

Rundel, Stefan

"Ja ich komm langsam wieder dahin wo ich war mit achtzehn". Zur Bedeutung von Weiterbildung bei Berufsgruppenwechseln im Alter 50+

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 48 (2025) 3, S. 431-449



Quellenangabe/ Reference:

Rundel, Stefan: "Ja ich komm langsam wieder dahin wo ich war mit achtzehn". Zur Bedeutung von Weiterbildung bei Berufsgruppenwechseln im Alter 50+ - In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 48 (2025) 3, S. 431-449 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-357057 - DOI: 10.25656/01:35705; 10.1007/s40955-025-00326-z

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-357057>

<https://doi.org/10.25656/01:35705>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://info.aa-deepgreen.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft



„Ja ich komm langsam wieder dahin wo ich war mit achtzehn“ – Zur Bedeutung von Weiterbildung bei Berufsgruppenwechseln im Alter 50+

Stefan Rundel

Eingegangen: 29. April 2025 / Überarbeitet: 29. Juli 2025 / Angenommen: 2. Oktober 2025 / Online
publiziert: 21. November 2025
© The Author(s) 2025

Zusammenfassung Mobilität ist in der Moderne zur positiv besetzten Leitfigur geworden. Dies betrifft nicht nur Wohn- und Lebensformen, sondern auch berufliche Mobilität wie Berufsgruppenwechsel beispielsweise von der Erzieherin zur Buchhändlerin oder vom Jurist zum Koch. Während diese in berufssoziologischen Studien als Indikatoren für die These vom Ende des Berufes und zunehmender Flexibilisierung zur Jahrtausendwende herangezogen werden, stellt sich aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive die Frage nach deren Herstellung und Bewältigung, Identifizierungspraktiken mit den Berufsgruppen sowie nach der Bedeutung von Weiterbildung. In einem rekonstruktiven Forschungsprojekt wurden Personen im Alter 50+, die ihre Berufsgruppe wechselten, mithilfe biographisch-narrativer Interviews befragt und Bilder zum Beruf erhoben. Beide Materialsorten wurden mit der Dokumentarischen Methode ausgewertet und sowohl eine Berufs- als auch eine Weiterbildungstypik rekonstruiert. In diesem Beitrag werden die drei Typen *Qualifikation*, *Neues* und *Wissen* der Weiterbildungstypik vorgestellt und in Bezug auf erziehungswissenschaftliche Konzepte der Erwerbsorientierung und Beruflichkeit und der Regulative der (Nicht-)Beteiligung an Weiterbildung diskutiert. Dabei zeigt sich, dass Berufsgruppenwechsel gerade nicht mit einem Ende des Berufes einhergehen, sondern eine hohe Identifikation mit dem Beruf festzustellen ist und Weiterbildung damit selbstverständlich in Anspruch genommen wird. Sie folgt dem Berufsgruppenwechsel, weshalb gerade der Beruf als Regulativ der Weiterbildungsbeteiligung relevant wird.

Schlüsselwörter Arbeit und Weiterbildung · Beruf und Beruflichkeit · Berufliche Mobilität · Regulative der Weiterbildungsbeteiligung · Dokumentarische Methode

✉ Stefan Rundel
Universität der Bundeswehr München, Neubiberg, Deutschland
E-Mail: stefan.rundel@unibw.de

“Yes, i am gradually returning to where I was at eighteen”—The relevance of continuing education in occupational transitions beyond the age of 50

Abstract Mobility has become a positively connoted guiding principle in modernity. This applies not only to residential and lifestyle choices, but also to professional mobility, such as occupational shifts—from, for instance, early childhood educators to booksellers, or from lawyers to chefs. While such transitions are interpreted in sociological studies of professions as indicators of the alleged decline of traditional professions and the rise of increasing flexibility at the turn of the millennium, educational research focuses on how these transitions are produced and managed, the practices of identification with new occupational groups, and the role of continuing education. In a reconstructive research project, individuals aged 50+ who had changed occupational groups were interviewed using biographical-narrative methods, and occupational imagery was collected. Both types of data were analysed using the documentary method, leading to the reconstruction of typologies concerning both profession and continuing education. This contribution presents three types from the continuing education typology—Qualification, Novelty, and Knowledge—and discusses them in relation to educational concepts of employment orientation, professional identity, and the regulatory mechanisms influencing (non-)participation in continuing education. The findings indicate that occupational changes do not signify the dissolution of professional identity; rather, a strong identification with the new profession emerges, with continuing education being naturally utilized. It follows the occupational change, positioning the profession itself as a key regulator of participation in continuing education.

Keywords Work and continuing education · Profession and professionalism · Occupational mobility · Regulatory mechanisms of participation in continuing education · Documentary method

Galt einst die Sesshaftigkeit (im Gegensatz zum negativ bewerteten Nomadentum) als erstrebenswert, ist in der (Post-)Moderne Bewegung und Mobilität zur positiv besetzten sozialen Norm geworden (Schroer 2006). Dies betrifft nicht nur Wohn- und Lebensformen, sondern auch berufliche Mobilität im Sinne eines Berufsgruppenwechsels, wie von der Erzieherin zur Buchhändlerin oder vom Jurist zum Koch. So lautet das Credo einer zunehmenden Anzahl von Artikeln in der öffentlichen Debatte, die von einer nahezu unüberschaubaren Anzahl an Ratgeberliteratur flankiert werden, dass der Beruf gewechselt werden soll, sobald man darin nicht mehr zufrieden ist – die Kontinuität eines lebenslangen Berufes wird scheinbar zugunsten des Glücks durch berufliche Mobilität ad acta gelegt. Dem zugrunde liegen zeitdiagnostische Annahmen zur Jahrtausendwende, die ein Ende des Berufes als „lebenslanger Orientierungsrahmen für individuelle Erwerbs- sowie soziale Integrationsperspektiven“ (Baethge und Baethge-Kinsky 1998, S. 461 f.) nahelegen und

von flexibilisierten Arbeitsverhältnissen¹, einer Entgrenzung von Arbeit und diskontinuierlichen Erwerbsbiographien ausgehen (u.a. Voß und Pongratz 1998; Sennett 2000). Dabei zeigt sich empirisch in Deutschland kein eindeutiges Bild in Bezug auf ein Ende des Berufes (Konietzka 1999; Kohli 2003; Mayer et al. 2010) und auch aktuelle Prognosen gehen nicht davon aus, sondern fokussieren eher neue Formen der Beruflichkeit (Büchter 2021).

Widmet man sich dem Gegenstand beruflicher Mobilität, so ist man vor die Herausforderung gestellt, sich dem Begriff des Berufes zuzuwenden, der als „ausgesprochen vieldeutig und mehrdimensional“ (Behringer 2004, 72) angesehen werden kann. Entsprechend begibt man sich, gerade auch im Kontext der These vom Ende des Berufes, in einen begrifflichen Dschungel: Aus einer lebenslauftheoretischen Perspektive wird die Erosion des Normallebenslaufs (Kohli 1985, 2003) diskutiert, in Bezug auf die Entwertung beruflicher Qualifikationen wird von einer Entberuflichung, bzw. einem Ende des Berufes ausgegangen und damit auch die Segregation des Arbeitsmarktes in Frage gestellt (Konietzka 1999; Seibert 2007), beziehungsweise betriebliche Mobilität betrachtet (Struck et al. 2007; Giesecke und Heisig 2010), aus einer biographischen Perspektive werden diskontinuierliche Berufsbioographien thematisiert (Behringer 2004) und die Debatte zu atypischer Beschäftigung tangiert die Frage nach dem Normalarbeitsverhältnis (Pabst 2022). Blickt man aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive auf diesen Gegenstandsbereich, ergeben sich mindestens drei Anknüpfungspunkte: Mit Bezug zur erziehungswissenschaftlichen Übergangsforschung (Stauber et al. 2007; Schröer et al. 2013; von Felden et al. 2014; Schmidt-Lauff et al. 2015) stellt sich die Frage, inwiefern Berufsgruppenwechsel als Übergang hergestellt und bewältigt werden. Zweitens lässt sich aus Perspektive der Berufs- und Erwachsenenbildung fragen, inwiefern der Beruf dabei als identitätsstiftend erfahren wird und im Sinne einer „Beruflichkeit als Form der Subjektivierung“ (Kraus 2024) berufliche Identität mit den Berufsgruppen hergestellt wird. Drittens werden mit Blick auf Regulative der Weiterbildungsbeteiligung Kontextfaktoren jenseits sozioökonomischer Daten (Wittpoth 2018) als Bedingung für eine (Nicht-)Beteiligung an Weiterbildung relevant.

Für diesen Beitrag werden aus einem abgeschlossenen Forschungsprojekt² zu Berufsgruppenwechseln im Alter 50+ vor allem die letzten beiden Fragen adressiert: Inwiefern wirkt der Beruf identitätsstiftend bei Berufsgruppenwechseln? Und inwiefern können Bedingungen der (Nicht-)Beteiligung an Weiterbildung rekonstruiert werden? Damit wird das Verhältnis von beruflicher Arbeit und Weiterbildung bei Berufsgruppenwechseln in den Blick genommen. Hierfür wird zunächst der Gegenstand des Berufsgruppenwechsels im Kontext beruflicher Mobilität konstituiert und in erziehungswissenschaftliche Debatten eingeordnet (1). Im Anschluss daran wird das Forschungsprojekt mit seinen grundlagentheoretischen und methodologischen

¹ Aktuell wird eine Flexibilisierung der Arbeitswelt vor allem in Bezug auf Digitalisierung diskutiert (Büchter 2021; Knapperstbusch und Wisskirchen 2023; Busch 2024; Pfeiffer et al. 2024). Hierbei tauchen neue Probleme auf, wie bspw. prekäre Arbeitsverhältnisse in Bezug auf Leiharbeit (Pabst 2022) oder Plattformarbeit (Woodcock 2023). Dabei bleibt die Frage nach beruflicher Mobilität auch in einer digitalisierten Arbeitswelt relevant.

² Die Forschung fand im Rahmen der 2024 eingereichten Dissertation des Autors statt.

Annahmen sowie das methodische Vorgehen vorgestellt (2). Schließlich werden die drei rekonstruierten Typen *Qualifikation*, *Neues* und *Wissen* der Weiterbildungstypik vorgestellt (3) und abschließend in drei empirisch herausgearbeiteten Thesen zusammengefasst (4): Erstens, dass Berufsgruppenwechsel unhinterfragt mit der Beteiligung an Weiterbildung einhergehen und damit nicht von einem Ende des Berufes ausgegangen werden kann, sondern sich darin gerade seine Persistenz dokumentiert. Zweitens, dass die Weiterbildungsbeteiligung dem Berufsgruppenwechsel folgt und der Beruf sie damit als Kontextfaktor bedingt. Und schließlich drittens, dass dem Beruf nach wie vor eine identitätsstiftende Bedeutung zukommt.

1 Berufsgruppenwechsel als berufliche Mobilität – gegenstandstheoretische Anmerkungen

In diesem Kapitel wird der Berufsgruppenwechsel näher betrachtet. So einfach zunächst eine Bestimmung dessen, was ein beruflicher Wechsel ist, klingen mag, so komplex wird es bei näherer Betrachtung. Im Folgenden wird sich der beruflichen Mobilität daher über Nicht-Mobilität in Form des lebenslangen Berufes angenähert (1.1.), deren Häufigkeit und Operationalisierung betrachtet und sie präziser als *Berufsgruppenwechsel* bestimmt (1.2.) und schließlich in die erziehungswissenschaftlichen Debatten zu Beruf und Beruflichkeit sowie Regulativen der Weiterbildungsbeteiligung eingeordnet (1.3.).

1.1 Berufliche Mobilität im Kontext des lebenslangen Berufes

Mit der Jahrtausendwende setzt eine Debatte zum Ende des Berufes ein. Diskutiert wird eine Flexibilität und Diskontinuität beruflicher Erwerbsverläufe und inwiefern dadurch der Beruf als „lebenslanger Orientierungsrahmen“ (Baethge und Baethge-Kinsky 1998, S. 461), der „Lebensberuf“ (Harney und Tenorth 1999, S. 7), die „[l]ebenslange Tätigkeit in ein und demselben Beruf“ (Kocka und Offe 2000, S. 11) in Frage gestellt wird. Berufliche Mobilität wird hierbei einerseits als Indikator für eine Entberuflichung herangezogen. Es wird davon ausgegangen, dass im Bildungssystem erlangte Qualifikationen nicht mehr auf Positionen im Beschäftigungssystem verweisen und das dem Beruf in einem qualifikationsbestimmten System wie in Deutschland (Müller und Shavit 1998) zugrundeliegende Prinzip von Arbeit und Bildung erodiert. Andererseits werden berufliche Mobilitätsmuster hin zu einer Flexibilisierung diskutiert und damit die De-Standardisierung der „Institutionalisierung des Lebenslaufs“ (Kohli 1985). Die im Anschluss daran durchgeführten berufssoziologischen Studien kommen jedoch zu unterschiedlichen, je nach Fokus auch widersprüchlichen Ergebnissen. Dirk Konietzka (1999) und Holger Seibert (2007) kommen in Bezug auf die Frage nach einer Entberuflichung zu dem Schluss, dass die Arbeitsmärkte nach wie vor hochgradig segmentiert sind und der Zugang zu Positionen im Beschäftigungssystem über die im Bildungssystem vergebenen Titel und Zertifikate organisiert wird. Demgegenüber hat horizontale Mobilität beim Berufseinstieg und berufliche Mobilität auf inadäquate Statuspositionen zugenommen, mit der Schlussfolgerung, dass „die vormals enge Verknüpfung zwischen dem Bildungs-

und Beschäftigungssystem erodiert“ (Dütsch et al. 2013, S. 505). Bei beruflichen Mobilitätsmustern zeigt sich ebenfalls kein eindeutiges Bild. Einerseits kann eine abnehmende Beschäftigungsdauer in Betrieben festgestellt werden, weshalb von einer Zunahme instabiler Beschäftigung gesprochen wird (Struck et al. 2007). Andererseits kommen Untersuchungen im Ergebnis zu keiner Zunahme zwischenbetrieblicher Mobilität und damit zu „keine[n] umfassenden Destabilisierungstendenzen“ und keiner „weitreichende[n] Destabilisierung von Erwerbsverläufen“ (Giesecke und Heisig 2010, S. 428). Auch eine Betrachtung beruflicher Mobilität über die Kohorten der letzten 100 Jahre zeigt eine durchweg unverändert hohe berufliche Mobilität, weshalb von einem „Mythos“ (Mayer et al. 2010, S. 377) des lebenslangen Berufes ausgegangen wird. Für Martin Kohli (2000, S. 382) fällt schließlich ein empirischer Blick darauf „ernüchternd“ aus. So weisen Altersgrenzen nach wie vor eine erstaunliche Beharrlichkeit auf, berufsfachlich erlangte Qualifikationen verweisen auf Positionen im Beschäftigungssystem und ein Ende der beruflichen Erwerbsarbeit ist nicht in Sicht. Damit kann nicht in einem umfassenden Sinne von einem Ende des Berufes ausgegangen werden, sondern vielmehr von einem Wandel, bei dem die Erwerbsarbeit nach wie vor eine Basis sozialer Identität darstellt und Kontinuität sichert (Faulstich 2015).

1.2 Berufsgruppenwechsel: Häufigkeit und Operationalisierung

Während vertikale berufliche Mobilität als Veränderung des Status im Sinne von Auf- und Abstieg häufiger untersucht wird, wird die horizontale Mobilität hingegen weniger beachtet. Sie zeichnet sich durch einen „Wechsel zwischen verschiedenen beruflichen Tätigkeiten im Erwerbsleben“ (Matthes et al. 2008, S. 6) aus und schwankt je nach Operationalisierung zwischen etwa drei Prozent (Nisic und Trübswetter 2012) und knapp 50 % (Hall 2010). Dabei beziehen sich die meisten Studien auf die International Standard Classification of Occupations (ISCO), die von der Internationalen Arbeitsorganisation zum Vergleich von Arbeitsmarktstatistiken entwickelt wurde. Darin werden Berufe nach Berufsgruppen (bspw. Elektriker oder Fleisch-, Fischverarbeiter; Zweisteller), Berufsordnungen (bspw. Elektroinstallateur oder Elektrobauer; Dreisteller) und Berufsklassen (Viersteller) hierarchisch gegliedert. Je nachdem, ob der Wechsel der Berufsgruppe (Zweisteller) oder bereits der Berufsordnung (Dreisteller) als berufliche Mobilität erfasst wird, ergeben sich unterschiedliche Häufigkeiten. Kritisiert wird daran sowohl die starre Operationalisierung (Hall 2010) als auch der unterschiedliche Homogenitätsgrad (Matthes et al. 2008). Neben dem Zuschnitt der Berufsgruppen lässt sich der Zeitpunkt als zweite Variable für unterschiedliche Häufigkeiten horizontaler beruflicher Mobilität identifizieren. So wird davon ausgegangen, dass berufliche Mobilität mit zunehmender Berufszugehörigkeit abnimmt. Dies wird einerseits mit Matchingtheorien begründet, indem sich in den ersten Berufsjahren zeigt, ob der Beruf *passt*. Andererseits nehmen vor dem Hintergrund von Rational Choice Annahmen die Wechselkosten zu, da sowohl die Lebenshaltungskosten als auch das Einkommen im Alter steigen. Für dieses Forschungsprojekt werden Berufsgruppenwechsel im Alter 50+ betrachtet, was eine größtmögliche Differenz beider beruflichen Tätigkeit bedeutet.

1.3 Berufsgruppenwechsel in erziehungswissenschaftlichen Debatten

Für die Erziehungswissenschaft und hier speziell die Berufs- und Erwachsenenbildung werden Berufsgruppenwechsel aus zweierlei Perspektiven relevant. Erstens wird der Beruf in Bezug auf Prozesse der Auseinandersetzung mit beruflichen Positionen nicht nur als Qualifikation für eine Tätigkeit bedeutsam, also als Bündel von beruflichen Qualifikationen, sondern auch im Sinne einer „Erwerbsorientierung als Frage, wie ein Mensch sich selbst zum eigenen Arbeitsvermögen und zur Erwerbstätigkeit ins Verhältnis setzt“ (Kraus 2022, S. 514). Neben dem Berufssystem als Vorhaltung beruflicher Positionen entsprechend einer gesellschaftlichen Arbeitsteilung rückt damit die Beruflichkeit als subjektive Aneignung des Berufes, der Umgang mit beruflichen Diskontinuitäten (Büchter und Meyer 2010) und auch die individuelle Verantwortung für die berufliche Entwicklung (Büchter 2021) in den Blick. Dieser Subjektbezug wird von Katrin Kraus (2024) im Anschluss an einen Text von Günter Kutscha (2023) zur „kontingenten Subjektivität“ weiter ausgearbeitet. Ausgehend von der Notwendigkeit (unter anderem) über das Erlernen eines Berufes und Weiterbildungen einer Arbeit nachzugehen, die den Lebenserhalt sichert (Arendt 2014 [1967]), muss sich das Subjekt mit der institutionellen beruflichen Ordnung auseinandersetzen. „Dieser Prozess wird als Subjektivierung in Form von Beruflichkeit durch die Einnahme einer beruflich gerahmten Subjektposition in der Auseinandersetzung mit den damit verbundenen gesellschaftlichen Erwartungen und Anforderungen sowie der Nutzung der daraus entstehenden Handlungsmöglichkeiten verstanden“ (Kraus 2024, S. 7). Entsprechend beruflicher Positionen wird daher nicht einfach nur qualifiziert, sondern in der beruflichen Tätigkeit finden Prozesse der Subjektconstitution statt – die jedoch nicht im Sinne einer Konsistenz, sondern eher einer Kontingenz verstanden werden sollten (Kutscha 2023) und von Organisationen gerahmt werden, in denen berufsformige Arbeit ausgeübt wird (Wendt und Manhart 2022). Zweitens wird in der Erwachsenenbildung im Kontext der sich seit den 1970er-Jahren etablierenden Programmatik des Lebenslangen Lernens die Frage nach Regulativen der (Nicht-)Beteiligung an Weiterbildung (Wittpoth 2018) relevant. Während in der Berufsgesellschaft „Bildung auf Vorrat“ bis zum Ruhestand erlangt wurde, wird die Weiterbildung in der Arbeitsgesellschaft zur „just in time“ Qualifizierung (Arnold et al. 2018, S. 934), was sich sowohl auf das Weiterbildungs- als auch das Beschäftigungssystem auswirkt (Arnold et al. 2018; Tippelt 2018). Fragen nach der (Nicht-)Beteiligung an Weiterbildung bei Berufsgruppenwechseln können dabei nicht lediglich durch sozioökonomische Daten beantwortet werden, sondern es müssen weitere Kontextfaktoren in den Blick genommen werden (Wittpoth 2018).

2 Berufsgruppenwechsel im Alter 50+ – ein rekonstruktives Forschungsprojekt

In einem bereits abgeschlossenen Forschungsprojekt wurden biographisch-narrative Interviews (Schütze 1983) mit Personen geführt, die im Alter 50+ ihre Berufsgruppe gewechselt haben und Bilder zum aktuellen und früheren Beruf und zur allgemeinen

Bedeutung erhoben. Mit dem Medium des Bildes wurde eine Materialsorte aufgegriffen, die einen erweiterten empirischen Zugang zur grundlagentheoretischen Kategorie des „konjunktiven Erfahrungsraumes“ (Mannheim 1980, S. 271) ermöglicht. Beide empirischen Materialsorten, Texte in Form transkribierter Interviews und materiale Bilder, können somit auf unterschiedliche Art und Weise als Dokumente des konjunktiven Erfahrungsraumes angesehen werden (Rundel 2021a). Im Anschluss an Karl Mannheim (1980) wird davon ausgegangen, dass sich auf der Grundlage gemeinsamen Erlebens in konjunktiven Erfahrungsräumen ein intuitives, die Handlungspraxis leitendes, Verstehen etabliert, das sich jedoch der theoretischen Explikation im Medium der Sprache oder des Bildes entzieht und rekonstruiert werden muss. Dies korrespondiert mit der für die Dokumentarische Methode konstitutiven Trennung von theoretischem, explizitem und handlungsleitendem atheoretischem, implizitem Wissen und findet sich methodisch in der Trennung von formulierender und reflektierender Interpretation wieder (Bohnsack 2021). Sowohl die transkribierten Interviews als auch die materialen Bilder wurden zunächst einzeln mithilfe der Dokumentarischen Methode interpretiert (Nohl 2017; Bohnsack 2021). Die sich über explizites und implizites Wissen im Material dokumentierenden Normen und Praxen (Bohnsack 2017) wurden schließlich miteinander ins Verhältnis gesetzt und im Rahmen einer Typenbildenden Interpretation (Schäffer 2020) zu einer Berufs- und Weiterbildungstypik anhand eines tertium comparationis abstrahiert. Damit ergibt sich eine sowohl Fall³- als auch Materialsortenübergreifende sinngenetische Typenbildung (Stützel 2019). Im Rahmen einer soziogenetischen Interpretation wurde die Genese des Typs, dessen Verortung in einer Erfahrungsdimension, aus den Fällen heraus rekonstruiert (Bohnsack 2018).

Mit der im Forschungsprojekt angelegten Fokussierung auf das Alter 50+ wird eine besondere Lebensphase adressiert. Erstens wird ein Marker aufgegriffen, der häufig im Kontext von beruflichen Wechseln in der öffentlichen Debatte verwendet wird (beispielsweise „Neustart im Job mit über 50 Jahren“, Hockling 2014) und damit als gesellschaftlich relevant angesehen werden kann. Zweitens taucht diese idealtypische Altersgrenze in der Erwachsenenbildung insofern auf, als dass „sie häufig besonders hart mit Übergangserfahrungen (Ausscheiden aus dem Beruf, Verlust des Partners etc.) konfrontiert ist, die biographische Bilanzierung nahelegen“ (Alheit und Dausien 2006, S. 436). Damit befinden sich diese Personen drittens (mehr oder weniger) in der Lebensmitte, womit einer umgekehrten Parabel entsprechend der Scheitelpunkt erreicht ist – die erste Hälfte des Lebens ist vorbei, die zweite Hälfte steht bevor. Viertens dienen in solch einer Phase der beruflichen Etablierung Matchingtheorien oder Rational Choice Annahmen nur noch bedingt als Erklärungsansätze für einen Berufsgruppenwechsel, weshalb andere Bedingungen zu beachten sind. Schließlich betrifft dies fünftens die Generation der Baby Boomer (geboren 1955 bis 1970), die bereits vielfach betrachtet wurde (u.a. Dörner und Schäffer 2014; Oertel 2021) und schon allein aufgrund der Größe gesellschaftlich relevant ist. „Babyboomer werden allein aufgrund ihrer großen Zahl Einstellungen und Haltungen zu Lern- und (Weiter-)Bildungsprozessen in der zweiten Lebenshälf-

³ Ein Fall steht für eine Befragte bzw. einen Befragten.

te, zum Übergang in die Nacherwerbsphase und zum Altern prägen“ (Schäffer et al. 2015, S. 273).

Die Auswahl der Befragten für das Forschungsprojekt wurde nicht im Vorhinein festgelegt, sondern ergab sich während des Erhebungsprozesses.⁴ Damit geht zwar eine gewisse Selektivität einher (Akremi 2022), entsprechend der methodologischen Verortung des Forschungsprojektes innerhalb der rekonstruktiven Sozialforschung wird jedoch davon ausgegangen, dass sich im Einzelfall Kollektives und Typisches dokumentiert, das wiederum vom Forschenden aus dem Einzelfall heraus rekonstruiert werden kann (Marotzki 1996; Bohnsack 2021). Tab. 1 gibt eine Übersicht über das Sample, die Art und Weise der Berufsgruppenwechsel und der damit einhergehenden (Nicht-)Beteiligung an Weiterbildung.

Bezugnehmend auf den Titel dieses Heftes *Arbeit und Weiterbildung* wird im Folgenden vor allem die Weiterbildungstypik betrachtet, die sich aus den drei Typen *Qualifikation*, *Neues* und *Wissen* zusammensetzt.⁵

3 *Qualifikation, Neues und Wissen* als Typen der Beteiligung an Weiterbildung bei Berufsgruppenwechseln

Bezogen auf die (Nicht-)Beteiligung an Weiterbildung bei Berufsgruppenwechseln konnten in einer Weiterbildungstypik drei Typen rekonstruiert werden. Ihnen als tertium comparationis gemeinsam ist, dass der Berufsgruppenwechsel bereits feststand und *danach* selbstverständlich und unhinterfragt an einer entsprechenden Weiterbildung teilgenommen wurde. Damit kommt der Arbeit und dem Beruf eine zentrale Bedeutung zu. In der Art und Weise der Weiterbildungsbeteiligung konnten wiederum Unterschiede in Form der drei Typen rekonstruiert werden, die im Folgenden in Bezug auf die Interviews dargestellt werden.⁶

⁴ Da Berufsgruppenwechsel im Alter 50+ als a-typische Übergänge (Schittenhelm und Küchel 2013) nicht an eine institutionalisierte Statuspassage gebunden sind, fand der Feldzugang vor allem über persönliche Kontakte statt sowie über Coaches, die bei einer Internetrecherche zu Berufsgruppenwechseln gefunden wurden. Ein Anschreiben informierte über das Forschungsprojekt und es wurde darum gebeten, dem Forschenden ggf. Kontaktdaten von Personen mit einem beruflichen Wechsel zukommen zu lassen – deren Einverständnis vorausgesetzt. In einem darauffolgenden telefonischen Vorgespräch wurden das Forschungsprojekt, das weitere Vorgehen und der Umgang mit den Daten dargelegt, Fragen geklärt und lediglich überprüft, ob es sich um einen Berufsgruppenwechsel im Alter 50+ handelt. Nachfragen zu Gründen oder dem konkreten Berufsgruppenwechsel wurden nicht gestellt, um eine selbstläufige Anfangserzählung (Schütze 1983) beim biographisch-narrativen Interview zu gewährleisten. Bei einer positiven Rückmeldung wurde ein Termin für das Interview vereinbart.

⁵ Detaillierte Falldarstellungen sowie Einblicke in die Berufstypik finden sich bei Rundel (2019, 2021b); Dörner und Rundel (2023a, b).

⁶ Die Bilder bezogen sich entsprechend der Fragestellung vorwiegend auf die Arbeit im Beruf und weniger auf die Weiterbildung und werden daher in diesem Artikel nicht weiter beachtet (zur Bildanalyse Rundel 2021b).

Tab. 1 Sample des Forschungsprojektes

	Fritz Blau	Bruno Gelb	Peter Grau	Anna Grün	Petra Orange	Karl Rot
Geburtsjahr	1960	1967	1957	1960	1967	1967
Schulabschluss	Abitur	Abitur	Abitur	Realschulabschluss	Realschulabschluss	Abitur
Ausbildung/ Studium	BWL (abgebrochen)	Maschinenbau	Chemie (abgebrochen)	Erzieherin	Drogistin	Chemieingenieurwesen & Wirtschaftsingenieurwesen
Berufstätigkeiten vor dem Wechsel	Architektur Selbstständiger Architekt	Diverse Positionen in einem Auto- mobilitätskonzern	Jura Freiberuflicher Anwalt	Religionslehrerin	Drogistin	Diverse Positionen in einem Konsumgüterkonzern
Aktueller Beruf	Coach	Berufsschullehrer	Koch & Konditor	Bibliotheksmitarbeiterin	Sachbearbeiterin Sekretärin Mini Jobs	Personalchef für Europa bei einem Onlineversandhändler
Institutioneller Kontext der Weiterbildung	Berufliche Weiterbildung	Berufsbegleitende betriebliche Weiterbildung	Berufliche Weiterbildung	Berufsbegleitende betriebliche Weiterbildung	Studium Bildungswissenschaft Wissenschaftliche Weiterbildung	Wissenschaftliche Weiterbildung

3.1 Typ *Qualifikation*: Nachholen und erkämpfen verwehrter Bildungschancen

Diesem Typ liegt eine Weiterbildungsorientierung zugrunde, die in Form von Berufsgruppenwechseln verwehrte Bildungschancen, auch weiterhin gegen Widerstände, nachholt. Soziogenetisch wird vor allem der Erfahrungsraum eines christlich-religiösen Milieus verbunden mit traditionellen Geschlechtsvorstellungen relevant, indem der Bildungs- und Berufsweg der weiblichen Personen maßgeblich durch Andere, speziell die Eltern und den Ehepartner, bestimmt werden. Als Eckfälle⁷ für diesen Typ können Anna Grün und Petra Orange herangezogen werden. Bereits nach dem Abschluss der Realschule will Petra Orange Abitur machen und studieren, was ihr jedoch von ihrem Vater untersagt wird. Sie beginnt eine von ihren Eltern bestimmte Ausbildung zur Drogistin, die sie „vom ersten Tag an gehasst“ (PO, 34) hat. Anna Grün wird der Bildungsweg zum Abitur zwar nicht versagt, als sie in der Pubertät Schulleistungen verweigert, grenzen die Eltern jedoch die Optionen ein, indem sie sie vor die Wahl stellen, entweder das Gymnasium in der Stadt, in einem Internat oder in einer nahen anderen Stadt zu besuchen. Dieser Modus der Begrenzung der Optionen dokumentiert sich homolog, als sie nach der elften Klasse die Schule abbricht und vor die Wahl gestellt wird, das Abitur in einem Gymnasium in der Stadt zu machen oder eine Ausbildung zu beginnen. Als sie sich für eine Ausbildung zur Krankenschwester entscheidet, waren ihre Eltern „geschockt die waren geschockt“ (AG, 1527 f.). Zunächst widersetzt sie sich den Eltern und hält an der Ausbildung fest, beugt sich letztlich aber doch ihrem Druck, da sie „keinen Bruch (1) ich wollte jetzt keinen Bruch wegen irgendeiner Ausbildung da hab ich gesagt gut dann mach ich halt Erzieherin auch schön“ (AG, 1531 ff.). Dies wiederholt sich, als sie nach einer Fehlgeburt die Ausbildung abbrechen und eine Ausbildung zur Gärtnerin machen möchte – „oh was ein Drama ein riesiges Drama ein Superdrama das war so ein Superdrama“ (AG, S. 1709 f.). Auch hier bleibt ihr Widerstand erfolglos und sie beendet ihre Ausbildung zur Erzieherin.

Sowohl bei Anna Grün als auch bei Petra Orange schließt sich eine unhinterfragte⁸ Zeit der Familienarbeit an. Beide heiraten, bekommen Kinder und gehen ihrem Beruf nicht mehr nach. Nachdem die Kinder älter sind, versuchen sie beruflich wieder Fuß zu fassen. Bei Anna Grün ist eine Rückkehr in ihren Beruf als Erzieherin nicht mehr möglich, da eine Teilzeitbeschäftigung zur damaligen Zeit nicht gewünscht ist und sie beginnt eine Weiterbildung zur Religionslehrerin. Auch hier tauchen erneut Begrenzungen auf, dieses Mal in Form des Ehepartners, indem sie ihm von ihren Plänen berichtet und dieser „überhaupt garnicht begeistert der

⁷ Die Typenbildung der Dokumentarischen Methode geht von Idealtypen im Sinne Max Webers (1922 [1904]) aus, die nicht die Realität möglichst genau abbilden, sondern bestimmte Aspekte zu einem „widerspruchslosen Ganzen“ (Kreitz 2020, S. 108) in Form theoretisch abstrakter Begriffe verbinden. Der Idealtypus ist damit ein „Grenzbegriff“ an dem die Wirklichkeit anhand bestimmter bedeutsamer Aspekte „gemessen [...] verglichen“ (Weber 1922 [1904], S. 194, H. i. O.) werden kann. Daher wird davon ausgegangen, dass sich einzelne Fälle (im Sinne von Befragten) in mehreren Typen wiederfinden, Eckfälle jedoch beispielhaft für diesen Typus stehen.

⁸ Dies dokumentiert sich bei Petra Orange in einer Erzählung, wie sie mit ihrem Mann auf dem Balkon sitzt und sie ihre beruflichen Entwicklungen diskutieren. Selbstverständlich und ohne inhaltliche Abwägungen stellt sie ihre berufliche Entwicklung der ihres Mannes hinten an (PO, 136 ff.).

war dem hat das nicht gefallen. Garnicht“ (AG, 2194f.). Dennoch beginnt sie die Weiterbildung und organisiert das Lernen neben der Betreuung der Kinder und der Führung des Haushalts. Krisenhaft wird es schließlich durch den nicht zu leistenden Aufwand von Lernen und Familienarbeit. Nach einem Jahr „bin ich einfach fast zusammengebrochen weil ich halt (2) der eine Puzzle Unterst tzungsteil von meinem Mann hat gefehlt“ (AG, 2229f.). In dieser krisenhaften Situation hört sie fast mit der Weiterbildung auf, bekommt nach einem Gespräch mit ihrem Mann doch noch seine Unterstützung und arbeitet so lange als Religionslehrerin bis sie auch diesen Beruf durch eine Krankheit aufgeben muss. Auch Petra Orange möchte sich nach der Familienzeit weiterbilden und Buchhändlerin werden, was bei ihr jedoch durch die dritte Schwangerschaft begrenzt wird. Als sie in dieser Zeit ein Haus bauen und sich verschulden, muss sie in der Folge durch Mini Jobs ein regelmäßiges Einkommen beitragen. Schließlich finden beide einen beruflichen Platz in einer Bibliothek (Anna Grün) und einem Sekretariat (Petra Orange), wobei ihr berufliches Handeln dieses Mal durch ihre Vorgesetzten und damit einhergehendem Mobbing begrenzt wird. Anna Grün wechselt daraufhin in eine Buchhandlung und Petra Orange holt das Abitur am Abendgymnasium nach und beginnt ein Studium der Bildungswissenschaft.

Der Weiterbildung kommt bei diesem Typ durch das Nachholen verwehrteter Bildungschancen ein emanzipatorisches Moment zu. Sie ermöglicht aus geschlechtstypischen Begrenzungen des Milieus auszubrechen, wobei die Beteiligung daran auch weiterhin gegen bestehende Widerstände erkämpft wird und dadurch eine selbstbestimmte Arbeit ermöglicht wird. Begrenzungen sind dabei geradezu konstitutiv für diesen Typ, nicht, indem sie überwunden werden, jedoch dagegen rebelliert wird. Während Petra Orange der gewünschte Bildungsweg über Abitur und Studium durch ihre Eltern verwehrt bleibt, da ihre Mutter der Meinung ist, dass sie „was von Haushalt lernen“ (PO, 26f.) sollte, holt sie ihn im Alter von 50 Jahren nach und sie sagt: „ja ich komm langsam wieder dahin wo ich war mit achtzehn“ (PO, 158). Sie verliert zwar durch ihre Weiterbildungen nahezu ihren kompletten Freundeskreis und formuliert: „hätte ich jetzt n T pferkurs belegt w r in Rückengymnastik ganga und h tt noch gesagt ja ich mach mal a Wellness Wochenende dann h tt jeder gesagt ja machsch endlich was für dich. Auf diese Ausbildung noch mal und diese Weiterbildung war meistens negativ belegt“ (PO, 172ff.). Und auch ihr Mann wollte „dass ich mal wieder normal werd und vielleicht einfach nur im Lidl an dr Kasse sitz“ (PO, 191f.). Aber sie geht letztlich ihren beruflichen Weg. Dies dokumentiert sich homolog bei Anna Grün, die das Lernen in den Haushalt und die Familienarbeit integriert. „Weil ich ja neben Haushalt und Kinder musste ich ja lernen. Also hab ich überall alles tapeziert mit meinen Lernzetteln weil ich wusste okay am Herd kann man schon das lernen neben dem Kochen“ (AG, 2287ff.).

3.2 Typ *Neues*: Ausbruch aus dem Bestehenden

Bei diesem Typ lässt sich eine Weiterbildungsorientierung rekonstruieren, die durch den Berufsgruppenwechsel ein Ausbruch aus dem Bestehenden und eine damit einhergehende neue Erfahrung im Alter 50+ ermöglicht. Als Eckfälle können Peter Grau und Karl Rot benannt werden. Im Gegensatz zum Typ *Qualifikation* konnten

hier keine eindeutigen soziogenetischen Merkmale rekonstruiert werden, weshalb dieser Typ vermutlich in verschiedenen Erfahrungsdimensionen verortet ist (Nohl 2013). Die Berufsbiographie von Peter Grau orientiert sich stark an seinem bürgerlichen Herkunftsmilieu, indem er einen Beruf wählt, der diesem entspricht. Er folgt den Wünschen seines Vaters und studiert zunächst Chemie, bricht dieses Studium aber ziemlich schnell ab und wechselt zu Jura, da dies die meisten seiner Verbindungsbrüder, in die er mit Studienbeginn eingetreten ist und in der bereits sein Vater und Großvater waren, studieren. Im Anschluss daran arbeitet er als freiberuflicher Anwalt. Mit dem Tod seines Vaters beschließt Peter Grau eine Ausbildung zum Koch zu beginnen. Karl Rot studiert zunächst Chemieingenieurwesen und aufgrund einer körperlichen Einschränkung schließt er daran das Studium Wirtschaftsingenieurwesen an. Seine Berufsbiographie folgt innerhalb eines Konsumgüterkonzerns einer Karriereorientierung, zunächst im Bereich der Produktion und danach im Personalbereich. Der berufliche Übergang beginnt mit dem Ende der Karriereleiter als Personalvorstand in einem weltweit agierenden Konsumgüterkonzern, in dem er sich nach kürzester Zeit mit dem Vorstandsvorsitzenden überwirft. Er wechselt nochmals in den Personalbereich eines anderen Konzerns, merkt dort aber, dass es immer wieder „more of the same“ (KR, 1018 f.) ist. Nach einem jahrelangen Ablösungsprozess entscheidet er sich für den Beruf des Winzers und beginnt ein Studium der Önologie in einem anderssprachigen Land.

Der idealtypische berufliche Lebenslauf wird bei beiden durch den Berufsgruppenwechsel unterbrochen. Anstatt als Anwalt auf den Ruhestand hinzuarbeiten (Peter Grau) oder einer beruflichen Tätigkeit in einem bekannten Umfeld nachzugehen (Karl Rot), wird etwas Neues gesucht. Dies betrifft nicht nur die Berufsgruppe, sondern auch eine neue Erfahrung durch die Weiterbildung⁹. Explizit übernimmt die Weiterbildung dabei die Funktion eines berufsqualifizierenden Titels beziehungsweise einer Legitimation für die neue Berufsgruppe. Implizit wird jedoch eine Weiterbildung gewählt, die zwar weiterhin an das (Herkunfts-)Milieu anknüpft, aber auch mit den alltäglichen Routinen bricht (Peter Grau), beziehungsweise eine neue Erfahrung ermöglicht (Karl Rot). Bei Peter Grau dokumentiert sich dies durch die Auswahl des Betriebs für seine Kochausbildung. Er sucht sich einen abgelegenen Landgasthof aus, der auf Sterneniveau kocht. Damit schließt er durch die Exklusivität an sein Herkunftsmilieu an und bricht gleichzeitig durch die Abgelegenheit des Landgasthofes mit seinem städtischen und mit Statussymbolen versehenen Leben, wie beispielsweise seinem Auto, das er sich zu Beginn seines Berufslebens gekauft hatte und das die „heiße Liebe meines Lebens“ (PG, 306) war. Denn während der Ausbildung wohnt er dort in einem kleinen Zimmer, das lediglich mit einer Matratze auf dem Boden, einem Tisch mit Stuhl und einem Kleiderständer ausgestattet ist. In ausschweifenden und begeisterten Erzählungen wird die umgebende Natur beschrieben und folgendermaßen evaluiert: „dieser Flecken da das ist so unglaublich schön und romantisch“ (PG, 643 f.). Homolog hierzu unterbricht auch bei Karl Rot die wissenschaftliche Weiterbildung sein bisheriges Leben, indem er mit seiner Frau

⁹ Auch wenn es sich bei Peter Grau um eine grundständige Ausbildung zum Koch handelt, wird hier von Weiterbildung gesprochen, da sie nach einer Erstausbildung und einer Phase der Erwerbstätigkeit absolviert wird (Deutscher Bildungsrat 1970).

von zu Hause wegzieht und ein Studium in einem anderssprachigen Land absolviert, um eine „komplett andere Erfahrungen mal [zu] machen“ (KR, 646). Gleichzeitig bleibt er seinem Milieu verhaftet, in dem die damit einhergehende neue berufliche Tätigkeit mit seinem sozialen Umfeld abgestimmt und entsprechend seines Lebensstils ausgewählt wird. „Und dann fand ich glaub ich eben das Weinumfeld das Geschäftsfeld ziemlich hip. Weil Wein trinken konnt man schon ja also hat man schon gelernt“ (KR, 1069 ff.). Der neue Beruf und die damit verbundene Weiterbildung ermöglichen damit zwar eine *neue Erfahrung*, werden jedoch vielmehr passend zum eigenen Lebensentwurf ausgewählt. So stellt er sich zusammen mit seiner Frau die Frage, wo die eigenen „Werte besser reflektiert sind“ (KR, 1149), womit die *Werte* zentral werden, die sich in einem Beruf wiederfinden müssen.

Die Beteiligung an Weiterbildung folgt bei diesem Typ auf den Berufsgruppenwechsel. Durch die Weiterbildung wird ein Ausbrechen aus dem Bestehenden ermöglicht, Altes hinter sich gelassen und eine neue Erfahrung in Anspruch genommen. Gleichzeitig bleibt die Wahl der Weiterbildung an das (Herkunfts-)Milieu gebunden.

3.3 Typ Wissen: Erlangen berufsspezifischen Wissens

Bei diesem Typ zeigt sich eine Weiterbildungsorientierung in Bezug auf das Erlangen beruflichen Wissens für die neue Berufsgruppe. Als Eckfälle können Fritz Blau und Bruno Gelb herangezogen werden, bei denen die Befähigung durch die Weiterbildung für die neue Berufstätigkeit im Vordergrund steht. Entsprechend des Typs *Neues* konnten auch hier keine eindeutigen soziogenetischen Merkmale rekonstruiert werden. Fritz Blau studiert zunächst Betriebswirtschaftslehre, bricht dieses jedoch nach kurzer Zeit ab und wechselt in das Studium Architektur. Bevor er jahrelang auf verschiedenen Positionen in einem Mobilitätskonzern im Bereich Immobilien arbeitet, war er in einem Verkehrsplanungsbüro angestellt und als selbstständiger Architekt tätig. Nach einer Elternzeitphase will er den Beruf wechseln, schafft dies aber erst nach mehreren Anläufen. Relevant wird hierbei ein Coaching, in dem ihm der Coach bestätigt: „wär ich da ein wahrer Führer so hat er sich da ausgedrückt. Und (ich würd) seines Erachtens alles richtig machen“ (FB, 141 f.). Mit diesem Coach zusammen entwickelt Fritz Blau eine neue berufliche Perspektive und absolviert daraufhin eine Weiterbildung zum systemischen Coach. Im Gegensatz zur hier relevanten Aneignung notwendiger beruflicher Fähigkeiten taucht bei ihm die Funktion von Weiterbildung zum beruflichen Aufstieg als negativer Horizont auf. „Also äh indem man für anderthalb Jahre in ner Fortbildung verschwindet zum Beispiel das is überhaupt das hab ich erst nachher verstanden dass das überhaupt ein Karrierekiller ist ne“ (FB, S. 1612 ff.). Darin wird deutlich, dass bisher besuchte Weiterbildungen nicht zu seinem erhofften Erfolg (hier noch beruflicher Aufstieg) beitragen haben, das Finden einer neuen Berufstätigkeit jedoch mit dem Erlangen berufsspezifischen Wissens durch Weiterbildung einhergeht. Auch im Falle von Bruno Gelb werden mithilfe der Weiterbildung berufliche Fähigkeiten erweitert. Nach seinem Studium studiert er Maschinenbau und arbeitet jahrelang in verschiedenen Positionen in einem Automobilkonzern, den er als „goldenen Käfig“ (BR, 834) bezeichnet. Darin dokumentiert sich einerseits die Eingrenzung durch den Konzern und

andererseits seine privilegierte Position. Erst mit einer Abfindungsrunde verlässt er diesen *goldenen Käfig* und wendet sich dem Beruf des Berufsschullehrers zu. Dieser Schritt in die Berufsschule war für ihn einen Sprung ins „kalte Wasser“ (BG, 862). Gerade dadurch, dass er nicht darauf vorbereitet ist, ist die berufsbegleitende Weiterbildung von zentraler Bedeutung. Zwar bewertet er sie als „vorbildlich“ (BG, S. 1895), jedoch auch als unzureichend, da er im „Schnellverfahren durchgeschleift“ (BG, S. 1938) wurde. Dies geschieht vor dem Hintergrund einer beruflichen Praxis, in der es nur wenig Rückmeldung und Begleitung im Unterricht gibt und Unterrichtsmaterialien nicht geteilt werden, sondern selbst vorbereitet werden müssen. Deutlich wird damit eine Diskrepanz zwischen den Herausforderungen des Unterrichts und der begleitenden und als wertvoll evaluierten Weiterbildung, die jedoch nicht adäquat auf den beruflichen Alltag vorbereiten kann.

Bedeutsam bei diesem Typ ist weder das Erlangen eines berufsqualifizierenden Titels, noch das Nachholen eines verwehrteten Bildungs- und Berufsweges, sondern letztlich die Befähigung für die neue Tätigkeit durch berufliches Wissen und die Vorbereitung auf den Berufsalltag. Der Weiterbildung kommt die Funktion einer beruflichen Professionalisierung zu, in der beruflich relevantes Wissen vermittelt wird – wobei gleichzeitig das Theorie-Praxis Problem adressiert wird, indem die Weiterbildung keine adäquate Vorbereitung auf die beruflichen Herausforderungen darstellt.

3.4 Weiterbildung zwischen Arbeit und Subjektivierung

Die vorgestellten drei Typen zu Weiterbildungsorientierungen bei Berufsgruppenwechseln machen deutlich, dass sich die Weiterbildung zwischen den Anforderungen der Arbeitswelt und einem Bildungsanspruch verorten lässt (Kraus 2024). Dies kann jedoch insofern weiter differenziert werden, als dass sich der Typ *Wissen* vor allem auf ersteres bezieht, der Vorbereitung auf die Anforderungen der Arbeitswelt. Gerade im Fall Bruno Gelb wird die Diskrepanz des Anspruches an die Weiterbildung (berufsspezifisches, praktisches Wissen) und den Herausforderungen des Arbeitsalltags deutlich, die hinlänglich als Theorie-Praxis Problem bekannt ist. Die Typen *Qualifikation* und *Neues* können in unterschiedlicher Art und Weise auf der Seite eines Bildungsanspruchs verortet werden. Auch hier spielt explizit berufliches Wissen eine Rolle, implizit dokumentieren sich darin jedoch zum einen die Ermöglichung eines selbstbestimmten Bildungs- und Berufsweges (Typ *Qualifikation*). Zum anderen ermöglicht die Weiterbildung ein Ausbrechen aus dem Bestehenden (Typ *Neues*), indem neue Alltagspraktiken ausprobiert und Altes (zumindest für die Dauer der Weiterbildung) hinter sich gelassen wird, gleichwohl sich dies in das (Herkunfts-)Milieu einfügt.

4 Zur Persistenz des Berufes und der Bedeutung von Weiterbildung bei beruflicher Mobilität

Die Betrachtung von Arbeit und Weiterbildung bei Berufsgruppenwechsel bringt drei zentrale Ergebnisse hervor. Erstens zeigt sich kein Ende vom Beruf durch be-

ruflische Mobilität, sondern geradezu eine Persistenz des Berufes. Der Beruf bleibt als Organisationsprinzip von Arbeit und (Weiter-)Bildung auch bei horizontaler beruflicher Mobilität erhalten. So dokumentiert sich im empirischen Material, dass das Berufssystem nicht in Frage gestellt und ein *Job* im Sinne einer Tätigkeit ohne Qualifikation (Dick et al. 2022) außerhalb des Relevanzsystems der Befragten liegt – es wird nicht thematisiert und insofern nicht einmal in Betracht gezogen. Daraus folgt zweitens, dass in der Perspektive der Regulative (Wittpoth 2018) Beruf als ein wesentlicher Kontextfaktor für die (Nicht-)Beteiligung an Weiterbildung relevant wird. Weiterbildung wird dann in Anspruch genommen, wenn es der Berufsgruppenwechsel erfordert. Durch sie wird das Nachholen verwehrtter Bildungschancen und damit ein selbstbestimmter beruflicher Bildungs- und Berufsweg (Typ *Qualifikation*), neue Erfahrungen (Typ *Neues*) oder das Erlangen berufsspezifischen Wissens (Typ *Wissen*) ermöglicht. Gleichzeitig dokumentiert sich im empirischen Material, dass Weiterbildung nicht als eine „ausgezeichnete“ (Wittpoth 2018, S. 1165) Form verstanden wird, sondern dem Berufsgruppenwechsel *folgt* und insofern auch als Anpassungsleistung konzipiert werden kann. In Bezug auf die Frage nach „Beruflichkeit als Subjektivierung“ (Kraus 2024) zeigt sich in dem Forschungsprojekt drittens, dass dem Beruf eine identitätsstiftende Bedeutung zukommt. Versteht man Identität als „das Ergebnis von reflexiven und sozialen Identifizierungspraktiken“ (Zirfas 2014, S. 567, H. d. V.), so lässt sich empirisch nachzeichnen, dass Berufsgruppenwechsel dann vollzogen werden, wenn Identifizierungspraktiken mit der Berufsgruppe prekär werden, der Beruf als identitätsstiftendes Merkmal jedoch erhalten bleibt. Damit verliert er durch horizontale berufliche Mobilität mitnichten seine „zentrale Rolle für Identitätsbildung und Lebensplanung, soziale Beziehungen und gesellschaftlichen Zusammenhalt“ wie noch von Jürgen Kocka und Claus Offe (2000, S. 11) prognostiziert. Vielmehr kann die Herausforderung festgestellt werden, sich im Sinne der *Beruflichkeit* immer wieder mit der neuen Berufsgruppe zu identifizieren – auch durch und mithilfe der Weiterbildung. Hier ergeben sich einerseits für die Weiterbildungspraxis Fragen nach der Unterstützung und Begleitung von Personen, die ihre Berufsgruppe wechseln. Für die Weiterbildungsforschung ergeben sich andererseits Forschungsbedarfe in Bezug auf die Frage nach Lern- und Bildungsprozessen bei Berufsgruppenwechseln sowie der Rahmung durch betriebliche und Weiterbildungsorganisationen. Auch sind die Ergebnisse auf die Generation der Baby Boomer und freiwillige Berufsgruppenwechsel limitiert, weshalb weitere Forschung zu Berufsgruppenwechseln in anderen Generationen und im Verhältnis zu unfreiwilligen Berufsgruppenwechseln wie beispielsweise durch Krankheit oder Arbeitslosigkeit anschließen kann.

Funding We acknowledge financial support by Universität der Bundeswehr München.

Funding Open Access funding enabled and organized by Projekt DEAL.

Interessenkonflikt Stefan Rundel gibt an, dass kein Interessenkonflikt besteht.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen

vorgenommen wurden. Die in diesem Artikel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen. Weitere Details zur Lizenz entnehmen Sie bitte der Lizenzinformation auf <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>.

Literatur

- Akreml, L. (2022). Stichprobenziehung in der qualitativen Sozialforschung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (3. Aufl. S. 405–424). Springer VS.
- Alheit, P., & Dausien, B. (2006). Biographieforschung in der Erwachsenenbildung. In H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.), *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (2. Aufl. S. 431–457). Springer VS.
- Arendt, H. (2014). *Vita activa oder Vom tätigen Leben* (14. Aufl.). Piper.
- Arnold, R., Pätzold, H., & Ganz, M. (2018). Weiterbildung und Beruf. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6. Aufl. S. 931–945). Springer VS.
- Baethge, M., & Baethge-Kinsky, V. (1998). Jenseits von Beruf und Beruflichkeit? – Neue Formen von Arbeitsorganisation und Beschäftigung und ihre Bedeutung für eine zentrale Kategorie gesellschaftlicher Integration. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 31(3), 461–472.
- Behringer, F. (2004). Berufswechsel als eine Form diskontinuierlicher Erwerbsbiographien: Ursachen, Häufigkeit und Folgen. In F. Behringer, A. Bolder, R. Klein, G. Reutter & A. Seivert (Hrsg.), *Diskontinuierliche Erwerbsbiographien: Zur gesellschaftlichen Konstruktion und Bearbeitung eines normalen Phänomens* (S. 71–93). Schneider.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2018). Soziogenetische Interpretation und soziogenetische Typenbildung. In R. Bohnsack, N. F. Hoffmann & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Typenbildung und Dokumentarische Methode: Forschungspraxis und methodologische Grundlagen* (S. 312–328). Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2021). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden* (10. Aufl.). Barbara Budrich.
- Büchter, K. (2021). Beruf und Beruflichkeit – Historische(Dis-)Kontinuität von Diskursen, Funktionen und Sichtweisen. In L. Bellmann, K. Büchter, I. Frank, E. M. Krekel & G. Walden (Hrsg.), *Schlüsselthemen der beruflichen Bildung in Deutschland: Ein historischer Überblick zu wichtigen Debatten und zentralen Forschungsfeldern* (1. Aufl. S. 185–199). Barbara Budrich.
- Büchter, K., & Meyer, R. (2010). Beruf und Beruflichkeit als organisierendes Prinzip beruflicher Bildung. In R. Nickolaus, G. Pätzold, H. Reinisch & P. T. Tramm (Hrsg.), *Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (S. 323–326). Julius Klinkhardt.
- Busch, D. (Hrsg.). (2024). *Individuen in digitalen Arbeitswelten: Interdisziplinäre Perspektiven auf Individuum und Organisation*. Springer.
- Deutscher Bildungsrat (1970). *Strukturplan für das Bildungswesen*. Klett.
- Dick, M., Freund, S., Ohlbrecht, H., & Unger, T. (2022). Arbeit, Job, Beruf – Zur Einführung. In M. Dick, S. Freund, H. Ohlbrecht & T. Unger (Hrsg.), *Arbeit-Job-Beruf: Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 1–13). Springer VS.
- Dörner, O., & Rundel, S. (2023a). Berufsübergänge: Optimierungs- und/oder Bildungsansprüche an wissenschaftliche Weiterbildung? Zum Verhältnis von Optimierung und Bildung im Kontext organisierter Weiterbildung. In S. M. Weber, C. Fahrenwald & A. Schröer (Hrsg.), *Organisationen optimieren? Jahrbuch Organisationspädagogik* (S. 295–308). Springer VS.
- Dörner, O., & Rundel, S. (2023b). Biographieforschung und Organisationspädagogik. In D. Nittel, H. von Felden & M. Mendel (Hrsg.), *Handbuch Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung und Biographiearbeit* (S. 343–356). Beltz Juventa.
- Dörner, O., & Schäffer, B. (2014). Babyboomer auf der Plateauphase – Ihre Altersbilder und Weiterbildungsorientierungen. *ZSE*, 34(2), 131–146.
- Dütsch, M., Liebig, V., & Struck, O. (2013). Erosion oder Stabilität der Beruflichkeit? Eine Analyse der Entwicklung und Determinanten beruflicher Mobilität. *KZfJSS*, 65(3), 505–531.
- Faulstich, P. (2015). Arbeit, Erwerbstätigkeit und Beruf als Perspektiven in Weiterbildungsprogrammen. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 29, 1–13.

- von Felden, H., Schäffter, O., & Schicke, H. (Hrsg.). (2014). *Denken in Übergängen. Weiterbildung in transitorischen Lebenslagen*. Springer VS.
- Giesecke, J., & Heisig, J. P. (2010). Destabilisierung und Destandardisierung, aber für wen? Die Entwicklung der westdeutschen Arbeitsplatzmobilität seit 1984. *KZfSS*, 62, 403–435.
- Hall, A. (2010). Wechsel des erlernten Berufs: Theoretische Relevanz, Messprobleme und Einkommenseffekte. In D. Euler, U. Walwei & R. Weiß (Hrsg.), *Berufsforschung für eine moderne Berufsbildung – Stand und Perspektiven* (S. 157–174). Steiner.
- Harney, K., & Tenorth, H.-E. (1999). Beruf und Berufsbildung – Zur Einleitung in das Beiheft. *Zeitschrift für Pädagogik*, 40, 7–10. Beiheft.
- Hockling, S. (2014). Berufliche Neuorientierung. Neustart im Job mit über 50. Zeit online. <https://www.zeit.de/karriere/beruf/2014-07/unzufriedenheit-job-neustart-karriere>. Zugegriffen: 1. Okt. 2025.
- Knappertsbusch, I., & Wisskirchen, G. (Hrsg.). (2023). *Die Zukunft der Arbeit. New Work mit Flexibilität und Rechtssicherheit gestalten*. Springer Gabler.
- Kocka, J., & Offe, C. (2000). Einleitung. In J. Kocka & C. Offe (Hrsg.), *Geschichte und Zukunft der Arbeit* (S. 9–18). Campus.
- Kohli, M. (1985). Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente. *KZfSS*, 37, 1–29.
- Kohli, M. (2000). Arbeit im Lebenslauf: Alte und neue Paradoxien. In J. Kocka & C. Offe (Hrsg.), *Geschichte und Zukunft der Arbeit* (S. 362–382). Campus.
- Kohli, M. (2003). Der institutionalisierte Lebenslauf: Ein Blick zurück und nach vorn. In J. Allmendinger (Hrsg.), *Entstaatlichung und soziale Sicherheit: Verhandlungen des 31. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Leipzig 2002* (S. 525–545). Leske + Budrich.
- Konietzka, D. (1999). Die Verberuflichung von Markthancen. Die Bedeutung des Ausbildungsberufs für die Platzierung im Arbeitsmarkt. *Zeitschrift für Soziologie*, 25(5), 379–400.
- Kraus, K. (2022). Erwerbsorientierung als Subjektivierung. Zur Bedeutung des Subjektbezugs in der erwerbsorientierten Bildung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 45(3), 513–528.
- Kraus, K. (2024). Beruflichkeit als Form der Subjektivierung: Ein Beitrag zur Debatte der Berufsbildungstheorie zum Subjektbezug in der Berufsbildung. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 19, 1–23. Spezial.
- Kreitz, R. (2020). Zur Beziehung von Fall und Typus. In J. Ecarius & B. Schäffer (Hrsg.), *Typenbildung und Theoriegenerierung: Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 105–126). Barbara Budrich.
- Kutscha, G. (2023). Subjekt(de)konstruktion und Kontingenz – ein autobiografisch inspirierter Beitrag zum berufsbildungstheoretischen Diskurs. In *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online* (S. 1–25).
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Suhrkamp.
- Marotzki, W. (1996). Forschungsmethoden der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (S. 55–89). Springer.
- Matthes, B., Burkert, C., & Biersack, W. (2008). *Berufssegmente: Eine empirisch fundierte Neuabgrenzung vergleichbarer beruflicher Einheiten*. IAB Discussion Paper, No. 35/2008.
- Mayer, K. U., Grunow, D., & Nitsche, N. (2010). Mythos Flexibilisierung? Wie instabil sind Berufsbiografien wirklich und als wie instabil werden sie wahrgenommen? *KZfSS*, 62(3), 369–402.
- Müller, W., & Shavit, Y. (1998). Bildung und Beruf im institutionellen Kontext. Eine vergleichende Studie in 13 Ländern. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1, 501–533.
- Nisic, N., & Trübswetter, P. (2012). *Berufswechsler in Deutschland und Großbritannien*. IAB Kurzbericht. (S. 8). Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung.
- Nohl, A.-M. (2013). Komparative Analyse: Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Interpretation. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (3. Aufl. S. 271–294). Springer VS.
- Nohl, A.-M. (2017). *Interview und dokumentarische Methode: Anleitungen für die Forschungspraxis* (5. Aufl.). Springer VS.
- Oertel, J. (2021). Baby Boomer und Generation X – Charakteristika der etablierten Beschäftigten-Generationen. In M. Klaffke (Hrsg.), *Generationen-Management: Konzepte, Instrumente, Good-Practice-Ansätze* (2. Aufl. S. 47–78). Springer Gabler.
- Pabst, A. (2022). *Beruflichkeit im Wandel. Individuelles berufliches Handeln am Beispiel der Leiharbeit*. wbv.

- Pfeiffer, S., Nicklich, M., Henke, M., Heßler, M., Krzywdzinski, M., & Schulz-Schaeffer, I. (Hrsg.). (2024). *Digitalisierung der Arbeitswelten: Zur Erfassbarkeit Einer Systemischen Transformation* (1. Aufl.). Springer.
- Rundel, S. (2019). Chancen der wissenschaftlichen Weiterbildung bei beruflichen Übergängen in der Lebensmitte. In O. Dörner (Hrsg.), *Wissenschaftliche Weiterbildung als Problem der Öffnung von Hochschulen für nichttraditionelle Studierende* (S. 137–154). Barbara Budrich.
- Rundel, S. (2021a). Bild und Sprache: Zum Verhältnis zwischen konjunktivem Erfahrungsraum und Bildlichkeit – Methodologische und forschungspraktische Konsequenzen. *Jahrbuch Dokumentarische Methode*, (4), 153–175.
- Rundel, S. (2021b). Der Beruf als Selbstinszenierung – Berufswandel und Berufsbilder bei beruflichen Wechslen im Alter von 50+. In J. Engel, A. Epp, J. Lipkina, S. Schinkel, H. Terhart & A. Wischmann (Hrsg.), *Bildung im gesellschaftlichen Wandel: Qualitative Forschungszugänge und Methodenkritik* (S. 45–62). Barbara Budrich.
- Schäffer, B. (2020). Typologien als Endprodukt von Prozessen Typenbildender Interpretation. *Jahrbuch Dokumentarische Methode*, (2), 23–48.
- Schäffer, B., Dörner, O., & Krämer, F. (2015). Lernen in Lebensphasen – eine Alternative zum Lebenslangen Lernen? *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 38(2), 267–286.
- Schittenhelm, K., & Küchel, J. (2013). Dokumentarische Bildungs- und Übergangsforschung. Mehrperspektivität durch Methodentriangulation. In P. Loos, A.-M. Nohl, A. Przyborski & B. Schäffer (Hrsg.), *Dokumentarische Methode: Grundlagen – Entwicklungen – Anwendungen* (S. 92–108). Barbara Budrich.
- Schmidt-Lauff, S., von Felden, H., & Pätzold, H. (Hrsg.). (2015). *Transitionen in der Erwachsenenbildung. Gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Übergänge*. Barbara Budrich.
- Schroer, M. (2006). Mobilität ohne Grenzen? Vom Dasein als Nomade und der Zukunft der Sesshaftigkeit. In W. Gebhardt & R. Hitzler (Hrsg.), *Nomaden, Flaneure, Vagabunden: Wissensformen und Denkstile der Gegenwart* (S. 115–125). Springer VS.
- Schröder, W., Stauber, B., Walther, A., Böhnisch, L., & Lenz, K. (Hrsg.). (2013). *Handbuch Übergänge*. Beltz Juventa.
- Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 13(3), 283–293.
- Seibert, H. (2007). *Wenn der Schuster nicht bei seinem Leisten bleibt.... Kurzbericht 2007 des IAB*
- Sennett, R. (2000). *Der flexible Mensch: Die Kultur des neuen Kapitalismus* (8. Aufl.). Siedler.
- Stauber, B., Pohl, A., & Walther, A. (Hrsg.). (2007). *Subjektorientierte Übergangsforschung: Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener*. Juventa.
- Struck, O., Grotheer, M., Schröder, T., & Köhler, C. (2007). Instabile Beschäftigung. Neue Ergebnisse zu einer alten Kontroverse. *KZfSS*, 59(2), 294–317.
- Stützel, K. (2019). *Jugendarbeit im Kontext von Jugendlichen mit rechten Orientierungen: Rekonstruktiv-praxeologische Perspektiven auf professionelles Handeln*. Springer VS.
- Tippelt, R. (2018). Sozialer Wandel und Erwachsenenbildung seit den 1980er-Jahren. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6. Aufl. S. 89–106). Springer VS.
- Voß, G.G. (2018). Beruf. In J. Kopp & A. Steinbach (Hrsg.), *Grundbegriffe der Soziologie* (12. Aufl. S. 35–42). Springer VS.
- Voß, G.G., & Pongratz, H.J. (1998). Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft? *KZfSS*, 50(1), 131–158.
- Weber, M. (1922). Die Objektivität sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis. In M. Weber, *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre* (S. 146–214). J. C. B. Mohr.
- Wendt, T., & Manhart, S. (2022). Gemeinsam verschieden. Organisation und Bildung im semantischen Feld erziehungswissenschaftlicher Prozessbegriffe. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 45(3), 471–489.
- Wittpoth, J. (2018). Beteiligungsregulation in der Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6. Aufl. S. 1149–1172). Springer VS.
- Woodcock, J. (2023). Plattformarbeit. In T. Carstensen, S. Schaupp & S. Sevnani (Hrsg.), *Theorien des digitalen Kapitalismus. Arbeit, Ökonomie, Politik und Subjekt* (1. Aufl. S. 85–101). Suhrkamp. Originalausgabe.
- Zirfas, J. (2014). Identität. In C. Wulf & J. Zirfas (Hrsg.), *Handbuch pädagogische Anthropologie* (S. 567–577). Springer VS.

Hinweis des Verlags Der Verlag bleibt in Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutsadressen neutral.

Publisher's Note Springer Nature remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.