

Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften, Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg

Holstenhofweg 85, 22043 Hamburg

E-mail: [buechter \(at\) hsu-hh.de](mailto:buechter@hsu-hh.de)

Homepage: www.hsu-hh.de/buechter/