

# 1 Einleitung

Seit den 70er Jahren hält der Diskurs über lebenslanges Lernen an. Dabei ist der Terminus „lebenslanges Lernen“ trivial und komplex zugleich: Zum einen ist es mittlerweile eine Binsenweisheit, dass Menschen gar nicht anders können, als ihr Leben lang zu lernen, zum anderen kann mit diesem Terminus ein programmatisches Feld bezeichnet werden. Sowohl die Erziehungswissenschaft als auch die Bildungspolitik setzen sich mit dem Konzept lebenslangen Lernens auseinander. Allerdings dominieren in beiden Feldern jeweils unterschiedliche Konnotationen den Diskurs, wodurch der Begriff auch heute noch als „diffus und vieldeutig“ gelten kann (Rothe 2011, S. 13).

Begriffe wie Individualisierung, Institutionalisierung und Globalisierung spielen in spätmodernen Gesellschaften eine zentrale Rolle. Lebenslanges Lernen sollte laut der Europäischen Kommission nicht nur für Wettbewerbs- und Beschäftigungsfähigkeit („competitiveness and employability“), sondern auch für soziale Integration („social inclusion“), aktive gesellschaftliche Teilhabe („active citizenship“) und persönliche Entwicklung („personal development“) (Commission of the European Communities 2006, S. 2). Folgende Referenzpunkte für lebenslanges Lernen lassen sich identifizieren:

1) *Ökonomische Aspekte für lebenslanges Lernen:* Durch den demographischen Wandel und den Mangel an gut ausgebildeten Fachkräften werden lebenslanges Lernen und die Teilnahme an Weiterbildung zu zentralen Forderungen von Wirtschaft und Politik. Mit der Stärkung der Wettbewerbsfähigkeit durch lebenslanges Lernen gehen auch die Bekämpfung von Arbeitslosigkeit und die Erhaltung der Beschäftigungsfähigkeit einher. Arbeitnehmer<sup>1</sup> stehen unter dem Druck, lebenslang zu lernen, da das vorhandene Wissen aufgrund der Dynamik des wissenschaftlichen und technischen Fortschritts, globaler Abhängigkeiten bzw. weltpolitischer Annäherungen immer schneller veraltet (Eurydice 2011, S. 3).

2) *Soziale und kulturelle Aspekte für lebenslanges Lernen:* Die Europäische Kommission schreibt dem lebenslangen Lernen die zentrale Bedeutung für die Entwicklung zur wissensbasierten Gesellschaft zu. Lebenslanges Lernen sei der beste Weg, den Herausforderungen des gesellschaftlichen Wandels zu begegnen.

---

<sup>1</sup> Aus Gründen der Lesbarkeit wird in dieser Arbeit die männliche Form verwendet. Sämtliche Personenbezeichnungen gelten für beide Geschlechter.

„Lifelong Learning is no longer just one aspect of education and training; it must become the guiding principle for provision and participation across the full continuum of learning contexts“ (Commission of the European Communities 2000, S. 3). Die europäischen Bürger werden als die zentralen Akteure bei der Entwicklung zur Wissensgesellschaft erachtet und sollen demnach befähigt werden, Wissen zu nutzen und zu produzieren (Commission of the European Communities 2000, S. 5 ff.). Lebenslanges Lernen soll außerdem die Integration sozial benachteiligter Gruppen und den gesellschaftlichen Zusammenhalt fördern. „Aus Anlass der europäischen Integrationsprozesse wurde deshalb das Konzept des Lebenslangen Lernens besonders propagiert, um 'active citizenship' zu erreichen“ (Lenz 2011, S. 90).

3) *Personale Aspekte für lebenslanges Lernen*: Wie Ulrich Beck (1986) in seiner Individualisierungsthese ausarbeitet, wird die Organisation des sozialen Lebens in modernen Gesellschaften dem Einzelnen selbst überlassen und zugemutet. Der individuellen Biographie und den Fähigkeiten des Einzelnen, Entscheidungen zu treffen und Lern- und Bildungsfähigkeiten zu entwickeln, kommen wesentliche Bedeutungen zu. Die Fähigkeit, das eigene Leben zu gestalten, wird darüber hinaus auch von anderen Wissenschaftlern (Alheit 2002; Rosa 2005) als Notwendigkeit erachtet, um in einer individualisierten, sich ständig wandelnden und risikoreichen Gesellschaft zurechtzukommen. Ökonomischer, sozialer und kultureller Wandel spielen eine zentrale Rolle, Orientierungsmuster fehlen, das Individuum muss aus einer unüberschaubaren Fülle an Optionen auswählen, so dass der Lebenslauf immer weniger vorhersehbar wird. Es herrscht ein regelrechter Zwang, ständig Entscheidungen treffen zu müssen und sich ununterbrochen am gesellschaftlichen Wandel zu orientieren bzw. sich diesem zu unterwerfen. Um mit dieser Individualisierung und Modernisierung umgehen zu können, benötigen Individuen neue Kompetenzen, die (nur) durch lebenslange Lernprozesse erzielt werden können. Ausdruck dieser Entwicklungen ist das Konzept des lebenslangen Lernens: „Learning becomes, in these terms, a kind of biographical survival necessity“ (West et al. 2007a, S. 18).

In diesem Sinne berücksichtigen die empirischen Studien zum *lebenslangen Lernen* die Biographie bzw. den Lebenslauf von Individuen. Dabei stellen qualitative Studien zumeist die Subjektperspektive in den Vordergrund, während quantitative Studien vor allem an Statuspassagen und Übergängen im Lebenslauf und anderen quantifizierbaren Daten interessiert sind (Kade/Hof 2008, S. 162). Insgesamt geht es meist um die Teilnahme an Weiterbildung bzw. das Weiterbildungsverhalten, um verschiedene Lernformen (formal bis informell) oder um die Bedeutung von Lernen, die Haltung zum Lernen und das Lernverständnis. Was – auch bei qualitativen und institutionenunabhängigen Studien – außer Acht gelassen wird, ist die Frage, wie Individuen anhand von lebenslangen Lernprozessen ihre Biographien gestalten. Da – wie im Rahmen der personalen Aspekte lebens-

langen Lernens geschildert – Orientierungsmuster fehlen und vielfältige Optionen der Biographiegestaltung bestehen, gilt das Forschungsinteresse der vorliegenden Studie den Fragen, woran Individuen sich bei der Gestaltung ihrer Berufsbiographien orientieren und wie die Orientierung anhand von lebenslangen Lernprozessen gelingt. *Lebenslanges Lernen wird – neben anderen Aspekten – als eigenständige berufsbiographische Orientierungsleistung verstanden.*

Die Berufsbiographie wird im Rahmen der empirischen Analyse aus zwei Gründen im Vordergrund stehen. Zum einen nimmt die Erwerbsarbeit in Biographien einen hohen Stellenwert ein und der Alltag sowie der gesamte Lebenslauf sind um das Erwerbssystem herum organisiert (Kohli 1986, S. 184). Zum anderen rekurriert das Konzept lebenslangen Lernens verstärkt auf den Beruf bzw. die Erwerbsarbeit und die Beschäftigungsfähigkeit. Diese Aspekte stellen zentrale Dimensionen des Konzepts lebenslangen Lernens dar.

Anhand von biographisch-narrativen Interviews werden somit jene Orientierungsmuster rekonstruiert, die Erwachsene in ihrer Biographie entwickeln, um ihre Berufsbiographie eigenständig zu komponieren und zu gestalten. Dabei werden Statuspassagen und Übergänge ab der Schulzeit berücksichtigt. Demnach ist *nicht* – ähnlich wie bei Biesta et al. (2011), Alheit et al. (2003) oder Schulze (1993) – der kognitive Lernprozess von Interesse, also nicht die Aneignung von Wissen oder spezifischer Kenntnissen, sondern die Art und Weise der Biographiegestaltung. Es geht also um Lernprozesse, die zu bestimmten Lebenswegen und biographischen Entscheidungen geführt haben und die Grundlage für Handlungsmuster und Orientierung bilden. Dabei gilt: „Orientierung ist kein sozialer Automatismus, sondern eine biographische Leistung“ (Fischer/Kohli 1987, S. 31).

Zunächst wird das Konzept lebenslangen Lernens vorgestellt (Kapitel 2). Dazu wird zu Beginn die Entstehungsgeschichte des Konzepts dargelegt, um anschließend auf den wissenschaftlichen Diskurs zum lebenslangen Lernen eingehen zu können. Dafür werden einerseits die theoretisch-konzeptionellen Beiträge angeführt, andererseits wird der Forschungsstand repräsentiert.

Dabei wird sich zeigen, dass die Studien (ebenso wie die vorliegende) auf den Lebenslauf und die Biographie rekurrieren. Demnach widmet sich Kapitel 3 zunächst dieser begrifflichen Unterscheidung bevor auf die Bedeutung der Erwerbsarbeit für die Biographie eingegangen wird. Daraufhin werden sowohl biographische Konzepte zum Lernen als auch die Erforschung von biographischen Lernprozessen erörtert.

Kapitel 4 widmet sich dem methodischen Vorgehen. Neben der Erhebungs- und der Auswertungsmethode (narratives Interview und Dokumentarische Methode) wird das Sample vorgestellt und es werden die forschungspraktischen Rahmenbedingungen erläutert.

Auf dieser Basis können im 5. Kapitel die empirischen Ergebnisse dargelegt werden. Dabei werden anhand von 18 narrativen Interviews die vier Typen jeweils anhand ihrer charakteristischen Merkmale erörtert. Abgeschlossen wird die Darstellung eines Typus mit den Grenzen der Orientierungsweise sowie mit einer Zusammenfassung und Reflexion. Aufgrund der Differenzierungsmerkmale des Samples wird eine alters- und bildungsspezifische Differenzierung der Typik vorgenommen, bevor die empirischen Ergebnisse theoretisch reflektiert werden können. Bei dieser Gesamtreflexion werden zunächst die biographietheoretischen Reflexionen, die sich an die Darstellung eines jeden Typus angeschlossen haben, noch einmal zusammenfassend dargestellt. Daraufhin werden die beiden Dimensionen, die sich in der empirischen Analyse als übergeordnete Unterscheidungsmerkmale herausgestellt haben, nachgezeichnet. Dabei handelt es sich zum einen um *das Weiterbildungsverhalten und die Motivation der beruflichen Entwicklung*, zum anderen um die *Relationierung von Privat- und Berufsleben*, die anhand von Differenzierung und Diffusion der Lebenswelten charakterisiert werden kann. Im Rahmen der Schlussfolgerungen der empirischen Ergebnisse werden sowohl die Grenzen als auch die Reichweite der Analyse aufgezeigt.

Im Fazit (Kapitel 6) werden die zentralen Ergebnisse der Studie zusammengefasst und an den in Kapitel 2 dargestellten Diskurs rückgekoppelt, um abschließend offene Fragen zu erörtern.

Biographien gestalten durch lebenslange Lernprozesse  
Rekonstruktionen berufsbiographischer  
Orientierungsmuster

Heufers, P.

2015, X, 197 S. 2 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-07002-1