2 Selbstorganisierte gemeinschaftliche Wohnprojekte älterer Menschen als Lernumfeld

Die Beschreibung selbstorganisierter gemeinschaftlicher Wohnprojekte, ihre inhaltliche Struktur und die in vielen Fällen ähnlichen phasenartigen Verläufe deuten an, welche Rolle Lernen in einem gemeinschaftlichen Wohnprojekt spielt. Gemeinschaftliche Wohnprojekte sind in dieser Hinsicht immer auch als lernende Projekte zu verstehen. Die Akteure bringen unterschiedliche Erfahrungen, Haltungen und Einstellungen mit und bilden damit auch immer ein Miteinander verschiedener Biographien ab. Die Wohngruppe fungiert dabei als soziales Umfeld, in dem sich unterschiedliches „biographisches Bildungskapital" (Alheit et al. 2003), reflexiv entfaltet, bemerkbar macht. Selbstorganisierte gemeinschaftliche Wohnprojekte sind damit gleichzeitig auch Teil biographischer zeitlicher Prozesse, in denen sich Menschen ein soziales Netz schaffen aus bestimmten kollektiven Praxen und kollektivem Wissen (vgl. ebd., S. 35). Dabei geht es um alte Menschen, die sich einer doppelten Lebensherausforderung stellen. Zum einen den Umgang mit der Altersphase an sich und den damit verbundenen körperlichen und geistigen Veränderungen, zum anderen mit der Planung der Lebensphase Alter im Sinne der gezeichneten Veränderungen einer zweiten bzw. reflexiven Moderne.

Lernprozesse sind in diesem Sinne nicht nur der Motor gemeinschaftlicher Wohnprojekte, sondern auch Ausdruck und untrennbarer Bestandteil der Entwicklung eines Individuums, hervorgehend aus emergenten und kontingenten Prozessen der Biographie (vgl. Ostermann-Voigt 2011, S. 74). Das Lernen im Projekt steht damit immer in einem direkten Zusammenhang mit der Biographie des Einzelnen, mit der Entstehung, dem Aufbau und der „Aufrechterhaltung und […] Veränderung der Welt- und Selbstreferenzen von Menschen" (Marotzki in Ostermann-Voigt 2011, S. 75). Mit der Perspektive auf die Biographien der Akteure geht es nicht in erster Linie um die Erlangung eines spezifischen Wissens, sondern auch um das Handlungs- und Gestaltungsrepertoire der Menschen, deren Verhaltensweise, Orientierungen im Kontext gemeinschaftlichen Wohnens.

Im Folgenden wird eine Verortung dieser Bildungsprozesse vorgenommen, die sich vor allem am Begriff des biographischen Lernens orientiert. Diese Lernperspektiven stellen Ansätze dar, Lernen in der Lebensspanne im Kontext selbst-

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2017
B. Krasemann, *Lernen aus biographischer Perspektive*,
DOI 10.1007/978-3-658-15585-8_2

organisierter gemeinschaftlicher Wohnformen alter Menschen zu analysieren und die theoretische Grundlage der Forschungsarbeit zu verdichten. Gleichzeitig wird eine Lernperspektive benötigt, die dem Aspekt des In-Beziehung-Seins der Akteure in einer Wohngruppe entgegenkommt. Mit dem Ansatz der Communities of Practice soll ein dafür möglicher Analyserahmen vorgestellt werden.

2.1 Von lebenslangem Lernen zu biographischem Lernen

In der andauernden Diskussion um das Konzept des lebenslangen Lernens wird Lernen nicht mehr nur auf die Bereiche der Erwachsenenbildung beschränkt, sondern betrifft alle Lebensphasen. Es geht nicht mehr nur um die Einbeziehung aller Bevölkerungsgruppen in Bildungsprozesse, sondern vor allem um die Ausweitung auf die gesamte Lebensspanne (vgl. Brödel 1998, S. 1). Das vor diesem Hintergrund entstandene Konzept des lebenslangen Lernens hat sich seit einigen Jahren als wichtiges bildungspolitisches Basiskonzept in Europa durchgesetzt, und trotzdem gilt lebenslanges Lernen bis heute als weitgehend diffuser Begriff (vgl. von Felden 2009, S. 157; vgl. Alheit/Dausien 2009, S. 713). Lange Zeit lagen die Akzente bei der Diskussion lebenslangen Lernens in Deutschland vor allem auf den Institutionen und der curricularen Struktur eines Angebots lebenslanger Lehre (vgl. Nuissl 2001, S. 5; vgl. von Felden 2004, S. 3). Die Einführung des Begriffs *lebenslanges Lernen* fand dabei vor allem im Zusammenhang bildungspolitischer Debatten über grundlegende Änderungen im Zuge der Strukturreform des Bildungswesens statt und seine Verwendung begann in Deutschland im Vergleich zu anderen europäischen Ländern relativ spät (vgl. Kade/Seitter 1996, S. 15; vgl. von Felden 2009, S. 158).[19] Mit lebenslangem Lernen verband sich zunächst die Idee, Erwachsenenbildung innerhalb des allgemeinen Bildungswesens zu platzieren und man betonte damit die Selbstverständlichkeit und Normalität eines Lernens im Erwachsenenalter (vgl. Kade/Seitter 1996, S. 15). Lernprozesse sollten nicht mehr auf die Zeit schulischer Bildung oder Berufsausbildung beschränkt sein, sondern auf den gesamten Lebenslauf bezogen wer-

19 Als gewissermaßen politischer Durchbruch lebenslangen Lernens ist das von Jaques Delors in den 1990er Jahren autorisierte „White Paper on Competitiveness and Economic Growth“ (vgl. Commission of the European Communities 1994) anzusehen. Mit dem darauf folgenden Report einer UNESCO-Expertenkommission 1996 wuchsen internationale Initiativen zum lebenslangen Lernen (vgl. Alheit/Dausien 2002, S. 717). Auch in Deutschland hat sich diese Entwicklung relativ zügig bemerkbar gemacht. Ihre Ursache findet sich in Wandlungsprozessen, die auch heute noch wahrnehmbar sind und die miteinander zusammenhängen. Neben der veränderten Bedeutung von Arbeit und der Funktion von Wissen sind dies die zunehmende Dysfunktionalität etablierter Bildungsinstitutionen und die neuen Herausforderungen an die gesellschaftlichen Akteure selbst (vgl. ebd., S. 717).

den – mit dem Menschen als „Bezugspunkt pädagogischer Praxis und Reflexion“ (ebd.). Ein leistungsbezogener Aspekt lebenslangen Lernens ist besonders in der frühen Diskussion des Konzeptes kaum überhörbar. Bereits frühe Berichte der OECD fordern lebenslanges Lernen und sehen darin vor allem Möglichkeiten der Steigerung wirtschaftlichen Wachstums.[20] Zwar gab es insbesondere in den 1970er Jahren auch in Deutschland eine kleine Gruppe, die außerinstitutionelle Lernbewegungen mit anderem Charakter betonte, Durchsetzungskraft hatte dieser Ansatz jedoch zunächst nicht und sollte erst in den 1990er Jahren quasi kommentarlos in den Mainstream der Diskussion einfließen (vgl. Wittpoth 2010, S. 153). Wissen wurde zu einer bedeutenden Ressource in einer sich von der Produktions- zur Dienstleistungsgesellschaft verändernden Umwelt (vgl. ebd., S. 159) und lebenslanges Lernen wurde zu einer „Strategie zur Bewältigung der aus den demografischen und sozialen Wandlungsprozessen resultierenden individuellen wie gesellschaftlichen Herausforderungen“ (Bertermann 2010, S. 629).[21] So wird der Begriff des lebenslangen Lernens zunehmend durch ein neues Lernverständnis bestimmt. Dabei geht es auch um eine neue Wissensordnung, in der Erfahrungswissen eine tragende Rolle spielt. Das Erfahrungswissen als nicht-wissenschaftliche Wissensform wird seit den 1990er Jahren einer Neubewertung unterzogen (vgl. Fahrenwald 2011, S. 57). Es handelt sich um Wissen, dass „mit *praktischem* Handeln generiert wird“, „einen Bezug zu jeweils *konkreten* Gegebenheiten“ hat und „an *subjektive* Erfahrungen und deren Verarbeitung, d. h. an Personen gebunden“ ist (ebd., Herv. i. Orig.). Mit lebenslangem Lernen verbinden sich in dieser Perspektive nun auch die Lernprozesse, welche durch die Erfahrungen entstehen, die Menschen im Lebenslauf en passant sammeln, und die den individuellen (und gesellschaftlichen) Handlungsrahmen ergänzen und modifizieren. Damit wird Bildung nicht auf das Erlernen spezifischen Wissens bezogen, sondern im Sinne der allgemeinen Entwicklung von Fähigkeiten verstanden. Auch Wohnen kann als eine soziale Erfahrung aufgefasst werden. Dabei ist von Lernprozessen auszugehen, welche Menschen als

20 „Recurrent Education – A Strategy for Lifelong Education“ (OECD 1973), auch der Faure-Report kann als eine der wichtigsten frühen Veröffentlichungen zum lebenslangen Lernen gelten („Learning to Be – The World of Education Today and Tomorrow“, Faure u. a. 1972). In dem Bericht wurden vier Säulen des lebenslangen Lernens benannt: 1.) Lernen, um Wissen zu erwerben, 2.) Lernen zu handeln, 3.) Lernen zusammenzuleben und 4.) Lernen für das Leben (vgl. von Felden 2009, S. 159).

21 Rothe hat in ihrer diskursanalytischen Untersuchung „Lebenslanges Lernen als Programm“ (2011) eine „eher punktuelle und theoretisch eingeschränkte Rezeption soziologischer Modernisierungstheorien“ (ebd., S. 57) in erziehungswissenschaftlichen Forschungsprogrammen zum lebenslangen Lernen herausgearbeitet. Die „Unterstellung von gesellschaftlichen Modernisierungsprozessen“ sieht sie als typisches Merkmal der in ihrer Arbeit behandelten Programme.

lernende Individuen möglicherweise nicht wahrnehmen und die so unbewusst sind wie das Atmen (vgl. Alheit/Dausien 2009, S. 713).

In der Diskussion um lebenslanges Lernen stellt sich damit die Frage nach einer viel grundsätzlicheren Betrachtung lebenslanger Lernprozesse. So entdeckt man im lebenslangen Lernen inzwischen einen Ansatz zur Mobilisierung „aller Kompetenzen und kreativer Problemlösepotenziale" (von Felden 2004, S. 3) und rückt den Menschen stärker in den Mittelpunkt des Konzepts. Hier zeigt sich eine programmatische Richtung an, in der lebenslanges Lernen deutlich weiter gefasst wird. Gemeint sind alle Bereiche des Lernens, nicht nur formale Formen und Kontexte, sondern vor allem auch non-formale und informelle (vgl. ebd., S. 714; weiterführend dazu Colley/Hodkinson/Malcom 2003; Overwien 2005, 2007; Schmidt 2006; Werquin 2008; Bohlinger 2009; Reischmann 2010). Lebenslangem Lernen kommen damit neue Funktionen und Bereiche zu, die über eine Begriffsbestimmung einer politisch-ökonomischen Rahmung hinausgehen (vgl. Alheit/Dausien 2009, S. 714; dazu auch Lerch 2010, S. 119). Auch die Potenziale des Alter(n)s und ihre Aktivierung im Hinblick auf bürgerschaftliches Engagement sind dabei längst Teil der Überlegungen geworden (vgl. Bertermann 2010, S. 624f.). Damit wird die Biographie Dreh- und Angelpunkt eines neuen Lernverständnisses (vgl. Hof 2009, S. 49). Nach von Felden bindet ein „Lernen über die Lebenszeit […] das Lernen an die je individuelle Biographie, die das Individuum zwischen gesellschaftlicher Struktur und individuellem Eigensinn verortet" (von Felden 2009, S. 162).

Exkurs: Biographisierung und Homo biographicus

Eine grundsätzliche Perspektive auf lebenslanges Lernen entspricht den Herausforderungen der Moderne an die Biographie. Pichler spricht in diesem Zusammenhang vom „homo biograficus [sic!]" (Pichler 2010, S. 65) – dem Menschen also, der sein Leben in unterschiedlichen, sich wandelnden Kontexten immer neu gestalten, auslegen und planen muss. In der veränderten Perspektive des Alters als erwartbare und planbare Lebensphase wird der Lebenslauf „zum Entwicklungsprojekt, das durch Bildung verändert werden kann und Selbstveränderung zum Lernziel werden lässt" (Kade 2001, S. 34). Mit Alheit könnte man an dieser Stelle grundsätzlicher feststellen:

> „Soziale Akteure lernen offensichtlich durch Modernisierungsprozesse, ihre eigenen Optionen umzugruppieren, und wirken durch solche z. T. durchaus überraschenden Reaktionen auf makrosoziale Konstellationen zurück. Mo-

> derne Gesellschaften scheinen – auf eine beinahe triviale Weise – angesichts der dramatischen Individualisierungsprozesse zu Lerngesellschaften zu werden." (Alheit 1997, S. 37)

Diese Feststellung bezieht sich zunächst auf die gestiegenen biographischen Anforderungen an die Selbstregulation und Selbstreflexivität bei der Organisation des eigenen Lebens. Dohmen interpretiert dies als Notwendigkeit lebenslangen Lernens (vgl. Alheit/Dausien 2006, S. 440). Diese Entwicklung zeigt sich zunächst auf zwei Ebenen. Zum einen durch die vermehrte Teilnahme alter Menschen an Bildungsangeboten (Gilbert/Schroeder 2005), zum anderen an selbst aktivierten und initiierten Lernprozessen innerhalb verschiedener, mitunter ehrenamtlicher Initiativen (Kade 2001). Es geht demzufolge nicht nur um die institutionellen Bildungsangebote, sondern auch um alles Lernen, das neben den Institutionen stattfindet und heute unter Begriffen wie informellem Lernen oder Lernen en passant im Diskurs lebenslangen Lernens diskutiert wird. Es stellt sich allerdings die Frage, wie biographische Lernprozesse im Allgemeinen strukturiert werden und welche Rolle „mehr oder weniger organisierte Bildung in und außerhalb der Institutionen in diesem Prozess spielen bzw. spielen könnten" (Alheit 2010, S. 224). Untersuchungen dieses Lernens müssten aber differenziert auf die jeweiligen Personengruppen bezogen erfolgen. Sowohl für lebenslanges Lernen (in allen Formen und formalen wie informellen Settings) als auch für den Aspekt der Selbstorganisation gilt, dass allgemeine Interpretationsfolien, wie z. B. die der Individualisierung nicht ausreichen (vgl. ebd., S. 226). Zu unterschiedlich sind die jeweiligen Bildungsansprüche und Zugangsmöglichkeiten sowie die biographischen Deutungsmuster.

Auch in diesem Zusammenhang bietet es sich an, von Biographisierung zu sprechen. Analytisch erlaubt der Begriff eine Untersuchung aller Aspekte des Lernens, Verlernens, Umlernens und Erlebens an den konkreten Fällen (vgl. Alheit 2010, S. 226). Mit Biographisierung wird auf die „Integrations- und Identitätsleistung der Subjekte im lebensgeschichtlichen Prozess" (ebd.) hingewiesen. Damit wird eine andere Perspektive eingenommen als mit dem Theorem der Individualisierung, mit dem ein eher abstrakter Vergemeinschaftungsmodus im Prozess der Modernisierung bezeichnet wird. Die Begriffe Biographie und Biographisierung rücken die Perspektive des Subjekts und die damit verknüpften „Konzepte der Selbstdeutung und das Alltagshandeln der Akteure" in den Mittelpunkt (Dausien 2001, S. 102). Für die vom Subjekt geschaffenen Integrations- und Identitätsleistungen ist festzuhalten, dass diese nicht auf Kausalketten basieren, sondern eine generative Struktur abbilden, „die zugleich strukturiertes und strukturierendes Element im gesellschaftlichen Prozess ist" (Giddens 1988 in

Alheit 2010, S. 227). Genau dies lässt sich vor allem am je konkreten Fall untersuchen.

Auf den Forschungsfeldern, die sich mit dem Alter(n) beschäftigen, rückt der individuelle Lebensweg, seine Struktur und Dynamik, immer weiter in den Mittelpunkt (vgl. Brockmann 1998, S. 47). Es geht nicht um das Festhalten des Ist-Zustandes einer Lebensphase, sondern um die Einbettung verschiedener Prozesse und Ereignisse im Lebensweg eines Individuums. Auch wenn man die Pluralisierung von Lebensstilen unterstellt, von der abnehmenden Verbindlichkeit kollektiver Lebensmuster sowie von der Erweiterung der Entscheidungs- und Handlungsalternativen ausgeht, muss man fragen, wie die komplexer werdende soziale Welt geordnet werden kann und wie die beschriebenen Wandlungsprozesse des Alter(n)s verarbeitet werden können.

Die beschriebenen Freiheiten und Alternativen werden weiterhin in Regulierungen und Zwänge eingebunden sein. Selbstregulation, Lebensplanung und die Gestaltung der eigenen Biographie werden hier zu Notwendigkeiten des individuellen Lebens (vgl. Alheit/Dausien 2006, S. 439; vgl. Schweppe 1998, S. 326). Die Biographie wirkt als „regulativer Mechanismus“ (Schweppe, a.a.O.), denn die vorgezeichnete Altersbiographie gibt es heute kaum noch. Das Lebensschicksal im Alter ist ganz auf die Ressourcen der Biographie angewiesen und betrifft nahezu alle Lebens- und Entwicklungsbereiche des Alter(n)s, von den entwicklungstypischen Bereichen körperlicher und geistiger Veränderungen über lebenszyklische Entwicklungsaufgaben (Ruhestand, Auszug der Kinder, Partnerverlust) hin zu der Bewältigung des allgemeinen sozialen Wandels (vgl. ebd., S. 327). Der Einsatz von Ressourcen, wie in den Modellen erfolgreichen Alter(n)s beschrieben, ist dabei nur ein Aspekt der vorliegenden biographischen Tatsachen. Mader spricht hier von einer Biographienotwendigkeit als Ergebnis von Endtraditionalisierung und Pluralisierung von Lebenswegen (vgl. Mader 1994, S. 95). Alte Menschen betrifft dies besonders, denn ihr soziales Beziehungsgefüge ist in den seltensten Fällen konstant. Das soziale Umfeld ist nicht nur durch eine geringer werdende Mobilität geprägt, sondern auch von einem gewissen Morbiditätsfaktor. Parallel dazu bietet sich für die wenigsten Alten ein kultureller Kontext, wie er für die meisten jungen Menschen besteht, der Orientierung und Struktur bietet. Die Biographie hält zusammen und verbindet (vgl. ebd., S. 95f.). Die Lebenspraxis des Erwachsenenlebens, die Organisation des sozialen Lebens in der modernen Gesellschaft, liegt heute beim Einzelnen selbst.

Damit wird der gesamte Lebenslauf zu einem Lernfeld (vgl. Alheit/Dausien 2006, S. 432).

2.1.1 Biographisches Lernen

Der Begriff des biographischen Lernens ermöglicht eine grundsätzlichere Perspektive lebenslangen Lernens. Im Mittelpunkt steht der Gedanke, dass „aus Situationen und Umständen des alltäglichen Lebens Erfahrungs- und Lernmöglichkeiten“ (Delory-Momberger 2007, S. 142) entstehen. Hier geht es „nicht um situative Lernakte isolierter Individuen, sondern um Lernen als (Trans-)Formation von Erfahrungen, Wissen und Handlungsstrukturen im lebensgeschichtlichen und lebensweltlichen (‚lifewide‘) Zusammenhang“ (Alheit et al. 2003, S. 27) – ein Lernen also, das tief in der Biographie verwurzelt ist und alle Bereiche des Lebens betrifft. „Lebensgeschichtliches Lernen und Bildung sind also immer an den Kontext einer konkreten Biographie gebunden“, dabei beziehen sich lebenslanges Lernen und Biographie unmittelbar aufeinander: „[L]ebenslanges Lernen *ist* biographisches Lernen“ (Alheit/von Felden 2009, S. 9, Herv. i. Orig.). Theodor Schulze, der sich bereits sehr früh mit dem Aspekt biographischen Lernens beschäftigt hat, sieht darin die Fähigkeit, die vor allem mit der „Ausbildung von Gefühlen und Interessen, um die Beziehungen zu anderen Menschen und um die Einstellung zu bestimmten Sachverhalten oder Ideen, um die Entwicklung von Perspektiven und die Bewältigung von Herausforderung oder Krisen“ verbunden ist (Schulze 2001, S. 19).
Für Ecarius sind Lebensgeschichten explizit als Lerngeschichten zu verstehen (vgl. Ecarius 2008, S. 99). Damit wird ein biographischer Erfahrungsschatz angesprochen, zu dem neben alltäglichen Dingen des Lebens die Erinnerungen des Menschen gehören, nicht nur als „historische Quellen“, sondern als für Individuen entscheidende soziale Lernprozesse (vgl. Alheit 1992, S. 42). Lernen in Biographien kann als grundsätzlicher Prozess verstanden werden, den Menz als „grundlegendes Konstruktionsprinzip von Biographien“ (2008, S. 150) bezeichnet. Dies kann als wichtiges Prinzip biographischen Lernens zusammengefasst werden, das auch in der vorliegenden Arbeit einen wesentlichen Bestandteil der Theoriebildung darstellt.

Mit biographischem Lernen wird damit eine Perspektive vorgeschlagen, in der Wissen und Kompetenzen aus Erfahrung anerkannt werden (vgl. Delory-Momberger 2007, S. 142). Das im Laufe der Sozialisation erworbene Wissen stellt dabei eine Ressource dar, die als Interpretationssystem vergangener und aktueller Erlebnisse verwendet wird. Es bestimmt, „in welcher Art und Weise sie der Zukunft vorgreifen und die zukünftigen, noch nicht eingetretenen Erlebnisse

konstruieren“ (ebd., S. 143). Es handelt sich bei diesem Wissen vor allem um Erfahrungswissen, das nicht formal durch Zertifikate bestätigt oder angefragt wird, es wird in „realen Situationen“ (ebd., S. 145) abgerufen und in „verallgemeinernden Handlungsstrukturen“ (ebd., S. 144) gespeichert. Im Sinne des biographischen Lernens handelt es sich dabei immer um einen reflexiven Prozess, in dem die Akteure auch auf biographische Erfahrungen zurückkommen – und neue machen.

Ecarius verbindet die hier angedeuteten Verarbeitungsmechanismen mit den Herausforderungen von (biographischen) Handlungsproblematiken (vgl. Ecarius 2008, S. 102ff.). Dabei geht es vor allem um wahrgenommene biographische Veränderungen, die nicht nur als neue Situationen erlebt werden (vgl. ebd., S. 105). Wenn das vorhandene „Handlungsreservoire“ der „bisherigen biographischen elementaren Lernstruktur“ nicht mehr zur Bewältigung von Situationen ausreicht, werden Handlungsproblematiken zu Lernproblematiken (ebd.). „Biographisches Lernen ist nicht irgendein Lernen, sondern setzt an Lebensinteressen des Subjekts an, an der biographischen, identitätsstiftenden Struktur des Subjekts“ (Ecarius 2008, S. 106). Dies ist zudem ein Hinweis auf die ständigen Verstetigungs-, Verarbeitungs- und Wandlungsprozesse, die sich auch auf die Wert- und Normvorstellungen des Einzelnen auswirken. Diese Wandlungsprozesse hat Schütze in den 1980er Jahren als permanent für Identitäten und Selbstkonzepte angesehen. Nach Ecarius lassen sie sich auch als Lernprozesse verstehen (vgl. Ecarius 1998, S. 138).

2.1.2 Dimensionen biographischen Lernens

In den rasanter verlaufenden Statuspassagen[22] bzw. Transitionen, mit denen die Menschen in ihren Biographien konfrontiert werden, wird das Individuum zur Agentur „eines zwangsläufig selbstorganisierten Lernprozesses, dessen Ergebnis eine unverwechselbar einzigartige, aber durchaus fragile Biographie darstellt“ (Alheit 2010, S. 220; dazu auch Alheit/Dausien 2009, S. 569ff.). Dieser Hinweis auf die gesellschaftlichen Veränderungen und damit einhergehende Problemlagen findet sich auch in den Arbeiten von Marotzki (1990) und Koller (1999), wobei sich Marotzkis Arbeiten vor allem mit einem biographischen Bildungsprozess, orientiert am Lernebenenmodell von Bateson, beschäftigen, die eine deutliche Nähe zum Begriff der Wandlung bei Schütze (siehe Kapitel 4.2) aufweisen. Im Kontext der Entwicklungen steht der Einzelne vor der Aufgabe, eine ganze Reihe von teilweise neuen Sinnofferten zu ordnen und (biographische)

22 Der Begriff der Statuspassage wurde in diesem Kontext vor allem durch Glaser / Strauss („Statuspassage“) 1971 geprägt.

Anschlüsse herzustellen innerhalb eines „mehr oder weniger plausiblen biographischen Nacheinander[s]“ (Alheit 2010, S. 220). Mit Bezug auf Schweppe[23] stellt Pichler dazu fest, dass „biografische Anschlussfähigkeit, biografisches Lernen und Empowerment […] Wege zur Stärkung der Subjektseite“ (Pichler 2010, S. 61) darstellen. Biographische Anschlussfähigkeit heißt hier, dass an die bisherige Lebensgeschichte angeknüpft werden kann und diese in Beziehung gesetzt wird mit den sich verändernden Lebensverhältnissen, wie sie in Kapitel 1 aufgezeigt wurden (vgl. ebd.). Die Altersphase wird in dieser Perspektive weder ungebrochen als Verlängerung dieser Lebensphase, noch als „der bedingungslose Bruch mit dem Alten als Einpassen der Subjekte in vorhandene moderne Zusammenhänge“ angesehen (vgl. ebd.). Deutlich wird hier der Zusammenhang zwischen Lebenserfahrung, biographischen Ressourcen bzw. Wissen und sich verändernden Lebensbedingungen. Die hier angesprochenen Aspekte betreffen die Überlegungen hinsichtlich eines biographischen Bildungsbegriffes als Hauptkategorie qualitativ-empirischer Bildungsforschung (Alheit/von Felden 2009, S. 10ff.; dazu auch Marotzki 1990). Die durch Alheit und von Felden vorgeschlagene Dimensionierung biographischer Lern- und Bildungsprozesse[24] kommt dieser Herangehensweise entgegen. Dem werden drei Betrachtungsweisen zugrunde gelegt: 1.) Implizites Lernen, Reflexion und präreflexives Lernen, 2.) Sozialität biographischen Lernens und 3.) Individualität und Eigensinn biographischen Lernens (vgl. ebd.).

23 Schweppes Beitrag bezieht sich dabei vor allem auf die Aufgaben einer sozialen Altenarbeit (vgl. Schweppe 2011, S. 517ff.)

24 Hinsichtlich der Unterscheidung von Lern- und Bildungsprozessen wird vorliegend der von Marotzki (1990) vorgeschlagenen Trennung gefolgt. Orientiert an Batesons Lernebenenmodell beschreibt danach das Erlernen der Interpunktionsprinzipien, also der Konstruktionsprinzipien der Weltaufforderung, die Möglichkeit der Veränderung dieser Weltaufforderung. Diese Lernprozesse werden von Marotzki als Bildungsprozesse verstanden (vgl. ebd., S. 40). Hier wird das bereits Erlernte reflektiert und in neue strukturelle Zusammenhänge gebracht. Das hier Entscheidende ist die Betonung der Notwendigkeit eines sozialen Umfeldes, das reflexive Bildungsprozesse in Gang setzen kann. Durch den Einbezug dieser Lernvoraussetzungen wird die Souveränität des Subjektes erreicht, „die erst eine produktive und kreative Freiheit ermöglicht“ (ebd., S. 46). Der wesentliche Unterschied zum Lernen liegt in der Betonung der Reflexivität von Handlungen. Lernen stellt dabei einen Prozess der Problemverarbeitung auf verschiedenen Ebenen dar. Bildungsprozesse sind Lernprozesse auf einem höheren Niveau (vgl. ebd., S. 52). Mit dem Hinweis auf die immer stärker werdende gesellschaftliche Komplexität hält Marotzki Bildungsprozesse für besonders notwendig. Im Sinne von Marotzkis Bildungsbegriff stellen biographische Wandlungsprozesse das Moment der Veränderung von Selbst- und Weltreferenz als qualitativen Sprung dar. Als Lernprozesse setzen sich vergangene Strukturen in Wandlungsprozessen fort (vgl. ebd., S. 130f.; vgl. Ecarius 1998, S. 140). Der hier verwendete Begriff der Wandlung, der mit der „Umstrukturierung der temporalen Matrix des biographischen Entwurfs“ (Marotzki 1990, S. 130) agiert, basiert wesentlich auf Fritz Schützes Überlegungen zur Rekonstruktion biographischer Erzählungen.

Die Dimension *Implizites Lernen, Reflexion* und *präflexives Lernen* betont die Komplexität impliziten Lernens[25] für eine Dialektik der Weltaneignung und Selbstbestimmung. Nicht nur einzelne Erfahrungselemente werden dabei Bestandteil der eigenen sozialen Welt, sondern es wird ein eigenes Aneignungssystem entwickelt und damit übergeordnete generative Handlungs- und Wissensstrukturen herausgebildet – an dieser Schnittstelle entsteht der biographische Wissensvorrat eines Individuums.[26] Dieser Wissensvorrat entfaltet sich in einer kaum vorhersehbaren Wissenslandschaft in allen Situationen des Alltags und bleibt oft unbewusst. Besonders in Situationen, in denen, mit Schütze gesprochen, die Biographie ins „Trudeln" (Schütze 1981, S. 99, i. Orig. unterstrichen) gerät, wird dieses Hintergrundwissen bewusst und genutzt. In der Veränderung der jeweiligen Handlungsoptionen entstehen dann Momente der Selbstbildung, in denen auf das *präreflexive Wissen* (vor- oder halbbewusstes Wissen) rekurriert wird (vgl. Alheit/von Felden 2009, S. 10).

Dass reflexive Lernprozesse nicht nur im Individuum stattfinden, sondern Teil sozialer Kontexte sind und auf diese angewiesen sind, betont die Dimension der *Sozialität biographischen Lernens*. Biographisches Lernen ist eingebunden in Lebenswelten, die analog auch als Lernumwelten bzw. Lernmilieus begriffen werden können und damit ebenfalls im sozialen Umfeld verhaftet sind (vgl. ebd., S. 11). Dabei wird die Auffassung von einem Lernmilieu explizit betont, in dem biographisches Lernen und Institutionen direkt aufeinander bezogen sind. Darüber hinaus sind die entstehenden Lernmilieus eingebettet in „historisch gewachsene, interaktiv und biographisch, hergestellte Lebenswelten" (ebd.) die u. a. auch an formale Bildungsprozesse gebunden sind. Diese werden nicht künstlich erzeugt oder gesteuert, sondern sind Teil der sich je entfaltenden Lebenswelt bzw. ein interagierender Teil des Lernmilieus. Diese Dimension biographischen Lernens bezieht sich dabei auch auf den sozial situierten Lernprozess, der Anstö-

25 Auch an dieser Stelle muss auf die Reichhaltigkeit der Begriffe und Definitionen hingewiesen werden. Implizites Lernen wird im Zusammenhang informeller Lernformen diskutiert, für die eine große Anzahl unterschiedlicher Begriffe existieren. Die vorliegende Arbeit ist vor allem an der Begriffsbestimmung von Künkler (2011) orientiert. Der von Künkler vorgeschlagene Begriff des impliziten Lernens ähnelt dabei dem des informellen Lernens, steht aber in einer anderen begrifflichen Logik. Der Begriff des informellen Lernens steht in engem Zusammenhang mit den in betriebspädagogischen Diskursen geprägten Differenzierungen zwischen formellem, nonformellem, non-formalem und informellem Lernen (vgl. Künkler 2011, S. 542f., Fußnotentext). Diese Begriffe dienen vor allem den Bemühungen, Zertifizierungen non-formalen und informellen Lernens zu ermöglichen, „um es als Humankapital sichtbar und leichter umwandelbar zu machen" (vgl. ebd., S. 543, Fußnotentext).

26 Die Autoren vergleichen diese Handlungs- und Wissensstrukturen mit Fields Lerndisziplin, Piagets kognitiven Strukturen, Bordieus Habitusformation, Maders emotionalen Ordnungssystemen und der von Marotzki beschriebenen Konstruktion der Selbst- und Weltreferenzen (vgl. Alheit/von Felden 2009, S. 10).

ße von außen erhält, als Reaktion auf „soziokulturell und historisch bedingte Inhalte und Probleme“ (Schulze 2005, S. 44). Gemeinschaftliche Wohnprojekte, die gleichzeitig als soziales Geflecht eine Wohngruppe abbilden, können in diesem Sinne als ein solches Lernmilieu aufgefasst werden. Der Anlass bzw. Anstoß des Lernens, wie er von Schulze formuliert wird, wird in der Arbeit zum biographischen Lernen binationaler Paare von Menz (2008) als weitere Dimension, als „Biographisches Lernen als Antwort auf Probleme oder Herausforderungen“ (ebd., S. 154), beschrieben.[27] Dabei ist biographisches Lernen nicht nur an größere Ereignisse als Anstoß von außen gebunden, sondern auch an kleinere im Kontext von Veränderungen des sozialen Rahmens (vgl. ebd.).

Biographisches Lernen ist als dritte Dimension gebunden an *Individualität und Eigensinn* (vgl. Alheit/von Felden 2009, S. 11). Zwar ist die biographische Struktur offen und fähig, neue Erfahrungen im Umgang mit der Welt zu integrieren, sie bestimmt aber auch, in welcher Art und Weise neue Erfahrungen gebildet und in biographische Lernprozesse eingepasst werden. Das selbstbestimmte Lernen wird dabei durchaus kritisch gewürdigt, da die biographische Reflexion besonders vielschichtig ist. Diese Unvorhersehbarkeit lässt viele Situationen des Lebens erst im Nachgang verstehen und biographisch verarbeiten. Die Autoren weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass sich ein biographisches Verständnis von Selbstbestimmung eher am Bildungs- als am Lernbegriff orientieren müsste (vgl. ebd.).

Die hier beschriebenen Dimensionen biographischen Lernens sollen in der vorliegenden Untersuchung als leitende Überlegungen in das sensibilisierende Konzept und damit in die Theoriebildung mit einfließen. Sie werden dem Gegenstand gerecht, der die Lebenswelt der Akteure und gleichzeitig den dazugehörigen sozialen Raum darstellt, den Alheit und von Felden (ebd.) sowie Marotzki (1990) als Notwendigkeit biographischer Lernprozesse ansehen. Es wird dabei nicht auf eine Trennung formaler, non-formaler und informeller Lernformen abgezielt, sondern eine integrierte biographische Perspektive vorgezogen, die das Problem der Evaluation und Bestimmung von Lernprozessen nicht fokussiert (siehe dazu auch Kapitel 3.1). Es geht vielmehr um eine Betrachtung von Lernen, die offen angelegt ist und sich an keinem bestimmten Raster von Definitionen des Lernens abarbeitet (dazu auch Menz 2008, S. 143ff.). Im Mittelpunkt steht damit vor allem die Herstellung der Anschlussfähigkeit als Lern- bzw. Bildungsprozess in der Biographie der Akteure als BewohnerInnen gemeinschaftlicher Wohnprojekte. Das Hauptaugenmerk liegt dabei auf Lebensgeschichten als Lerngeschichten und deren reflexiver Erfahrungsgestalt (vgl. Alheit/Dausien 2009, S. 578).

27 Dabei stützt sie sich auf Arbeiten von Schulze (2001, 2005) und Ecarius (1998).

2.2 Biographizität

Mit Biographizität hat Alheit 1990 einen Begriff im Kontext des biographischen Lernens eingeführt, der von ihm als „Schlüsselkompetenz der Moderne" bezeichnet wird (vgl. Alheit 2006, S. 1, Alheit 1990)[28]. Unter Biographizität wird die Möglichkeit verstanden, „moderne Wissensbestände an biographische Sinnressourcen anzuschließen und sich so mit diesem Wissen neu zu assoziieren" (Alheit 1995, S. 387)[29]. Es handelt sich um einen Ansatz, mit dem das Zusammenspiel aus Sozialgefüge und Subjekt in den Mittelpunkt biographischer Überlegungen gerückt wird, denn die Biographie ist nicht nur der explizierte Sinn eines Lebens oder die Ansammlung von (Lebens-)Stationen innerhalb eines sozialen Raums. Vielmehr müssen das jeweilige Sozialgefüge wie auch der Eigensinn der Biographie bei der Analyse von Biographien berücksichtigt werden (vgl. Zieberts 2007, S. 353). Krogh Christensen (2007) findet in Biographizität ein Konzept, das die sozialen Prinzipien der Organisation individueller Erfahrungen abbildet. Es ist verortet in einer selbst-reflexiven temporalen Struktur, die über das gesamte Leben an das Individuum gebunden ist (vgl. ebd., S. 16). Biographizität kann damit definiert werden als:

> die prinzipielle Fähigkeit, Anstöße von außen auf eigensinnige Weise zur Selbstentfaltung zu nutzen, also (in einem ganz und gar „unpädagogischen" Sinn) auf eine nur uns selbst verfügbare Weise zu lernen. […] Biographizität bedeutet, dass wir unser Leben in den Kontexten, in denen wir es verbringen (müssen), immer wieder neu auslegen können, und dass wir diese Kontexte ihrerseits als „bildbar" und gestaltbar erfahren. (Alheit 2010, S. 240, dazu auch Alheit/Dausien 2007, S. 66)

Karen R. Nestor sieht in ihrem Aufsatz „Understanding Biographicity through Holistic Learning and the Enactive Paradigm" (2013) enge Verbindungen zu dem Konzept des Enaktivismus[30] sowie einem Lernbegriff, der mit *Holistic Learning* überschrieben werden kann und auf einer Definition des Lernens von Illeris basiert: „Learning can broadly be defined *as any process that in living organisms leads to permanent capacity change and which is not solely due to*

28 Bereits Kohli hat den Begriff im Zusammenhang mit der Beschreibung des historischen Prozesses der Institutionalisierung verwendet. Er beschreibt dabei die Kontinuität als verlässliche und materiell gesicherte Lebensspanne, die Sequenzialität als Ausdruck des geordneten Ablaufs der Lebensereignisse und Biographizität als den Code von „personaler Entwicklung und Emergenz" (vgl. Kohli 1988, S. 37).

29 Biographizität ist damit Teil der Schlüsseloperation im Aushandlungsmodell einer „warmen Infrastruktur" – gerade hier geht es um die Aushandlung von Sinnhorizonten und deren Anschlussfähigkeit an Mitglieder und Neumitglieder einer Gruppe. Damit ist Biographizität ein wesentlicher Bestandteil des Aushandlungsmodells.

30 Das Konzept geht insbesondere zurück auf die Arbeiten von Varela / Thompson / Rosch 1992.

biological maturation or ageing“ (Illeris 2009, S. 7, Herv. i. Orig.). Illeris schlägt hier eine sehr offene Definition vor, die der Idee biographischen Lernens bzw. der Biographizität entgegenkommt und den permanenten Prozess des *capacity change* betont. Besonders zielführend ist nach Nestor aber der Bezug zu einer Lerndefinition wie sie von Jarvis vorgeschlagen wird:

> Human learning is the combination of processes throughout a lifetime whereby the whole person – body (genetic, physical and biological) and mind (knowledge, skills, attitudes, values, emotions, beliefs and senses) – experiences social situations, the perceived content of which is then transformed cognitively, emotively or practically (or through any combination) and integrated into the individual person's biography resulting in a continually changing (or more experienced) person. (Jarvis 2009, S. 25)

In dieser Definition des Lernens findet sich eine Basis für das Verständnis von Biographizität, das neben dem sozialen und kognitiven Aspekt auch den emotionalen berücksichtigt. Die damit zusammenhängende affektive Ausprägung eines Verständnisses von Biographizität eröffnet nach Nestor eine Perspektive, bei der es nicht um das bloße Erlangen von Wissen geht, sondern um einen umfassenden Prozess, der eine Person aktiviert, inklusive ihrer affektiven Dimension (Nestor 2013, S. 3). Für Nestor steht Biographizität dabei an zentraler Stelle: „In other words, individuals may exercise biographicity at the intersection of the cognitive, affective, and social domains of learning“ (ebd.). Insofern kann Biographizität auch als ein Prozess von Holistic Learning angesehen werden. Damit schlägt sie eine Lernperspektive vor, die sowohl die Permanenz eines lebenslangen Lernprozesses betont, als auch dessen kognitive, soziale und affektive Dimension berücksichtigt.

2.2.1 Biographizität und ungelebtes Leben

Die Überlegungen zu Biographizität basieren (u. a.) auf der dominierenden biographischen Eigenschaft des Planens. Das reicht von der Planung des Wochenendes bis hin zum Entwurf dessen, was man als Lebensplan bezeichnen kann (vgl. Alheit 2003, S. 10). Menschen erzeugen dabei im Laufe des Lebens zu sich selbst und ihrem sozialen Raum mehr Sinn, als sich aus der Perspektive der biographischen Selbstthematisierung zunächst überschauen lässt: „Wir verfügen über ein biografisches Hintergrundwissen, das uns prinzipiell in die Lage versetzt, den sozialen Raum, in dem wir uns bewegen, auszufüllen und auszuschöpfen“ (Alheit 2006, S. 5). Erfahrungen bauen dabei immer auf Vor-Erfahrungen. Neue Herausforderungen und Möglichkeiten können vorhandene Lernpotenziale

erweitern oder ihr Vorhandensein erst erkennbar machen. Auch wenn Veränderungsmöglichkeiten und -chancen begrenzt erscheinen, hat der Mensch mehr Handlungsalternativen, als er ausschöpft und realisieren kann. Das dabei entstehende Hintergrundwissen, das Giddens als „Praktisches Bewusstsein" (vgl. ebd.) bezeichnet, ist zwar nicht ohne Weiteres zugänglich, stellt aber eine zentrale Ressource für Lernprozesse dar. Es sind all die Erfahrungen und Lernerfahrungen, die sich auch abseits institutioneller Bildungsformen im Laufe des Lebens anhäufen. Damit sind Potenziale angesprochen, die in der „extremen Plastizität unserer Gehirne" (ebd., S. 1) liegen, die aber aus ganz unterschiedlichen Gründen zum Teil nicht ausgeschöpft werden. Diese Potenziale können unterschiedlicher Natur sein, gemeint ist hier vor allem etwas, das vom Mediziner Victor von Weizsäcker als *ungelebtes Leben* bezeichnet wurde (vgl. ebd., S. 5). Alltagssprachlich gedacht ist ungelebtes Leben etwas, das jeder kennt und erlebt hat. Es sind Gefühle von Unerfülltheit, Unabgeschlossenheit – oft auch Gefühle offener oder vergangener Chancen (vgl. Dausien 1996, S. 61). Dausien verortet diese Art ungelebten Lebens in biographische Krisensituationen, erlebt z. B. während Krankheiten oder Trennungen. Vor allem entdeckt sie ungelebtes Leben in den Biographien von Frauen, da deren Erfahrungen oft mit Aufopferung, Verzicht und Einschränkung verbunden sind (vgl. ebd.). Dem Begriff eine wissenschaftliche Rahmung zu geben, fällt jedoch schwer, da selbst im biographischen Nachgang die Nähe zur Spekulation groß bleibt. Trotzdem ist die Idee des ungelebten Lebens deshalb interessant, weil sie zu einem veränderten biographischen Denken führt. Hier ist weniger entscheidend, was ein Mensch oder wie ein Mensch sich in seinem Leben verwirklicht hat, sondern vielmehr, welche „nicht verwirklichten Möglichkeiten, der Verhinderungen und Versagungen, der Verzichte und verpassten Chancen" (ebd., S. 62, Dausien bezieht sich dabei auf Zacher 1988, S. 68–76) es im Leben gab (und gibt). Die Gestalt einer Biographie ergibt sich demnach auch aus dem ungelebten Leben und den damit verbundenen ungelebten Möglichkeiten.[31] Ein Blick auf die Biographien heutiger alter Menschen unter dieser Perspektive erscheint äußerst anregend. In der neuen Lebensphase Alter, die auch eine neue zeitliche Perspektive bietet und planbar geworden ist, ergeben sich Möglichkeiten, die biographische Ressource ungelebten Lebens zu aktivieren. Dieses ungelebte Leben unterliegt keineswegs der Negativdynamik unverwirklichter Möglichkeiten, sondern unterstellt eine biographische Dynamik und Potenzialität (vgl. ebd., S. 63).

Die Sinnüberschüsse der Lebenserfahrung können durchaus erkannt und für die bewusste Veränderung des Selbst- und Weltbezugs nutzbar gemacht werden (vgl. Alheit 2006, S. 5). Sie können auch genutzt werden, um Strukturen bzw.

31 Zum Begriff der Gestalt einer Biographie siehe Rosenthal 2005b.

die institutionellen Rahmenbedingungen der sozialen Existenz zu verändern, wobei das biographische Agieren in diesem Zusammenhang oft intuitiv abläuft. Mit Biographizität ist damit die Fähigkeit gemeint, mit der Erfahrungen aus dem Lebenslauf mit den allgemeinen Verhältnissen und Ereignissen der Zeit in Verbindung gebracht werden. Biographizität wird damit als ein Code verstanden, mit dem Erfahrungen individuell verarbeitet werden, womit jedes Lernen auch biographisches Lernen ist (vgl. Alheit 2006, S. 6). Diese Re-Konstruktion sozialer Wirklichkeit vollzieht sich wiederum reflexiv. Sie ist selbst Teil der sozialen Wirklichkeit „in einem interaktiven Prozeß zusammen mit anderen, eingebettet in je konkrete Lebenswelten, in historisch und sozial situierte Kontexte“ (Dausien 2001, S. 102). Es handelt sich dabei um einen Prozess, in dem die Lebensgeschichte ausgerichtet wird auf die jeweiligen (biographischen) Herausforderungen und Möglichkeiten. Diese sind in etwas verortet, das in der vorliegenden Arbeit als biographischer Möglichkeitsraum bezeichnet werden soll.[32] Biographizität steht hier an der Schnittstelle von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft eines Individuums. Im Hinblick auf den Forschungsgegenstand der vorliegenden Arbeit stellt Biographizität einen wichtigen Aspekt dar, da sie eine Möglichkeit darstellt, „Lernen als konstitutiven Bestandteil der Biographie und Bildung als möglichen Teil der Biographie“ anzusehen (Menz 2008, S. 144).

2.2.2 Transitorische Bildungsprozesse

Im Zusammenhang mit Biographizität spricht Alheit von transitorischen Bildungsprozessen, da der hier angesprochenen Grunddynamik ein Prozess zugrunde liegt, der weder Subjekt noch den umgebenden strukturellen Kontext unverändert lässt. Vor allem biographisches Wissen kann dabei als transitorisch angesehen werden (vgl. Alheit 2003, S. 16f.). Im Mittelpunkt transitorischer Bildungsprozesse steht dabei die Frage, wie bestimmte Lebensereignisse vom Biographieträger verarbeitet und biographisch anschlussfähig werden. Im Sinne von

32 Die Idee des biographischen Möglichkeitsraums in der vorliegenden Arbeit basiert auch auf Bourdieu, der mit Bezug auf Bachelard von der „Kausalität des Wahrscheinlichen“ (Bourdieu 1981, S. 173) spricht. Der biographische Möglichkeitsraum steht dabei nicht für ein Universum von Möglichkeiten, „die jedem Subjekt gleichermaßen offenstehen“ (ebd., S. 180). Vielmehr ist er bestimmt durch die Biographie und die individuellen Erfahrungen des jeweiligen Akteurs, bei dem im weiteren Anschluss an Bourdieu der Habitus eine Rolle spielt (siehe auch die Überlegungen zum Lernhabitus bei Herzberg 2004). Dabei unterscheiden sich die wahrgenommenen Möglichkeiten. So sind bestimmte Möglichkeiten für manche Akteure wahrscheinlicher als für andere. In der vorliegenden Arbeit wird dieser Ansatz im Hinblick auf den biographischen Möglichkeitsraum jedoch nicht mit möglichen bzw. unmöglichen Chancen (sozialen) Aufstiegs verbunden.

Biographizität geht es dabei weniger um das Verhältnis von bestimmten „Inputs“ und „Outputs“, sondern wie „Intakes“ durch die innere Logik bereits gemachter Erfahrungen verarbeitet werden. Transitorische Bildungsprozesse erweitern so nicht nur den Rahmen des bisher Gelernten, sondern verarbeiten neue Informationen „als Elemente neuer kontextueller Bedingungen“ (Alheit 2010, S. 242). Wissen wird nicht in ein bestehendes Wissensgebäude eingebaut, sondern es verändert dieses. In transitorischen Bildungsprozessen zeigt sich dies in der „Herstellung von Handlungsautonomie in Situationen vorheriger Fremdbestimmung auf der Basis verborgener Erfahrungsressourcen“ (Alheit 2003, S. 17). Die biographischen Konturen eines Menschen bleiben in diesem Sinne flexibel. Der Gestalt sind jedoch auch Grenzen gesetzt, die besonders in Krisen deutlich werden, in Situationen, in denen es nicht gelingt, den Anschluss neuer Erfahrungen zu realisieren (vgl. Alheit/Dausien 2000, S. 276). Damit sind vor allem Situationen des Lebens gemeint, in denen im Alltag aufgrund bestimmter Faktoren das weitere Handeln deutlich eingeschränkt wird. Dieses Gefühl kann aber auch eine andere Wirkung erzeugen, nämlich die, dass sich ganz neue Welten oder Möglichkeiten auftun und sich „qualitativ neue Erfahrungen“ eröffnen, die das künftige Leben verändern (ebd.). „Zwischen ‚Außenwelt‘ und ‚Innenwelt‘ entstehen biographische Konstruktionen“ (ebd.). Vor allem biographische Brüche scheinen von solchen Bildungsprozessen durchzogen zu sein, und es ist davon auszugehen, dass insbesondere die Veränderungen im Älterwerden von transitorischen Bildungsprozessen begleitet werden.

Exkurs: Lernfiguren und Lernhabitus: Konzeptualisierung biographischer Lernprozesse

An dieser Stelle ist von Interesse, wie die unterschiedlichen Ansätze einer biographietheoretischen Perspektive auf Lernprozesse für das vorliegende Forschungsprojekt im Sinne eines sensibilisierenden Konzeptes fruchtbar gemacht werden können. In ihrer Arbeit „Lebenslanges Lernen als Programm“ hat Rothe (2011) einige wichtige Bestimmungen zu einer solchen Perspektive vorgenommen. Rothe bezieht sich in ihrer diskursanalytischen Arbeit dabei unter anderem auf Untersuchungen, die von ihr in drei Forschungsperspektiven verortet werden, von denen vorliegend zwei von besonderem Interesse sind. In der „Untersuchung im weiteren Umfeld von Institutionen der Erwachsenenbildung“ (vgl. Rothe 2011, S. 88ff.) beschäftigt sich Rothe zunächst mit dem von Alheit et al. (2003) entwickelten Vorschlag von Lernfiguren. Neben Studien, die Lernarrangements außerhalb von Bildungsinstitutionen fokussieren, beschäftigt sich die Autorin

dann mit der Arbeit von Herzberg und ihrem Vorschlag des „Lernhabitus“ (Herzberg 2004; dazu auch Wolf 2007) im Rahmen von Untersuchungen, deren Gegenstand weder Bildungsinstitutionen noch Lernarrangements sind, in denen Lernprozesse allerdings eine wesentliche Dimension darstellen.

Lernhabitus:
In Anlehnung an Bourdieus Habituskonzept spricht Herzberg vom biographischen Lernhabitus als Teilaspekt des Gesamthabitus, und definiert ersteren wie folgt: „Er ist Produkt inkorporierter sozialer Strukturen, zugleich aber auch das Erzeugungsprinzip biographischer Lern- und Bildungsprozesse“ (Herzberg 2004, S. 49). Zur Erforschung des biographischen Lernhabitus werden die Kategorien Bildungsaspirationen, biographische Lern- und Verarbeitungsstrategien, Deutungshoheit, Wertorientierungen und biographische Reflexivität herausgearbeitet. Vier zentrale Grundannahmen Bourdieus werden dem zugrunde gelegt: 1.) der Lernhabitus ist das „Produkt verinnerlichter sozialer Strukturen“ (ebd., S. 50); 2.) das Bildungshandeln wird unbewusst von ihm beeinflusst; 3.) die sozialen Akteure verfolgen ein eigenes Interesse und 4.) der Lernhabitus wird in der Herkunftsfamilie erworben (vgl. ebd.).

In der Konzeption des biographischen Lernhabitus ist entscheidend, dass durch die enge Verknüpfung mit einer biographischen Perspektive eine Veränderung des biographischen Lernhabitus möglich ist. Dabei wird auf die Eigenlogik biographischer Konstruktionen hingewiesen und auf „Habitus-Metamorphosen“, in denen die Formen von An- bzw. Ablehnung des Herkunftsmilieus sichtbar sind (vgl. Rothe 2011, S. 108). In ihrer Studie über Biographien aus dem Rostocker Werftarbeitermilieu arbeitet die Autorin zwei Lernhabitusmuster heraus. Das „bewahrende Lernhabitusmuster“ (vgl. Herzberg 2004, S. 289ff.) ist gekennzeichnet durch „Gemeinschaftsorientierung, Wertschätzung praktischer Arbeit und Skepsis gegenüber theoretischem Wissen“ (Rothe 2011, S. 108). Gleichzeitig sind bei diesem Lernhabitus biographische Reflexivität und Bildungsaspirationen kaum nachweisbar (vgl. Herzberg 2004, S. 290). Im zweiten herausgearbeiteten, „entwicklungsorientierten Lernhabitusmuster“ (vgl. ebd., S. 289ff.) wird ein hohes Maß an Bildungsaspiration konstatiert. Lernen stellt in diesem Lernhabitusmuster eine „zentrale biographische Verarbeitungsstrategie“ (vgl. ebd., S. 297) dar.

Lernfiguren:
Der theoretische Entwurf von Lernfiguren basiert auf Deweys abduktivem Modell des „Erfahrung-Machens“ und soll eine „komplexe Gestalt“ eines Lernprozesses bezeichnen (Alheit et al. 2003, S. 37). Grundlegend dafür ist die Verortung innerhalb eines Lernens im sozialen Umfeld. In der zugrunde liegenden

Studie werden Lernprozesse in biographischer Perspektive rekonstruiert. Deweys Erfahrungsbegriff wird dabei verknüpft mit Fritz Schützes (1981) Entwurf der Prozessstrukturen des Lebenslaufs. Hinsichtlich Deweys Erfahrungsbegriff bestimmend ist die Annahme, dass nicht Auslösereize menschliche Handlungen determinieren, sondern der jeweils ablaufende Handlungsprozess die wesentlichen Reize erst auswählt (vgl. Alheit et al. 2003, S. 38). Der Mensch handelt demnach mit einer Grundintention und einer Handlungsauswahl, die erst im Handlungsablauf entsteht. Dabei bleibt die Möglichkeit bestehen, dass sich ursprüngliche Zielsetzungen im Handlungsverlauf verändern können (vgl. ebd.). Analog dazu verstehen die AutorInnen „Erfahrung-Machen" als biographisches Lernen: „Auch hier geht es um einen diffus zielgerichteten Prozess. Aber auch hier werden die eigentlichen Lernanstöße durch die Gesamtheit der vorgängig aufgeschichteten Erfahrungen gleichsam ‚ausgewählt'" (ebd.).

Mit der Verknüpfung der einzelnen Lernerfahrungen und Lernfiguren lassen sich biographische Lernprozesse beschreiben. Der Begriff der Lernfigur umfasst dabei eine Reihe von Bedingungen (Lernanlässe), Strategien des praktischen Umgehens und Reflektierens, „mit denen Subjekte diese Bedeutung kognitiv, emotional und praktisch handelnd bearbeiten" (ebd., S. 39). Die zugrunde liegenden Erfahrungen erzeugen darüber hinaus Wirkungen und Konsequenzen unterschiedlicher Art und Reichweite. Im Hinblick auf das Reflektieren können Wirkungen darin bestehen, dass im biographischen Abstand Ereignisse neu- oder umgewertet und die bisherigen Sinnstrukturen mit neuen Perspektiven modifiziert werden. Lernen lässt sich damit unterscheiden in einerseits die Erweiterung und Vertiefung der bestehenden Wissensstrukturen sowie andererseits den transitorischen Prozess, in dem Sinn-, Erfahrungs-, und Wissensstrukturen umgebildet werden (vgl. ebd.; vgl. Alheit 2003; Marotzki 1990). Lernfiguren treten nicht isoliert auf, sondern sind Teil ausgedehnter Verarbeitungs- und Lernprozesse, die sich auch biographisch verketten. Angenommen wird, das sie sich ergänzen und unterstützen, aber auch stören können (vgl. ebd.). Im biographischen Prozess bilden sie sich individuell heraus, sie können sich wiederholen, ergänzen und modifizieren und parallel nebeneinander existieren. Insgesamt werden fünf Lernfiguren in der Studie herausgearbeitet.

Umgang mit Differenzerfahrungen und biographischen Brüchen: In dieser Lernfigur werden zwei unterschiedliche Varianten der Differenzerfahrung zwischen Subjekt und Welt erfasst. Die Welt kann zum einen als grundsätzlich anders erlebt werden und zum anderen kann sich das Subjekt als anders wahrnehmen (vgl. Alheit et al. 2003, S. 88). Treten Differenz- und Brucherfahrungen bereits sehr früh in der Biographie auf, schaffen sie eine „biographische Lerndisposition" (ebd.), die spätere Situationen beeinflussen und einen entsprechenden Umgang mit ähnlichen Erfahrungen prägen kann. Dabei führt Erfahrung A nicht

zwingend zu einer entsprechenden Konsequenz A. Vielmehr spielt eine Rolle, wie der biographische Möglichkeitsraum abgeschritten wird und Möglichkeiten und Ressourcen ausgewählt werden (vgl. ebd.). Damit bekommen die sozialen Milieus einen besonderen Stellenwert. Hier stellt sich die Frage, wie Subjekte Erfahrungen machen und eigenverantwortlich „Praktiken und Strategien im Umgang mit den erlebten Unterschieden und Grenzen […] erproben und entwickeln" (ebd., S. 89). Weiter ist dabei von Interesse, wie Grenzziehungen und Brüche als ausschließlich fremd erlebt werden und wie weit diese Grenzen durchlässig für die Subjekte sind. Zuletzt wird danach gefragt, welche (sozialen) Ressourcen bisher in der Biographie zur Verfügung standen, um Differenz- und Brucherfahrungen zu bearbeiten (vgl. ebd.).

Nachholung verhinderter Bildungsprozesse: Diese Lernfigur setzt an der Idee ungelebten Lebens an, und thematisiert Verhinderungsstrukturen des Lebenslaufs. Gemeint sind hiermit soziale Einschränkungen, Rollenerwartungen, ökonomische Zwänge und Risiken oder willkürliche Entscheidungen anderer, an denen biographische Bildungsentwürfe und -pläne scheitern (vgl. ebd., S. 89). Vor allem weibliche Berufsbiographien sind von solchen Verhinderungsstrukturen betroffen, auch wenn sich diese Strukturen immer weiter öffnen. Wie solche Verhinderungsstrukturen in der Biographie aufgearbeitet werden, z. B. durch den nachträglichen Erwerb von Qualifizierungen, Bildungsabschlüssen oder die Teilnahme an anderen Bildungsangeboten, ist Teil dieser Lernfigur (vgl. ebd.).

Lernen als interaktive Erfahrung: In dieser Figur wird die informelle Struktur biographischen Lernens thematisiert. Formale Bildungssettings haben einen sozialen Rahmen, der andere „(Bildungs-)Bedürfnisse" stillt (ebd., S. 101). Im Vordergrund steht hier nicht der fachliche Aspekt von Bildungssettings, sondern der soziale bzw. interaktive. Im biographischen Kontext ist Lernen immer auf den Austausch mit anderen angewiesen. In der wechselseitigen Auseinandersetzung mit den Erfahrungen anderer ist es möglich, eigene Problemlagen zu thematisieren und zu bearbeiten.

Enaktierung von Wiederholungsstrukturen: Die vierte Lernfigur kennzeichnen die Autoren dahingehend, dass sie weniger als eine „komplexe kognitive oder emotional[e] Struktur", sondern als „biographisches Reaktionsmuster" (vgl. ebd., S. 115) zu verstehen ist. Auch hier geht es um Verhinderungsstrukturen, allerdings sind diese vornehmlich im sozialen Kontext verortet und führen hier zu „einem strukturellen Mangel an Selbstvertrauen, der über die gesamte Lebensspanne hinweg immer wieder neu kompensiert werden muss" (ebd.). In Biographien mit dieser Lernfigur kommt es immer wieder zu Neuanfängen und Abbrüchen in Beziehungen sowie Bildungs- und Berufskarrieren. Dabei wird die Fähigkeit zu biographischer Reflexivität oftmals behindert durch traumatische Er-

fahrungen, die „offensichtlich unbearbeitete Wiederholungszwänge“ zur Folge haben und die „biographische Langfristplanungen und deren flexible Modifikation“ behindern (ebd., S. 127).

Lernen als pragmatische Problembearbeitung: Die fünfte und letzte von den Autoren herausgearbeitete Lernfigur ist orientiert am pragmatischen Handlungsmodell. Es geht also um die Reaktion auf unerwartete Situationen, die Veränderung und Modifikation ursprünglicher Pläne und der Anpassungsleistung, die damit verbunden ist. Auch hier sind die inneren und äußeren Einflussgrößen evident. Dabei werden die ursprünglichen Ideen und (diffusen) Zielsetzungen nicht völlig aufgegeben, sondern die Durchsetzungsstrategien werden modifiziert (vgl. ebd., S. 128).

In der vorliegenden Arbeit sind beide vorgestellten Ansätze für die Untersuchung von großer Bedeutung, da sie Möglichkeiten darstellen, Lernprozesse in der Lebensspanne analytisch zu fassen. Rothe hat für beide Ansätze festgehalten, dass die Eigenlogik biographischer Lernprozesse dabei berücksichtigt bleibt und die Verschränktheit von Sozialität und Subjektivität berücksichtigt wird (vgl. Rothe 2011, S. 114). Die Stärke der damit vorgenommenen biographischen Perspektive auf Lernprozesse liegt darin, dass hier verschiedene theoretische Ansätze verbunden werden und der Erfahrungsbegriff systematisch in der Untersuchung von Lernprozessen nutzbar gemacht wird. Grenzziehungen werden zwar auch hier vorgenommen zwischen formalen, non-formalen und informellen sowie impliziten und expliziten Lernsettings, im Vordergrund steht aber die gesamtbiographische Rahmung und Verarbeitung der (Lern-)Erfahrungen und ihre jeweilige Ausprägung und Passung – z. B. im Kontext des gemeinschaftlichen Wohnprojektes. Lernhabitus und Lernfigur stehen dabei in einem natürlichen interdependenten Zusammenhang. Die Gesamtheit der Lernfiguren ist immer eingebettet in einen habituellen Zusammenhang, der hier seine nähere Bestimmung als Lernhabitus erhält.

2.3 Communities of Practice – gemeinschaftliches Wohnen als Lernort

In der Frage der Standortbestimmung der Lern- und Bildungsprozesse bei der Untersuchung gemeinschaftlicher Wohnprojekte stellt sich die Frage, ob es Konzepte gibt, die sich bereits mit ähnlichen Formen von lernenden Gemeinschaften beschäftigt haben. Für selbstorganisierte gemeinschaftliche Wohnformen alter Menschen kann zunächst durchaus die von Kade (2001) vorgeschlagene Kategorie „reflexiver Milieus“ angenommen werden. Entscheidend dafür ist der auch in

der vorliegenden Arbeit nachvollziehbare reflexive Bezug der Akteure auf die eigenen Handlungsbedingungen. Ein wichtiger Aspekt bei Kade ist, dass der darüber bestehende Kommunikationsprozess zur „Bedingung der Milieukonstitution“ (Kade 2001, S. 54) wird. Das von ihr weiter beschriebene Aushandlungsmodell selbstorganisierter Infrastrukturen von Alteninitiativen als sogenannte „warme Infrastrukturen“ lässt dabei Raum für eine genauere Differenzierung (Kade 2001, S. 309). Der in Deutschland bisher nur wenig rezipierte Ansatz von Communities of Practice erscheint hier als geeignet, eine solche Differenzierung vorzunehmen, denn auch dieser Ansatz betont den kooperativen Aspekt in der Gestaltung von (vielfältigen) Projekten. Im Gegensatz zum Begriff des reflexiven Milieus ist in diesem Ansatz die Verbindung mit Theorien lebenslangen Lernens noch deutlicher möglich und findet Anschluss an einige hier bereits dargestellte soziologische und lerntheoretische Begriffe. Lave und Wenger haben ihren Ansatz von Communities of Practice in „Situated Learning. Legitimate peripheral participation“ (1991) wie folgt definiert:

> A community of practice is a set of relations among persons, activity, and world, over time and in relation with other tangential and overlapping communities of practice. A community of practice is an intrinsic condition for the existence of knowledge, not least because it provides the interpretive support necessary for making sense of its heritage. Thus, participation in the cultural practice in which any knowledge exists is an epistemological principle of learning. The social structure of this practice, its power relations, and its condition for legitimacy define possibilities for learning (i.e., legitimate peripheral participation). (Lave/Wenger 1991, S. 98)

Die Idee von Communities of Practice knüpft am situierten Lernen an und ist vor allem ein Konzept des Wissensmanagements in sozialen Gruppen. Dabei geht es um Wissen, das an Personen gebunden ist und reflexiv ausgetauscht und erweitert wird. Dabei sind es vor allem Praktiken, „die den eher unsichtbaren Zusammenhang einer ‚community of practice‘ stiften“ (Wegner 2004 in Dünkler 2011, S. 391). Im Mittelpunkt des Konzeptes steht die Idee einer grundsätzlicheren Auffassung von (lebenslangen) Lernprozessen. Lave bemerkt dazu: „learning is ubiquitous in ongoing activity, though often unrecognized as such“ (Lave 1993, S. 5) und weist damit explizit auf etwas hin, das auch als Lernen en passant bezeichnet werden kann. In den frühen Veröffentlichungen Wengers, insbesondere in „Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity“ (1998) wird auf das grundsätzliche Vorhandensein von Communities of Practice hingewiesen: „Communities of practice are an integral part of our daily lives. They are so informal and so pervasive that they rarely come into explicit focus, but for the same reasons they are also quite familiar“ (ebd., S. XVII). Gleichzeitig wird in den weiteren Ausarbeitungen des Ansatzes von Lave und Wenger deutlich, dass

sich ihr Konzept vor allem auf klassische Lernsettings bezieht, z. B. in der Aus- und Weiterbildung. Teilweise entspricht es einer Art alternativen betrieblichen Wissenserzeugung und -verwaltung. In den wenigen deutschsprachigen Untersuchungen zu Communities of Practice wird dieser Ansatz ebenfalls verfolgt, und als Form eines alternativen betrieblichen Wissensmanagements verstanden (vgl. Zboralski 2007; Fahrenwald 2011). Zboralski weist auf die vielfältige wissenschaftliche Verbreitung des Konzeptes hin, sodass kaum von einer bestimmten Form von Communities of Practice gesprochen werden kann. Im Mittelpunkt der verschiedensten Untersuchungen zu Communities of Practice steht dabei immer die Frage, „welche Rolle Gemeinschaften für den Wissensaustausch spielen" (vgl. ebd., S. 61). Insgesamt geht es im Konzept von Communities of Practice vor allem um informelle Netzwerke, die unter Umständen nur schwer als solche zu identifizieren sind. Sie sind nicht an bestimmte Hierarchien gebunden und entstehen sowohl zwischen Kollegen als auch zwischen Freunden (vgl. Hara 2009, S. 14). Sie stellen auch nicht das „Mittel zum Zweck eines gemeinsamen Vorhabens" dar (Dünkler 2011, S. 392). Bemerkenswert am Ansatz von Lave und Wenger ist, dass das biographische Moment des Lernens zwar formuliert, jedoch in ihren späteren Veröffentlichungen kaum in den Ansatz integriert wird. Dies würde auch einen Kritikansatz dahingehend bieten, dass das Konzept undifferenziert in der Frage bleibt, „ob Verlaufsmuster und Lernprozesse stets nur aus der Forschungsperspektive zu beobachten sind oder ob es auch entsprechende bewusste Repräsentationen und soziale Deutungsmuster bei den Akteuren gibt, die wiederum die Praktiken formen" (Schnoor/Pfadenhauer 2009, S. 302). Dünkler hat in diesem Zusammenhang darauf hingewiesen, dass Lernen dabei das sei, „was sich auf natürliche Weise im Prozess der Partizipation an einer ‚community of practice' vollziehe" (Dünkler 2011, S. 394). Als Teil der Biographie und biographischer Prozess kann dies auch als Teil biographischen Lernens verstanden werden.

An dieser Stelle muss die Idee von Communities of Practice ergänzt werden. Hier würde sich die Chance eröffnen, das Konzept in eine andere Richtung weiterzuführen. Auch wenn Wenger einen informellen Aspekt in seinen späteren Arbeiten wiederholt betont, werden Communities of Practice weiterhin vor allem im Kontext von Organisationen und non-formalen Lernsettings gedacht. In der ursprünglichen Anlage läuft das Konzept der Communities of Practice so Gefahr, einer humankapitalorientierten Auffassung von lebenslangem Lernen untergeordnet zu werden,[33] ohne das Potenzial des Ansatzes für soziales und biographi-

33 Ein Anzeichen dafür ist, dass das Konzept im deutschen Sprachraum vor allem im Kontext der institutionalisierten Erwachsenenbildung behandelt wurde. Eine Ausnahme stellt die Dissertation zu weiblichen Diskurskulturen von Franziska Macur dar. Zwar thematisiert auch Macur nicht das

sches Lernen zu integrieren. Vorliegend soll es um eine solche Anwendung des Konzeptes der Communities of Practice in selbstorganisierten (Wohn-)Projekten gehen – unter der Berücksichtigung biographischer Lernprozesse. Communities of Practice werden demnach nicht als Teil von Organisationen begriffen, sondern gliedern sich um etwas, das Lave/Wenger als *Domain* und *Practice* verstehen. Die funktionalen Bereiche und organisationalen Hierarchien spielen in dieser Hinsicht eine sekundäre Rolle[34]. Im Kern geht es in Communities of Practice immer um (gemeinschaftliches) Lernen. Die zugrundeliegende Perspektive setzt dabei an einem Kernelement biographischen Lernens an, nämlich dass alles Leben auch Lernen ist. Wenger konzentriert diese Idee auf den Aspekt des Austausches, indem er die Interaktionen und Beziehungen der Akteure betont – diese Interaktion bedeutet Lernen (vgl. Wenger 1998a). In bestimmten Konstellationen können der regelmäßige Austausch und das gemeinsame Lernen Teil eines bestimmten Projektes oder Anliegens werden. An dieser Stelle entstehen Communities of Practice. Dabei variieren die Charakteristika sehr stark:

> Members of a community are informally bound by what they do together – from engaging in lunchtime discussions to solving difficult problems – and by what they have learned through their mutual engagement in these activities. (Wenger 1998a)

Grundsätzlich sind Communities of Practice immer offen angelegt und in den Phasen ihres Bestehens dementsprechend unterschiedlich aufgestellt. Zwar besteht in Communities of Practice eine Form wechselseitiger Verantwortung und Verpflichtung, die Gemeinschaftspflege zielt aber nicht auf die „Vereinheitlichung ihrer ‚Mitglieder'" (Dünkler 2011, S. 392). Sie ist vor allem durch Heterogenität geprägt, in der „jeder seinen eigenen und einzigartigen Platz" hat (ebd.). Während keiner Phase gibt es eine bestimmte Community of Practice und auch ihre Thematik kann dementsprechend variieren. Situiertes Lernen kann dabei als eine individuelle Struktur situationell eingebundener Handlungen begriffen werden, in der Lernen der sozialen Praxis untergeordnet wird (vgl. Lave/Wenger 1991, S. 34). Damit wird die soziale Praxis zum Ausgangspunkt von Lernprozessen und durch die Integration in Communities of Practice werden bestimmte, in ihren Phasen variierende Lerngegenstände relevant (vgl. Grotlüschen

Potenzial des Ansatzes hinsichtlich einer Theorie biographischen Lernens, wendet den Ansatz aber abseits der Logik institutioneller Erwachsenenbildung an.

34 Gleichzeitig stellt sich hier eine weitere Frage hinsichtlich des von Lave und Wenger vorgestellten Konzepts. Der Aspekt von Macht und Hierarchien wird im Konzept nur marginal thematisiert, ohne dass die Frage der Macht hinsichtlich derer geklärt wird, die in einer Community of Practice bereits über ein Wissen verfügen, das in der Gemeinschaft vermittelt werden soll. Gerade in dieser Frage bietet sich die analytische Verknüpfung mit figurationssoziologischen Überlegungen an.

2002, S. 1). Damit nimmt Grotlüschen eine für die vorliegende Arbeit wichtige Verortung vor, indem sie implizit auf den biographischen Gehalt des Konzeptes aufmerksam macht.[35] Dabei ist weniger der Kontext eines zu erlernenden Gegenstands bestimmend. Das Ziel des Lernens ist die jeweilige Community of Practice (vgl. ebd., S. 2):

> Es geht insofern nicht darum, Lernen in einen inhaltlichen und sozialen Kontext einzubetten, um im Wege sozialer Kontexte das Ziel der Expertise bezüglich des Gegenstandes zu gewinnen. Lernen ist Bestandteil sozialer Praktiken mit dem Sinn gesellschaftlicher Teilhabe – die Gegenstand und Expertise sind dabei der Weg zum Ziel der Teilhabe am sozialen Leben. (Ebd.)

Diese Aspekte machen das Konzept relevant im Hinblick auf die Betrachtung eines sich permanent verändernden Zusammenhangs, wie ihn selbstorganisierte gemeinschaftliche Wohnprojekte darstellen. Dabei ist der in Lave/Wengers Konzeption betonte Bezug der Zugehörigkeit zu einer Community of Practice kritisch zu bewerten. In diesem Sinne sind Communities of Practice also nicht nur auf eine Form von Mitgliedschaft als Ziel ausgelegt, sondern sie bieten einen Rahmen, über den reflexiven biographischen Bezug die gemeinsamen und individuellen Handlungs- und Möglichkeitsräume zu verhandeln, zu gestalten und zu erlernen. Erst damit können sie auch biographisch anschlussfähig gemacht werden. Das sich in diesem Prozess entfaltenden Potenzial ist eine wesentliche Ressource der Communities of Practice.

Macur hat in ihrer Dissertation auf weitere Potenziale des Ansatzes hingewiesen. Die Autorin bezieht sich dabei auf zahlreiche Untersuchungsergebnisse aus dem englischen Sprachraum. Sie stellt fest, dass der Ansatz eine Möglichkeit darstellt, Gruppen nach dem Bottom-Up-Prinzip zu betrachten, also beginnend beim Individuum hin zur Gruppe. „Auf diese Weise gelingt es, die unterschiedlichen Einflüsse auf die Gruppenmitglieder mit einzubeziehen und die Teilnehmer weiterhin als Individuen zu betrachten“ (Macur 2009, S. 45). Dabei weist Macur mit Bezug auf den Gesprächsstil darauf hin, dass jedes Mitglied einen anderen „Background“ (ebd.) mitbringt, während sich gleichzeitig die Community of Practice innerhalb ihres sozialen Umfeldes permanent neu situiert (vgl. ebd.). Aus meiner Sicht ist dies grundsätzlicher zu fassen. Der Background ist im Wesentlichen die Biographie des jeweiligen Akteurs, der über die Sprache hinaus gestaltender Teil einer Community of Practice wird. Insgesamt stellen Commu-

35 Im Gegensatz zur Verortung zugunsten einer relationalen Theorie des Lernens wie bei Künkler (2011) und Schaller (2012) verbindet Grotlüschen den Ansatz jedoch eher mit der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie von Klaus Holzkamp, und kommt zu dem Schluss, dass beide Ansätze zeigen, wie „individuelle Lerngründe aus dem Ziel möglichst weitreichender Handlungs- und Lebensmöglichkeiten subjektiv abgeleitet werden“ (vgl. Grotlüschen 2002, S.1).

nities of Practice damit ein Konzept dar, das geeignet erscheint, selbstorganisierte gemeinschaftliche Wohnformen hinsichtlich ihres Lernraums zu beschreiben, der biographisch bestimmt ist. Wenger betont, dass Communities of Practice kein abgeschlossenes Konzept darstellt: „It is neither a specific, narrowly defined activity or interaction nor a broadly defined aggregate that is abstractly historical and social" (Wenger 1998, S. 145). Demzufolge sollen in der vorliegenden Arbeit vor allem die von Wenger vorgeschlagenen Kriterien von Communities of Practice zur Betrachtung des Lernraums selbstorganisierter gemeinschaftlicher Wohnformen angewendet werden. In einer kurzen Definition bezeichnet Wenger Communities of Practice als „groups of people who share a concern or a passion for something they do and learn how to do it better as they interact regularly" (Wenger 2006, S. 1). In dieser Definition geht es vor allem um Gruppen, deren Zusammenkommen 1.) nicht zufällig ist, 2.) durch eine hier nicht näher beschriebene Form des Lernens bestimmt wird und in denen 3.) gemeinsames regelmäßiges Handeln Bestandteil des Zusammenhangs ist. Damit führt Wenger für Communities of Practice drei entscheidende Kriterien bzw. Begriffe ein:

a.) Domain: Der Begriff der *Domain* beschreibt das gemeinsame Interesse einer Community of Practice. Damit verweist der Autor auf den Unterschied zu einem losen Zusammenhang, wie z. B. in freundschaftlichen Beziehungen, hin. Im Gegensatz zu unbestimmten Gruppen besitzen sie „an identity defined by a shared domain of interest" (ebd.). Die Mitgliedschaft orientiert sich demnach am „commitment to the domain, and therefore a shared competence that distinguishes members from other people" (ebd.). Dieses Commitment kann sich in den unterschiedlichen Kompetenzen ausdrücken, die die Akteure in ein Projekt einbringen, die den Aufbau möglich machen und untereinander ausgetauscht werden. Es ist aber auch anzunehmen, dass dieses Commitment im Laufe biographischer Wandlungen veränderbar ist. In der Arbeit von Fahrenwald wird Domain auch übersetzt als der „Bereich des Wissens" bzw. die „gemeinsamen Themen und Fragestellungen" (Fahrenwald 2011, S. 189).

b.) Community: Die Wechselwirkung zwischen den Begriffen *Domain* und *Community* ist aus meiner Sicht besonders intensiv. Es ist das Interesse an einer gemeinsamen Domain, das eine Community konstituiert. Dabei kann die Domain gleichsam das Ziel einer Community haben, wie es in gemeinschaftlichen Wohnprojekten der Fall ist. In Wengers Konzeption ist die Community zur Konstitution nicht zwingend an Orte gebunden. Aber auch ein bestimmtes Projekt an sich ist noch keine Community of Practice – bestimmend ist also nicht der formale Rahmen, sondern vor allem das Agieren auf einer informellen Ebene. Die Akteure der Community starten gemeinsame Aktivitäten, helfen sich gegenseitig

und teilen Informationen. Dabei beginnen sie Beziehungen, in denen sie voneinander lernen und miteinander die Domain gestalten. Der Aspekt der Zugehörigkeit, ein „belonging to" spielt dabei eine wichtige Rolle. Auch Macur weist auf die unterschiedlichen „Spielregeln" hin und betont, dass sich die Individuen diesen Regeln anpassen. Eine Fähigkeit, die durch den ständigen Wechsel der Communties „erlernt und trainiert" wird (Macur 2009, S. 45).

c.) Practice: Mit *Practice* schafft Wenger eine Abgrenzung, die dem informellen Charakter der Community zunächst widerspricht. Im Gegensatz zu Gruppen, die ein bestimmtes Interesse verbindet, bezeichnet Wenger Mitglieder einer Community of Practice als „practitioners": „They develop a shared repertoire of resources: experiences, stories, tools, ways of addressing recurring problems – in short a shared practice" (Wenger 2006, S. 2). Es ist nicht ganz einfach, den von Wenger vorgeschlagenen Begriff von Practice zu fassen. Er stellt eine Art Bindeglied dar zwischen dem informellen Konzept der Community und der Domain. Dabei ist die formale Konstitution der Gruppe nicht das entscheidende Kriterium, es geht vielmehr um eine außerordentliche weite Begriffsbestimmung einer Praktik bzw. Praxis (Practice). Im Mittelpunkt stehen dabei die Ressourcen, die informell und en passant vermittelt werden, in Gesprächen und Interaktionen. Dies verläuft über Zeit und andauernde Formen von Interaktion. Der Begriff Practice steht darüber hinaus in einem engen Zusammenhang mit dem, was Alheit/Dausien mit „doing knowledge" bezeichnet haben. Practice wird zum Bestandteil einer neuen bzw. erweiterten Form der Wissensverwaltung, indem sich Wissen in einer ständigen Bewegung zwischen Produktion und Austausch befindet.

Damit lässt sich der Begriff Practice für die vorliegende Arbeit weiter verorten im Hinblick einer Praxistheorie, wie sie von Andreas Reckwitz vorgeschlagen wird. In seinen Überlegungen zu sozialen Praktiken schlägt er eine Praxistheorie vor, in der Wissen nicht als „System expliziter kognitiver Regeln" (Reckwitz 2003, S. 290) aufgefasst wird. Praxistheorien betonen „die körperlich-leibliche Mobilisierbarkeit von Wissen, die häufig gar nicht mit einer Explizierungsfähigkeit oder Explizierungsbedürftigkeit dieses Wissens einhergeht" (ebd.). Mit dem Begriff Practice wird hier angelehnt an das „praktische Wissen", das im Sinne von Reckwitz vor allem als „tool kit" zu verstehen ist und in verschiedenen Situationen, immer eingebettet in die jeweilige Praxis, selbst abgerufen wird (ebd., S. 293). Es handelt sich dabei auch um ein „Toolkit", das im reflexiven Austausch entsteht bzw. erweitert wird.[36] Hier wäre zu vermuten, dass im Mittel-

36 Ein Beispiel zu einem solchen „tool kit" findet sich in einem Aufsatz von Renz, in dem Cohousing-Projekte verglichen werden. In den Gruppeninterviews, die die Autorin zur Analyse geführt

punkt der Community of Practice selbstorganisierter gemeinschaftlicher Wohnprojekte nicht in erster Linie das Projekt selbst steht, sondern vor allem der biographische Bezug der Akteure. Demzufolge zeichnen sich zwei Perspektiven auf Lernprozesse in gemeinschaftlichen Wohnprojekten ab. Neben einer explizit biographischen Perspektive auf biographisches Lernen als Teil von Bildungsprozessen ist es auch die Perspektive auf die Praxen gemeinschaftlichen Wohnens als Teil der Gestaltung von Biographie.

2.4 Die biographische Perspektive der Akteure als Mittelpunkt der vorliegenden Untersuchung

In der vorliegenden Untersuchung bietet sich unter Berücksichtigung der bisherigen Überlegungen die biographische Perspektive auf die Frage von Lern- bzw. Bildungsprozessen im Kontext gemeinschaftlicher Wohnformen an. Im Mittelpunkt steht dabei nicht die Evaluation expliziten oder impliziten Lernens, sondern die Frage der biographischen Anschlussfähigkeit und Passung im Sinne biographischen Lernens und des *biographischen Möglichkeitsraums*. Dabei wird eine Perspektive auf Lernen zugrunde gelegt, die unter der Prämisse *Lernen in der Lebensspanne* den Aspekt des biographischen Lernens zentriert und theoretisch am Bildungsbegriff orientiert ist. Lernen wird nicht in der Logik einer möglichst gelingenden Anpassung und „Weiterbildung" gesehen, sondern als biographisches Konstruktionsprinzip, dass sich in einem selbstorganisierten gemeinschaftlichen Wohnprojekt mehrperspektivisch abbildet. Im Sinne einer Theorie mittlerer Reichweite könnte man an dieser Stelle davon ausgehen, dass (biographisches) Lernen damit als ein Konstruktionsprinzip selbstorganisierter gemeinschaftlicher Wohnformen anzusehen ist. In diesen Projekten spiegelt sich eine gesellschaftliche Normalität wider, in der die Lebensläufe der Akteure unterschiedlichen strukturellen Rahmenbedingungen unterliegen. Teil der Biographien sind dabei immer auch das soziale Umfeld, Geschlechts- und Generationenzugehörigkeit und, in Anlehnung an Fritz Schütze, die institutionellen Ablaufmuster. Lern- und Bildungsprozesse werden in der Perspektive biographischen Lernens immer innerhalb ihrer sozialen Strukturen betrachtet (vgl. Alheit 1992, S. 79, Alheit 1993, S. 390ff.). Das hiermit korrespondierende Bildungsverständnis bezieht alle Lernformen mit ein, sowohl institutionell gerahmte, formale

hat, wurde „concensus" als „tool" erwähnt, dass im gemeinschaftlichen Leben erlernt wird („You know, the purpose of our community is not to practice consensus in its highest form. Consensus is a tool that we use to learn to live with each other.
I mean, it's a tool. And sometimes you use a hammer, and sometimes you use a screwdriver" (Renz 2006, S. 257).

und informelle Lernformen wie auch biographische Erfahrungsstrukturen. Dies ist besonders deshalb von Interesse, da sich die Akteure in selbstorganisierten gemeinschaftlichen Wohnprojekten in (biographischen) Schwellenphasen befinden. Sie befinden sich der Phase des Alter(n)s, die weitgehend unbestimmt und heteronom, gleichzeitig sozial konstruiert ist – und innerhalb der in vielen Fällen ein entsprechendes Selbst- und Weltbild gefunden werden muss. Dabei stellt die Wohngruppe ein Anforderungsprofil dar, innerhalb dessen sich die Akteure finden, platzieren und biographische Anschlüsse herstellen müssen. Ein Ordnungsprinzip dafür stellen die bisherigen Lebenserfahrungen dar, die auch mit Lern- bzw. Bildungserfahrungen übersetzt werden können. Die Gemeinschaft eines Wohnprojektes funktioniert damit auch als Ort, an dem biographische Erlebnisse „synchronisiert" werden können, mit den Lebenserfahrungen anderer Menschen – innerhalb eines täglichen Kontextes (vgl. Alheit 1992, S. 8).

Betrachtet man das soziale Umfeld selbstorganisierter gemeinschaftlicher Wohnprojekte alter Menschen, so fällt auf, wie reichhaltig die gestalterische und planerische Arbeit im Kontext der Projekte ist. Lernen, Helfen, Informieren und Beraten erscheinen als Grundpfeiler der Praxis dieser Projekte, die insbesondere auf Formen von Selbstorganisation basieren. Es handelt sich um eine Form der Nachbarschaft, in der es ein besonderes Verhältnis von Nähe und Distanz gibt und in der das Miteinander organisiert werden muss. Anregungen zum Lernen entstehen dabei aus dem Agieren und Interagieren in der Gruppe und mit der weiteren sozialen Umwelt. Es handelt sich im weitesten Sinne auch um relationale Prozesse.

Wie bereits angedeutet, bietet sich hier eine doppelte Perspektive hinsichtlich der Untersuchung an. Zum einen geht es z. B. um die Lernanlässe, die oft bestimmt sind durch die Einbringung bestimmter Leistungen, der Gewinnung, der Weitergabe und dem Umgang mit Information, aber auch durch die Entwicklung und Gestaltung sozialer Beziehungen und deren Reflexion sowie die „Gestaltung von Lebensverläufen für sich selbst und in den Gruppen, in die der Einzelne einbezogen ist" (Trier et. al. 2001, S. 64). Die Mitwirkungs- und Einflussmöglichkeiten stellen einen wichtigen Gesichtspunkt dar bei der Entscheidung, in ein solches Projekt zu ziehen – beides betrifft Individuum und Gruppe und beides hängt zusammen mit Lernen, Helfen, Informieren und Beraten. Selbstorganisation ist dabei immer auch ein kreativer Prozess (vgl. Costa dos Santos 2009, S. 28). In bestimmten Phasen eines Projektes können dabei einige der hier bereits genannten Tätigkeiten einen wesentlichen Teil der Projektarbeit ausmachen. Wichtig ist, dass das hier vorausgesetzte Arbeits- und Lernverständnis nicht auf eine Investition in kurzzeitig verwertbares ökonomisches Kapital ausgerichtet ist, sondern vor allem sozialökologische Aspekte im Mittelpunkt stehen (vgl. Alheit et. al. 2003, S. 17). Hier wird dann die zweite Perspektive deutlich,

die ganz dem Lern- und Bildungsbegriff in biographischer Perspektive verpflichtet ist. Eine Besonderheit des hier zu verortenden biographischen Lernens ist es, dass durch die unangekündigten und kaum planbaren Lernanlässe formale Lernrahmungen selten möglich sind. Betrachtet man diese Wohnformen als soziale Umfelder, erhalten die vielfältigen Lernanlässe eine Rahmung durch das Projekt – deren „Großrahmung" die Biographie der Akteure bleibt, denn die lebensgeschichtlichen Erfahrungen spielen bei der Ereignisverarbeitung im Kontext des gemeinschaftlichen Wohnens und seiner Herausforderungen eine entscheidende Rolle. Lernen im sozialen Umfeld baut vor allem auf sämtliche Lern- und Lebenserfahrungen des Subjektes auf, also weniger auf die schulischen bzw. curricularen Lern- und Bildungserfahrungen, sondern auf jene, die im Leben erworben wurden.

Mit der Erzählung von Lebensgeschichten ist es möglich, ein analytisch greifbares Bild von den zugrunde liegenden biographischen Lern- und Bildungsprozessen zu erhalten. Die biographische Perspektive der Akteure enthält nicht nur die Erfahrungskette und Erfahrungsaufschüttung des bisher Erlebten, sondern auch Deutungen der Akteure aus der Jetzt-Sicht im Lebenszusammenhang eines gemeinschaftlichen Wohnprojektes und damit auch im Spiegel eines bestimmten sozialen Umfeldes. Daneben stellt sich eine weitere biographietheoretische Frage, die sich mit der Deutung und Verarbeitung gesellschaftlicher Veränderungen und Erwartungen im Alter verbindet. Während Konzepte der Individualisierung heute vor allem die Veränderungen unserer gesellschaftlichen Rahmenbedingungen diskutieren, lassen sich gemeinschaftliche Wohnformen unter dem Begriff der Biographizität bereits als neue Handlungskompetenz betrachten, in der die „moderne[n] Wissensbestände an biographische Sinnressourcen" (vgl. Alheit 1990, S. 66, Alheit 1995, S. 387) angeschlossen werden. Bevor im Methodenteil der biographische Ansatz hinsichtlich des Einsatzes des Forschungsinstruments noch einmal aufgegriffen wird, soll mit dem figurationssoziologischen Ansatz von Norbert Elias eine weitere Grundlage der vorliegenden Arbeit eingeführt werden, die an die bisherigen Erkenntnisse einer biographisch lernenden Wohngruppe anschließt.

http://www.springer.com/978-3-658-15584-1

Lernen aus biographischer Perspektive
Untersuchung zu gemeinschaftlichen Wohnformen alter Menschen
Krasemann, B.
2017, XXVI, 339 S. 5 Abb., Softcover
ISBN: 978-3-658-15584-1