

Lern- und Bildungsprozesse im Lebenslauf – Befunde empirischer Forschung und Perspektiven der Theorieentwicklung

Cornelia Maier-Gutheil

© Die Autor(en) 2015. Dieser Artikel ist auf Springerlink.com mit Open Access verfügbar.

Zusammenfassung Ausgehend von Überlegungen zum Verhältnis von Lebenslauf und Biografie werden in diesem Artikel zunächst mit einer Konzentration auf den Lebenslauf die Kontexte des Lernens näher beleuchtet, wie sie in (inter-)nationalen Studien erforscht werden. Die Differenz von lebenslaufbezogener und bildungsbiografieorientierter Forschung wird anschließend spezifisch unter einer methodologischen Perspektive pointiert, um die Frage zu klären, welche methodischen Designs aktuell angemessen erscheinen, um Lern- und Bildungsprozesse im Lebenslauf zu erforschen. Zum Abschluss (und als Ausblick) wird dann vor diesem Hintergrund in allgemeinerer Form die Unterscheidung zwischen Lernen und Bildung thematisiert.

Schlüsselwörter Lernen · Bildung · Lebenslauf · Biografie ·
Empirische Forschung

Abstract Starting out with deliberations on the relationship between the course of life and the constructed biography of an individual, this article intends to elucidate the contexts of learning as they are treated in various (inter-)national studies, by focusing on the individual's course of life. To clarify which methodological design is most appropriate to study processes of (lifelong) learning and education, it then seems necessary to highlight a particular methodological approach. This leads, ultimately, to a general distinction between learning and education.

Keywords learning · education · life course · biography · empirical research

Dr. C. Maier-Gutheil (✉)
Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg,
Heidelberg, Deutschland
E-Mail: maier-gutheil@ibw.uni-heidelberg.de

1 Lernen im Kontext des Lebenslaufs und seiner Beschreibungen

Ging man bis in die 1960er Jahre noch davon aus, dass das Lernen vorrangig den Altersphasen Kindheit und Jugend vorbehalten sei und demgegenüber das Erwachsenenalter die Anwendung des Gelernten beinhalte, wird die Erkenntnis mittlerweile nicht mehr hinterfragt, dass auch Erwachsene ein Leben lang, bis ins hohe Alter, lernen (können). Diese – aus heutiger Sicht – Binsenweisheit ist das Ergebnis eines Prozesses, der sich in Deutschland vor allem im Anschluss an die realistische Wende in den 1970er Jahren und in Form der Etablierung einer erziehungswissenschaftlichen Biografieforchung entwickelt hat (Nittel 1991, S. 89 ff.).¹

Anfänglich wird auf – aus Nordamerika nach Deutschland gebrachte (Stichwort: Chicagoer School of Sociology) – soziologische Theorien und vor allem methodische Verfahren zurückgegriffen (Schütze 1983), um – neben der Frage, wie Gesellschaft(en) individuelle Bildungsverläufe beeinflusst/beeinflussen – die Frage zu beantworten, welche Perspektive die Subjekte auf gesellschaftliche Bedingtheiten haben.² Damit tritt methodologisch neben das Konzept des Lebenslaufs (Lebenslaufforschung) zentral die Konzeption der Biografie (Biografieforchung). Allerdings wurden die beiden Konzepte in den 1980er Jahren zunächst noch nicht explizit getrennt voneinander betrachtet (Benedetti und Kade 2012, S. 252).³ Der Nutzen biografieorientierter Forschung wurde vorrangig aus einer institutionellen Perspektive darin gesehen, die Interessen potenzieller Adressaten zu erhellen (Teilnehmer- und Adressatenforschung). Im Fokus stand folglich weder die Frage nach den individuellen Lern- und Bildungsprozessen Erwachsener noch das Verhältnis dieser Prozesse zum Berufs- und Handlungsfeld Erwachsenenbildung. Auf der Ebene methodologischer Zugänge sind demnach zu Beginn sowohl quantitative als auch qualitativ-empirische Ansätze vertreten (ebd., S. 251 f.). Mit der Herausbildung einer genuin erziehungswissenschaftlichen Biografieforchung (Krüger und Marotzki 1999/2006) ging eine konzeptuelle Abgrenzung des Begriffs Biografie von der Kategorie des Lebenslaufs einher (Kade 2005, S. 2).

Während der Begriff des *Lebenslaufs* die Aneinanderreihung von objektiven Daten im Lebenslauf bezeichnet, die oftmals anhand einer Chronologie serialisiert werden, bezeichnet der Begriff der *Biographie* die subjektive Konstruktion des gelebten Lebens, d. h. das Resultat einer Bedeutungs- und Sinnverleihung, die situativ erfolgt. (...) Biographie bezeichnet somit eine aktive Leistung des Subjektes, durch die Vergangenheit angesichts von Gegenwart und Zukunft reorganisiert wird (Marotzki 1990, S. 77; H. i. O.).

¹Für einen detaillierteren Einblick in die Beobachtung dieses Entwicklungsprozesses aus der Perspektive der deutschen Erwachsenenbildungsforschung vgl. Hoerning et al. 1991; Nittel 1991; Faulstich-Wieland 1996; Schlüter 2008; Benedetti und Kade 2012. Auf europäischer Ebene siehe für einen historischen Rekurs der Forschungszugänge zum Lernen Erwachsener exemplarisch Fejes und Nicoll 2013.

²Erst in späteren Jahren richtet sich der Blick – jenseits der Frage nach der subjektiven Erlebensperspektive – darauf, inwiefern Individuen beispielsweise auch Institutionen formen, etwa am Beispiel der Geschichte der hessischen Erwachsenenbildung aus der Sicht von Zeitzeugen (Nittel und Maier 2006).

³Jochen Kade beobachtet bereits 2005 in einem Artikel zur erziehungswissenschaftlichen Bildungsforschung, dass das Verhältnis der Konzepte Biografie und Lebenslauf (sowie das der Karriere) in den erziehungswissenschaftlichen/erwachsenenbildnerischen Forschungsperspektiven lange Zeit ein nicht geklärtes war (Kade 2005).

Mit dem Konzept der Biografie wird demnach das Subjekt als (gewordenes) Ganzes betrachtet und „nicht als abstraktes Merkmalsbündel und objektivierter Durchschnittstypus“ (Kade 2005, S. 3).

Die Zuwendung zu den individuell-biografischen (längerfristigen) Lernprozessen Erwachsener erfolgte dabei parallel zu der (mittlerweile auch in Deutschland angekommenen) und bildungspolitisch betriebenen Verbreitung des Paradigmas des Lebenslangen Lernens. Lebenslanges Lernen als bildungspolitisches Programm korrespondiert mit Entgrenzungsbewegungen in modernen Gesellschaften, zum Beispiel der Entgrenzung des Pädagogischen (Lüders et al. 1995). Lernen als gesellschaftliche Anforderung beinhaltet dahingehend Veränderungen, dass alle Lernformen (formal, informell, intentional, beiläufig, non-formal) und Lernmedien (analog, digital) im Erwartungshorizont sind und sich die Lernorte (letztlich überall) wie auch die Lernzeiten (jederzeit, ein Leben lang) entgrenzen. Damit wird auch die Fähigkeit, selbstgesteuert⁴ lernen zu können, bedeutsamer. Studien zu Lern- und Bildungsprozessen Erwachsener führen allerdings in dieser Entwicklungsphase zu der Erkenntnis, dass Lernen auch jenseits einer „fortschrittsorientierten Entwicklungs- und Steigerungslogik“ stattfindet, wie sie mit dem Paradigma des Lebenslangen Lernens forciert wird (Benedetti und Kade 2012, S. 253). Hier deutet sich bereits die Möglichkeit an, aus einer erwachsenenbildnerischen Perspektive gerade auch solche Prozesse zu erforschen, in denen Lernen nicht zum Erfolg, zum Aufstieg etc. führt („Prozesse des Scheiterns“; ebd., S. 153). Die Autoren plädieren in diesem Zusammenhang für die Möglichkeit, „Erwachsenenbildung als Ort der Entlastung von der Zumutung des Lebenslangen Lernens in den Blick zu nehmen“ (ebd.).⁵

Verbunden ist mit dem Paradigma des Lebenslangen Lernens – das gleichsam Ausdruck der zunehmenden (globalen) gesellschaftlichen Veränderungs- und Transformationsprozesse ist (Stichworte: Individualisierung, Globalisierung, Technisierung, Wissensgesellschaft) – eine weitere Forcierung prozessorientierter Forschungen. Das Interesse an den individuellen Lern- und Bildungsprozessen Erwachsener bleibt somit bestehen. In den Vordergrund rücken jedoch verstärkt Fragen danach, wie diese Prozesse mit den sich stetig verändernden gesellschaftlichen Bedingungen und Kontexten relationiert sind. Als Forschungsgegenstände werden damit Statuspassagen, Übergänge und Transitionen ebenso virulent wie die Frage danach, in welcher Weise biografische Lern- und Bildungsprozesse von Generationszugehörigkeiten beeinflusst werden (Schäffer 2003). Aktuelle Studien (zu Übergängen und Transitionen; exempl. Merrill 2011; Hof et al. 2014) verdeutlichen beispielsweise, dass „Lernen weniger als individuelles, sondern dahingehend mehr als soziales Phänomen anzusehen ist, als nicht nur die Möglichkeiten der reflexiven Verarbeitung dieser Ereignisse in soziale Interaktions- und Diskurskontexte eingelagert sind“ (Hof und Maier-Gut-

⁴Zum Programm des selbstgesteuerten Lernens bzw. dessen Diskurspraktiken verweist Wrana darauf, dass es auf eine „Kapitalisierung des Selbst“ abziele (Wrana 2006). Alternativ dazu und mehr die Unverfügbarkeit des Individuums betonend ist dagegen der Begriff des selbstbestimmten Lernens (von Felden 2009).

⁵Dies würde an die geschichtlichen Ursprünge (Stichworte: Zeit der Aufklärung; Volksbildung) sowie die zentrale Orientierung an den Ideen von Mündigkeit und Kritikfähigkeit anschließen und sich gegen eine potenzielle Instrumentalisierung beispielsweise durch arbeitsmarkt- oder bildungspolitische Bestrebungen wenden. Siebert spricht hier – eher sich distanzierend – von Erwachsenenbildung als möglichen „Reparaturwerkstätten für Systemkrisen“ (Siebert 2009, S. 26).

heil 2014, S. 159).⁶ Dies führt dazu, dass einerseits eine (Neu-)Bestimmung des Verhältnisses zwischen Lebenslauf und Biografie jenseits der als überholt anzusehenden Abgrenzung notwendig wird. Andererseits zeichnet sich eine – aus erwachsenenbildungswissenschaftlicher Perspektive – (noch) offene und (wieder⁷) stärker in den Fokus zu nehmende Frage nach dem Verhältnis von Lernen und Bildung ab.

Ausgehend von diesen Überlegungen zum Verhältnis von Lebenslauf und Biografie werden im Folgenden zunächst mit einer Konzentration auf den Lebenslauf die Kontexte des Lernens näher beleuchtet, wie sie in (inter-)nationalen Studien erforscht werden. Hierfür werden größere Projektzusammenhänge (EU-Projekte) wie auch längsschnittliche Forschungsdesigns fokussiert. Die dominierende Rezeption europäischer Studien ist dabei als Versuch zu verstehen, Ergebnisse internationaler Studien verstärkt in die deutsche Diskussion einzubringen (Abschn. 2). Die Differenz von lebenslaufbezogener und bildungsbiografieorientierter Forschung wird anschließend spezifisch unter einer methodologischen Perspektive betrachtet, um die Frage zu klären, welche methodischen Designs aktuell angemessen erscheinen, um Lern- und Bildungsprozesse im Lebens(ver)lauf zu erforschen (Abschn. 3). Zum Abschluss (und als Ausblick) wird dann vor diesem Hintergrund in allgemeinerer Form die Unterscheidung zwischen Lernen und Bildung thematisiert (Abschn. 4).

2 Lebenslaufkontexte des Lernens

Lernen bezeichnet in allgemeinsten Form eine Veränderung der Person, die sich auf das Verhalten, Wissen sowie Fähigkeiten, Selbst- und Weltverhältnisse, Deutungsmuster oder Erfahrungen beziehen kann (Hof 2012, S. 71). Betrachtet man Lernen als die Fähigkeit des Menschen, „sich zu sich selbst verhalten und damit das Verhalten bewußt und begründet verändern zu können“ (Tietgens 1986, S. 114), was unter anderem in kommunikativer Weise geschehe, dann rückt darüber hinaus das reflexive Moment von Lernen in den Fokus. Allerdings bedarf das Bild, das sich jemand im Zuge solcher reflexiven Prozesse (zu einem bestimmten Zeitpunkt) von sich selbst macht, der Auseinandersetzung mit der Umwelt, damit es Bestätigung erfährt oder Veränderungsbedarfe/-notwendigkeiten evoziert werden. Folglich finden entsprechende Reflexions- und ggf. Veränderungsprozesse in der Auseinandersetzung mit den das Subjekt umgebenden und diese Prozesse zugleich bedingenden Kontexten statt.

Das spiegelt sich auch in der Erforschung des Lernens Erwachsener in Lebenslaufkontexten wider. Generell lässt sich vorab sagen, dass die beschriebene Gegenwarts-situation einer sich permanent verändernden Gesellschaft und damit verbundener Anforderungen einerseits und der Diskurs über die unbedingte Notwendigkeit, immer

⁶Vgl. hierzu aus einer allgemeinpädagogischen Perspektive das Phänomen der Intersubjektivität, „das als soziale Voraussetzung konstitutiv für Weltreferenzen anzusehen ist“ (Fuchs 2011, S. 111).

⁷Heide von Felden (2003) geht dieser Verhältnisbestimmung bereits in ihrer Habilitationsschrift „Bildung und Geschlecht“ nach und betont, „dass der Aufbau handlungsschematischer Strukturen eine wichtige Voraussetzung für eine Veränderung von Selbst- und Weltbild darstellt und insofern Bildungsprozesse offenbar stark mit dieser Prozessstruktur verbunden sind“ (von Felden 2003, S. 241; zitiert in Fuchs 2011, S. 150; meine Hervorhebung, CMG).

und überall zu lernen andererseits eine, wenn nicht *die* zentrale Argumentationsfigur ist, mit der aktuelle sowohl nationale als auch internationale Studien ihre je spezifische Ausrichtung begründen.

Entsprechend der Erkenntnis, dass sich Lernen lebenslang und lebensweit ereignen kann, dominiert bei den Forschungsthemen und -gegenständen eine im weitesten Sinn lebenslaufbezogene Subjektperspektive. Folglich stehen weiterhin individuelle Lern- und Bildungsprozesse im Zentrum der Betrachtungen, die sich ausgehend von möglichen (Lebens-)Situationen und Erfahrungen vollziehen. Konkrete *Lebenslauf*-kontexte des Lernens sind somit Familie, Ausbildung, Beruf, Weiterbildung und Freizeit.⁸ *Kontexte* des Lernens im Lebens(ver)lauf ergeben sich einerseits *innerhalb* der spezifischen genannten Teilsysteme wie auch andererseits im Rahmen von *Übergängen zwischen* ihnen (vgl. hierzu auch Hof und Maier-Gutheil 2014).⁹ Aus einer Prozessperspektive betrachtet, bilden dabei sowohl *alltägliche* als auch *krishenhafte* Situationen und Erfahrungen potenzielle Auslöser für Lernaktivitäten. Dementsprechend rücken Aspekte der *Begründungen* von Lernprozessen wie auch (förderliche oder hinderliche) *Bedingungen* in den Fokus. Vor allem Letztere beinhalten dann mitunter auch eine Relationierung der individuellen Lern- und Bildungsprozesse mit den spezifischen Kontextbedingungen, etwa mit Blick auf Teilhabe- und Zugangsmöglichkeiten. Des Weiteren interessieren die unterschiedlichen (Prozess-)Verläufe als solche, die auf ihre *subjektiven Muster* der Erfahrungsverarbeitung wie auch *grundlegende Strukturen* hin typisiert werden (Hof 2012, S. 72).

Zu den genannten Punkten werden im Folgenden exemplifizierend¹⁰ einige Forschungsprojekte unter Bezugnahme auf die zuvor genannten Unterscheidungsmerkmale und entlang der Achse von a) *expliziten* (Ausbildung, Weiterbildung) und b) *impliziten Bildungskontexten* (Beruf, Familie, Freizeit sowie kontextübergreifend) vorgestellt.

a) Lernen Erwachsener in expliziten Bildungskontexten: Karrierepfade und Lern-typen – Zugänge, Barrieren, Anlässe, Unterstützungsformen

Ein naheliegender (und vielleicht auch leicht „zugänglicher“) Forschungsgegenstand sind vor allem in den internationalen Projekten Studierende (auch der Erwachsenenbildung).¹¹ Fokussiert werden hier die individuellen Verläufe und Karrierepfade, die

⁸ Verbindungen zu Form und Struktur des Lebenslaufs als einem generalisierten Muster von Vergesellschaftungsprozessen sind naheliegend, werden aber erst im dritten Abschnitt spezifischer betrachtet (Sackmann 2013).

⁹ Neuere Untersuchungen weisen jedoch darauf hin, dass diese Unterscheidung zu dichotom ist, da – beispielsweise im Rahmen von Prozessen der Professionalitätswentwicklung – auch eher unscheinbare Übergänge *innerhalb eines Teilsystems* beobachtbar sind, wodurch im Anschluss an Welzer (1993) die Kategorie der (Mikro-)Transition(en) relevant wird (Maier-Gutheil 2014).

¹⁰ Die Auswahl erfolgt, wie bereits erwähnt, einerseits mit dem Blick auf größere Forschungsprojekte (inter-/nationale Verbundprojekte; Längsschnittstudien) und andererseits, um Ergebnisse internationaler Studien in die deutsche Diskussion einzubringen.

¹¹ In den nationalen Studien richtet sich der Blick auf das Lernen Erwachsener im Rahmen formaler (Hochschule; vgl. exemplarisch Wrana 2009) wie auch non-formaler Angebote (vgl. exemplarisch Faulstich et al. 2005). Im Anschluss an spezifische didaktische Arrangements oder Bedingungen selbstorganisierter Lernprozesse werden hier vor allem die reflexiven Lernprozesse bzw. die Lernwiderstände und Lernbegründungen analysiert.

aus der Subjektperspektive auf interindividuelle Unterschiede sowie auf Zugänge und etwaige Barrieren hin untersucht werden. Deren Verwobensein mit institutionellen Gegebenheiten wie auch Bedingtwerten von strukturellen Möglichkeitsräumen wird in mehr oder weniger expliziter Weise, zum Teil auch systematisch in die Analysen einbezogen. Möglich werden dadurch auch Einblicke in lebenslaufbezogene Anlässe des Lernens sowie institutionell verstärkte Barrieren.¹²

Vor dem Hintergrund der Frage nach den Zugangsmöglichkeiten für Erwachsene an formaler (Weiter-)Bildung im Prozess des lebenslangen Lernens richtet sich das vor allem internationale (Alheit et al. 2008, S. 579) Forschungsinteresse in den hier genannten Studien auf diejenigen, für die – aus unterschiedlichen Gründen – eine Teilnahme an Studium oder Weiterbildungsangeboten nicht unmittelbar von den Lebensumständen oder Altersperspektiven her naheliegt. Die biografischen Verläufe und lernbezogenen Karrierepfade der sogenannten nicht-traditionellen Lernenden bzw. Studierenden („non-traditional adult learners“ bzw. „non-traditional students“)¹³ werden aus der Subjektperspektive quantitativ und qualitativ in verschiedenen EU-Projekten erforscht (LIHE¹⁴ und PRILHE¹⁵).¹⁶ Darüber hinaus sollen angemessene (Unterstützung-)Angebote für die Lernenden entwickelt werden, beispielsweise in Form von Informationen und Orientierungen für Lehrende, damit sie ihr Lehrhandeln auf die spezifische Zielgruppe abstimmen können (Johnston und Merrill 2004,

¹²Im Kontext der Weiterbildungsteilnahme von Frauen kommt beispielsweise Gouthro (2009) zu dem Ergebnis, dass sowohl die kanadischen bildungspolitischen Akteure als auch die Weiterbildungsinstitutionen vorhandene strukturelle Barrieren verstärken und damit gerade nicht geeignet sind, die Ungleichheit von Frauen abzubauen – entgegen der in der Bildungspraxis erwarteten und professionell gewünschten Strategie.

¹³Im Gesamt-Projektkontext von PRILHE werden nicht-traditionelle Studierende als „jene Studierende [definiert], die zu einem späteren Zeitpunkt (jenseits der 25 Jahre) ihr Studium aufnehmen und/oder über den zweiten oder dritten Bildungsweg in die Hochschule einmünden“ (vgl. www.abl.uni-goettingen.de/projekte/prilhe.html; 04.12.2014). Dieses Verständnis nimmt eine mediäre Position ein, zwischen dem in Deutschland vertretenen engen Verständnis, nachdem Personen gemeint sind, die im Rahmen ihrer ersten Bildungskarriere keine Hochschulzugangsberechtigung erworben haben und folglich über andere (Um-)Wege sowie vielfach zu einem späteren Zeitpunkt im Lebensverlauf erst ein Studium aufnehmen können. Kriterium ist hierbei die Art des Hochschulzugangs (z. B. erster, zweiter bzw. dritter Bildungsweg). Die Wahl einer bestimmten Altersschwelle als Kriterium bezeichnen die Forscherinnen aus dem deutschen Teilprojekt als „pragmatisch“ (Henze und Kellner-Evers 2009, S. 191). Davon zu unterscheiden ist das weite Verständnis, das auch Personen einschließt, die nach dem Abitur im Alter von 17 bis 20 Jahren ein Studium beginnen, aber zu den ersten ihrer Familie gehören, die eine akademische Ausbildung anfangen. Diese Studierenden werden als „first generation students“ bezeichnet und haben ähnliche Schwierigkeiten, wie sie bei der Gruppe der non-traditional students zu beobachten sind (Boysen und Miethe 2013).

¹⁴LIHE (2002–2004) steht für „Learning in Higher Education“ und es wurden die speziellen (Lern-)Bedürfnisse von „non-traditional adult undergraduate students“ über einen Fragebogen sowie biografische Interviews (u. a. auch mit Lehrenden) in sieben europäischen Ländern untersucht (Johnston und Merrill 2004, S. 1).

¹⁵Das Projekt lief zwischen 2004 und 2006 und das Akronym steht für „Promoting Reflective Independent Learning in Higher Education“ (www.abl.uni-goettingen.de/projekte/prilhe.html). Außer Deutschland waren mit Finnland, Großbritannien, Irland, Polen, Portugal, Schweden und Spanien noch sechs weitere Länder an dem Projekt beteiligt. Das Projekt kann als Fortsetzung des Projekts LIHE betrachtet werden (Alheit 2009, S. 161).

¹⁶Eine spezifische Untergruppe der nicht-traditionellen Studierenden (alleinerziehende Eltern) erforscht Hinton-Smith im Rahmen einer qualitativen, mehrwelligen E-Mail-Studie (2012).

S. 1 f.).¹⁷ Über beide Projekte hinweg wurde auf unterschiedlichen Ebenen eine Typenbildung betrieben. In LIHE charakterisiert eine Fünfer-Typologie von Patchworkern, Bildungsaufsteigern, Karrieristen, Integrations- sowie Emanzipationstypen das Zusammenspiel von individuellen Ressourcen und institutionellen Erwartungen, wobei es länderspezifische Ergänzungen gibt (Typ der Zögerlichen in Schweden sowie den Typ der Marginalisierten in Portugal; Johnston und Merrill 2004). In PRILHE wurden einerseits Lernbiografien auf erkennbare „reflexive und autonome Potenziale“¹⁸ hin rekonstruiert und andererseits die institutionellerseits vorhandenen Praktiken¹⁹ hinsichtlich ihrer „Ermöglichungs- und Verhinderungsstrukturen für autonome Lernprozesse“ von älteren Studierenden analysiert (www.abl-uni-goettingen.de/projekte/prilhe.html). Auch hier zeigen sich neben der länderübergreifenden Typologie der biografischen, transitionalen, erfahrungsbezogenen, selbstbestimmten Lernenden²⁰ länderspezifische Typen, wie die „jumping learners“ (Kurantowicz und Nizinska 2009, S. 188).

Die an die Kapital-Theorie von Bourdieu anschließenden (Teil-)Studien zeigen, wie komplex die Lernbiografien nicht-traditioneller Studierender sind und sich im Verlauf des Studiums zum Beispiel auf der Ebene habituellem und identitätsrelevanter Aspekte verändern. In diesem Zusammenhang wird – vor allem im anglophonen Raum – gefordert, die Kategorie der „sozialen Klasse“ wieder stärker in den Forschungsfokus zu nehmen (Johnston und Merrill 2009, S. 133). Insgesamt gibt es eine länderübergreifende Erkenntnis, dass es gerade für non-traditional students wichtig sei, während des Studiums die Erfahrung zu machen, dass die jeweiligen bisherigen Lebenserfahrungen und Wissensbestände auch in der akademischen Welt „brauchbar“ sind (ebd., S. 140). In der Folge könne das kulturelle Kapital, sich als „Arbeiterkind“ zu identifizieren, weiterbestehen bleiben, wenngleich es im Verlauf des Studiums mit intellektuellem und sozialem Kapital verbunden und erweitert werde (ebd., S. 141).

¹⁷Hierfür wurde zum Beispiel ein Handbuch entwickelt, das einerseits Ergebnisse in einer pointierten Form bereithält und andererseits explizit – im Sinn eines Studientextes – Reflexionsfragen und -anregungen an Studierende adressiert (Merrill o. J.).

¹⁸Hierzu gehören zum Beispiel Analysen der biografischen Ressourcen und lebensweltlichen Kontexte mit der Frage, inwiefern diese reflexive bzw. handlungsschematische Praktiken befördern oder verhindern (Henze und Kellner-Evers 2009, S. 192). Im Ergebnis kann interessanterweise – bezogen auf drei rekonstruierte Lerntypen (pragmatisch-reflexiv; über-reflexiv; reflexions-vermeidend) – gezeigt werden, dass Reflexionsfähigkeit an sich auch negativ konnotiert sein kann, wenn etwa die Reflexionen nicht in Handlungen bzw. Handlungsschemata überführt würden und es stattdessen zu spiralförmigen Wiederholungen der immer wieder gleichen Muster komme (ebd., S. 213). Hier bieten sich Anknüpfungspunkte für begleitende und unterstützende Angebote. Zugleich zeigt sich hier ein normativer Lernbegriff, da das (Nicht-)Vorhandensein von Handlungsschemata mit (nicht-)erfolgreichem Lernen verknüpft wird (vgl. Prototyp des dritten Typs, ebd., S. 212 f.). Dieser müsste m. E. differenzierter betrachtet werden, etwa unter Hinzuziehung der vier das Lernen differenzierenden Aspekte von Göhlich (2012, S. 29).

¹⁹Bezogen auf deutsche Universitäten und mit Blick auf die Lehrenden als Gate-Keeper untersuchte Alheit vier disziplinäre „Typen“ (harte und weiche Disziplinen, grundlagen- bzw. anwendungsorientiert). Er kommt zu dem Ergebnis, dass es an deutschen Universitäten einen sogenannten Prestige-Sog gibt, hin zu den harten Wissenschaften, in dessen Folge der beobachtbare „universitäre Habitus“ einen exkludierenden Charakter bekommt. Besonders prekär erscheint, dass sich dieser Sog auch auf die weichen Disziplinen auswirkt – jenen, von der Mehrzahl der non-traditional students gewählten Bereichen – wodurch exkludierende Tendenzen verstärkt werden (Alheit 2009, S. 169 f.).

²⁰Diese Typen werden zwischen den Polen reflexiv-instrumentell und autonom-abhängig verortet (Kurantowicz und Nizinska 2009, S. 186).

Hier stellt sich kritisch die Frage, ob es bei manchen Aspekten nicht auch um altersbedingte und weniger zentral um schichtspezifische Erfahrungen gehen könnte. Auch würde sich entsprechend die Frage anschließen, wie das analytisch zu trennen wäre.

Im Fazit verdeutlichen diese Projekte, dass Lernstrategien wie auch Lerntypen nicht nur individuell geformt werden, sondern gleichermaßen auch von gesellschaftlichen und zeitspezifischen Kontexten abhängen. Die Kontextabhängigkeit individueller Lernstrategien und Lernidentitäten ist zwar von Projektbeginn an – zumindest in der polnischen Teilstudie des PRILHE-Projekts²¹ – in die Analyse einbezogen worden, jedoch werden daraus keine methodologischen Konsequenzen gezogen, die etwa auf die Notwendigkeit von Mehrfacherhebungen hinweisen, um die Kontextabhängigkeiten systematisch(er) zu erfassen (vgl. Abschn. 3).

b) Lernen Erwachsener in impliziten Bildungskontexten: Informelles, berufliches und Übergangsbezogenes Lernen

Zu den impliziten Bildungskontexten gehören die Bereiche Beruf/Arbeit, Familie sowie Freizeit und es werden vor allem (informelle) Lernprozesse in beruflichen oder familialen Zusammenhängen sowie unter den Bedingungen eines Lebens in modernen Gesellschaften erforscht. Damit verbunden werden Forschungszugänge relevant, in denen deutlicher eine Lebenslauf-Perspektive eingenommen wird, um die vielfach übergangsbezogenen Lernprozesse rekonstruieren zu können.

Im Rahmen der umfangreichen britischen qualitativ-empirischen Längsschnittstudie „Learning Lives: Learning, Identity and Agency in the Life-Course“ (2004–2007)²² wird analysiert, inwiefern die Teilnahme an „learning“ (Weiterbildung) die Teilnehmenden dazu befähigt, aus ihrem Leben (und dem der anderen Teilnehmenden) zu lernen (Tedder und Biesta 2009). Gefragt wird nach der Bedeutung, die diese Lernprozesse für die individuellen Subjekte haben und inwiefern diese Lernerfahrungen und Reflexionen dazu hilfreich sein können, um mit den in modernen Gesellschaften häufiger vorkommenden Wechseln und Übergängen (gut bzw. besser) umzugehen. Hierfür nutzen sie das Konzept des biografischen Lernens von Alheit und Dausien und rekurrieren auf ein weites Verständnis Lebenslangen Lernens, indem sie es als ein Konzept verstehen, das nicht nur auf den formalen Erwerb von Qualifikationen ausgerichtet ist, sondern ebenfalls informelles Lernen im Lebensverlauf beinhaltet (Tedder und Biesta 2009, S. 33). Das bietet ihnen den Anschluss, um nach den Gelegenheitsstrukturen zu suchen, die sich für *Prozesse biografischen Lernens* in den Interviewdaten der achtwelligen²³ Längsschnittstudie finden lassen. Beobachtbar werden dadurch viele kleine Lernprozesse, die sich im Verlauf der Arbeit vollziehen. Beispielsweise eignet sich jemand Führungskompetenzen an, weil

²¹ Die Lernprozesse der nicht-traditionellen Studierenden wurden hier vor dem Hintergrund der kollektiv-historischen Veränderungen untersucht, die sich in Polen zwischen 1980 und 1989 ereignet haben (Transformation von einem kommunistischen System zu einer demokratischen Republik; Kurantowicz und Nizinska 2009).

²² Beteiligt waren vier Universitäten (Exeter, Brighton, Leeds, Stirling) und es wurden rund 750 h Interviewmaterial mit 120 Erwachsenen im Alter zwischen 25 und 85 erhoben (vgl. Hodkinson et al. 2008, S. 168).

²³ Diese acht Erhebungswellen fanden im Zeitraum von drei Jahren statt, entsprechend der Projektlaufzeit von 2004 bis 2007.

er stetig verantwortungsvollere Arbeiten übertragen bekommt. Aber auch kleinere Orientierungswechsel im Sinn der Umdeutung früherer Erfahrungen und Erlebnisse aus der Gegenwartsperspektive können erfasst werden (z. B. betont ein Informant aus der Retrospektive einer aktuellen Berufstätigkeit als Erwachsenenbildner, dass er bereits in seiner früheren Berufstätigkeit als Priester lehrend tätig gewesen sei).

Diese „Neurahmungen“²⁴ werden durch die spezifische Gesprächssituation der mehrfachen Interviews inspiriert, die eine reflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Geschichte (Lernbiografie) voraussetzen und zugleich befördern. Allerdings zeigen erst längere Abstände zwischen den Interviews, ob und in welcher Weise veränderte Erzählungen und neue Bewertungen von sich verändernden Bedingungen, wie Lebensalter, gesellschaftliche Kontexte oder pädagogische Diskurse abhängig sind (Kade und Nolda 2014; Maier-Gutheil und Hof 2011).

Der Übergang vom Beruf in den Ruhestand steht dagegen explizit in der Teilstudie von Hodkinson et al. (2008) im Fokus. Dabei wird genau dieser Übergang nicht als Statuspassage, sondern aus einer prozesssensiblen Perspektive analysiert. Die Autor/inn/en fokussieren in der Folge auf die mit der *Bewältigung des Übergangs* verbundenen Lernprozesse von 19 mehrfach interviewten Personen (ebd., S. 168). Deutlich wird, dass der Übergang in den Ruhestand ein längerer Prozess ist, der bereits vor dem tatsächlichen Wechsel von der Berufstätigkeitsphase in die Nach-Berufstätigkeitsphase beginnt und auch noch darüber hinaus andauert (ebd., S. 167 f.).²⁵ Die Autor/inn/en rekonstruieren, welche zentrale Bedeutung Lernen im Übergangsprozess zukommt. Dabei folgen sie einem Konzept von Lernen als „process of becoming“ (ebd., S. 168) und betonen damit eher erfahrungs- und emotionsbasierte Aspekte als Folgen von Lernprozessen. Sie grenzen sich damit von einem Verständnis von Lernen als „acquisition“ (ebd., S. 177) ab, das stärker die Inhalte des Gelernten betont. Stattdessen stehen bei der Transition in den Ruhestand kontinuierliche Prozesse der Konstruktion und Rekonstruktion des Selbst im Vordergrund des Erlebens der Subjekte (ebd., S. 179).

Ebenfalls im Anschluss an Daten aus einer qualitativ-empirischen Längsschnittstudie²⁶ analysiert Maier-Gutheil in einer noch laufenden Studie Prozesse der individuellen Professionalitätsentwicklung im Lebensverlauf (Maier-Gutheil et al. 2011). Die Besonderheit des Zugangs ergibt sich hier durch das Datenmaterial. Dieses besteht aus Erzählungen von Personen, die in den 1980er Jahren als Kursleitende in der Erwachsenen-/Weiterbildung beschäftigt waren und zu ihren Erfahrungen im Abstand von 25 Jahren zweimal offen-narrativ befragt wurden. Erste Ergebnisse deuten darauf hin, dass sich Professionalitätsentwicklung zwischen personenbezogener Bildung und berufsintegrierter fachlicher Ausbildung bewegt. Professionalitätsmuster verlaufen dabei mit Blick auf lebenslanges Lernen zwischen Qualifizierungs- und

²⁴ Vergleiche zu den Neurahmungen von Lernerfahrungen die Kategorie der „rekursiven Bildung“ (Kade und Nolda 2012a).

²⁵ Ähnliches zeigt sich auch beim Eintritt in die Phase der Familiengründung (Hof 2014).

²⁶ Die Interviewdaten stammen aus einem DFG-geförderten Projekt mit dem Titel „Prekäre Kontinuitäten. Der Wandel von Bildungsgestalten im großstädtischen Raum unter den Bedingungen der forcierten Durchsetzung des lebenslangen Lernens“ (Leitung: Jochen Kade, Universität Frankfurt und Sigrid Nolda, Universität Dortmund; KA 642/4-2). Das Datensample besteht aus Personen, die zu zwei unterschiedlichen Zeitpunkten (t₁: 1983–1986 und t₂: 2005–2009) in Form offen narrativer, auf die Kontexte des Lehrens und Lernens fokussierter Interviews befragt wurden.

Suchprozessen. Am Beispiel zweier Fallanalysen werden zwei kontrastierende Wege der Entwicklung fachlicher und pädagogischer Professionalität rekonstruiert. Diese zeigen, wie sich die beruflichen Lern- und Bildungsprozesse im Kontext von Lebensverlauf und gesellschaftlichem Wandel individuell ändern und ineinandergreifen. In einen Fall ändert sich die Darstellung der Geschichte über zwei zeitlich differierende Erzählungen von einer berufsbiografischen Bildungsgeschichte zu einer prekären Berufsgeschichte. Hierbei ändert sich mit der Zeitperspektive auch das Deutungsmuster, indem die Außenperspektive einer an Beruflichkeit orientierten Gesellschaft – zusätzlich forciert durch die Interviewsituation – an Bedeutung gewinnt. Auch im zweiten Fall zeigt sich in der Darstellung über zwei Interviewzeitpunkte hinweg eine je differente Basis der als kontinuierlicher Prozess erfahrenen Berufsbiografie. Die in diesem Fall scheinbar stabile Entwicklung fachlicher und pädagogischer Professionalität vollzieht sich entlang fortlaufender organisatorischer Veränderungen und Entwicklungen. In der Folge entstehen vielfältige Lernanlässe, die schließlich mit Blick auf Mikrotransitionen rekonstruiert werden können, wobei aus einer subjektorientierten Perspektive ein Wandel von lernprozessbezogenen zu bildungsprozessbezogenen Transitionen sichtbar wird (Maier-Gutheil 2014).

Informelles Lernen im Prozess der Arbeit untersuchen beispielsweise Guimarães und Sancho (2009) in narrativen Interviews mit in der Erwachsenenbildung tätigen Frauen und Männern. Den größeren Kontext bildet wieder ein EU-Projekt (AGADE – A Good Adult Educator in Europe), das die Entwicklung eines Kompetenzkatalogs zum Ziel hat. Bezogen auf informelle Lernprozesse kommen die Autorinnen aus Portugal zu dem Schluss, dass diese keineswegs linear verlaufen. Vielmehr zeigen sich informelle Lernprozesse als diskontinuierlich wie auch gekennzeichnet durch häufige Abbrüche und Wiederaufnahmen. Das ist keine überraschende Erkenntnis, da dieses Lernen im Prozess der Arbeit und folglich vielfach als Reaktion auf externe Anforderungen stattfindet. Informelle Lernprozesse ereignen sich bei den untersuchten Personen im Rahmen beruflich bedingter Begrenzungen und kontingenter Möglichkeiten.

Dass die Analyse von Lernprozessen eine Mehrfacherhebung benötigt, darauf verweist auch die Studie von Carstensen (2012) zu informellem Lernen (ebd., S. 170). Im Rahmen ihres Dissertationsprojekts untersucht sie am Beispiel eines kommunalen Managementprojekts die mit der Teilnahme verbundenen informellen Lernprozesse. Dieses Projekt wurde über drei Jahre mit Blick auf die Entscheidungsfindungsprozesse begleitet (ebd., S. 168). Als Material dienen ihr zur Analyse teilnehmende Beobachtungen wie auch Interviews mit den beteiligten Akteuren zum Beginn sowie am Ende des Projekts. Den Vorher-Nachher-Vergleich nimmt sie anhand unterschiedlicher Dimensionen vor und weist darauf hin, dass diese sowohl für informelle als auch formale Lernprozesse eingesetzt werden können. Dabei handelt es sich um Aussagen über Welt (z. B. Einstellungen gegenüber anderen Teilnehmenden); Selbstverständnis, Motive und Deutungsmuster; Verhaltensweisen und Interaktionsformen (soweit aus dem Material rekonstruierbar) wie auch die sichtbar werdenden Wissensformen und der Umgang mit diesen (ebd., S. 171 f.).

Einen quantitativ-empirischen²⁷ Zugang wählt Friebel (2008) mit seiner kohortenspezifischen Längsschnittstudie über (Weiter-)Bildungskarrieren derjenigen, die

²⁷Die Daten werden außerdem angereichert mit qualitativ orientierten Interviews.

zur sogenannten Generation der Baby-Boomer gehören.²⁸ Erhoben werden bei dieser Studie die Weiterbildungsmotive wie auch die konkreten Weiterbildungsaktivitäten, und wie sie sozial-strukturell mit spezifischem Lebensalter sowie familialer und beruflicher Situation verbunden sind. Bedeutsam erscheinen beispielsweise die deutlichen geschlechtsdifferenzierten Unterschiede, die sich thematisch sowie vor allem mit Blick auf die Teilnahme an Weiterbildung an sich zeigen. Ist zunächst für beide Geschlechter eine Zunahme der Weiterbildungsbeteiligung nach der Erstausbildung zu beobachten, erfolgt mit der Familiengründung – insbesondere für Frauen – ein massiver Rückgang, während die Väter gewordenen Männer weiterhin unterschiedliche Angebote wahrnehmen. Erst mit dem Ende der Familienphase steigt auch bei den Frauen und insgesamt die Weiterbildungsbeteiligung wieder an. Inhaltlich wird sichtbar, dass bei einer anfänglichen Zunahme des Weiterbildungsmotivs „Interesse an geistiger Anregung“ und parallel zum Interesse daran, im Berufsleben zu bestehen, die Schere zwischen den beiden Motiven auseinandergeht (Friebel 2011, S. 257).

3 Lebenslauf- oder biografieorientierte Forschung? Methodologisch-methodische Anmerkungen zur momentbezogenen Analyse bildungsbiografischer Gestalten

Der kursorische Blick auf vor allem internationale Studien zeigt ein vielfältiges Potpourri zeitdiagnostischer Einblicke in Verläufe, Prozesse und Gestalten des (biografischen) Lernens im Lebensverlauf aus der Perspektive von Erwachsenen. Weder die – eher in der deutschen Forschungsdiskussion – stärker fokussierte und zudem methodologisch geführte Debatte einer Abgrenzung des Konzepts der Biografie vom Lebenslauf-Konzept noch die fehlende Systematisierung in der internationalen Auseinandersetzung erscheinen als Lösung zukunftsfähig (Kade und Hof 2010, S. 163).

Schließlich bedingen Lebenslauf und Biografie einander, da der Lebenslauf jemanden benötigt, der ihn beschreibt, wie auch die Biografie nur erzählt werden kann, indem sie Bezug nimmt auf Ereignisse im Lebens(ver)lauf. Der Lebenslauf ist aus einer soziologischen Perspektive „ein allgemeines Muster, das allen konkreten Lebensläufen in der Moderne zugrunde liegt“ (Kade und Nolda 2012a, S. 120). Dem Lebenslauf ist dabei eine Zukunftsorientierung inhärent, insofern er das „Leben als eine in die Zukunft offene Abfolge von mehr oder weniger stark entscheidungsbezogenen Ereignissen“ darstellt (ebd.). Biografien beinhalten demgegenüber eine auf die Vergangenheit gerichtete Kohärenzbildung, die sich als eine „in sich geschlossene Lebensgestalt“ zeigt (ebd.). Allerdings scheinen diese generalisierten Muster des Lebenslaufs infolge dynamischer gesellschaftlicher Wandlungsprozesse nicht nur Institutionalisierungs-, sondern auch De-Standardisierungsprozessen zu unterliegen (Kohli 1985). Das Konzept des Lebenslaufs verliert damit seine frühere strukturierende Bedeutung, wodurch die individuellen Gestaltungsspielräume größer werden, bei einer gleichzeitigen Zunahme der damit verbundenen Entscheidungsnotwendig-

²⁸ Begonnen wurde die Studie mit den Schulabsolventen des Jahrgangs 1979 in Hamburg. Bislang gibt es 20 Wellen, in denen diese Schulabschlusskohorte der Baby-Boomer-Generation „über (Weiter-)Bildung, Erwerbsarbeit und Familienbildung kontinuierlich forschend begleitet“ wurde (Friebel 2011, S. 250).

keiten. Die vom Individuum zu erbringenden Strukturierungsleistungen nehmen im Kontext des lebenslangen Lernens zu und forcieren den Blick auf die Biografie als jenen Ort, an dem die individuellen (und auf Dauer gestellten) Lern- und Bildungsprozesse synchronisiert werden.

In der Folge der skizzierten Individualisierungs- und Temporalisierungssphänomene rücken schließlich forschungsmethodologisch mehrere Aspekte in den Fokus. Bedeutsam wird der Blick aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive auf die individuellen Biografisierungsprozesse des Erlebens und des Umgangs mit den gesellschaftlichen Bedingungen. Allerdings sind diese keineswegs stabil, sondern unterliegen gleichfalls, wie das Individuum selbst, dynamischen, zeitlich bedingten Veränderungen.²⁹ In der Konsequenz werden längsschnittliche Forschungsdesigns zentral, die Lern- und Bildungsprozesse sowohl aus einer kontextspezifischen als auch einer zeitsensiblen Perspektive analysieren. Den Hintergrund bilden Überlegungen, dass die über lebensgeschichtliche Erzählungen rekonstruierbaren Biografisierungsprozesse immer aus einer spezifischen Gegenwart heraus produziert sind, die sich auf die Darstellung auswirkt. Biografien sind demnach keine zeitstabilen Formationen, sondern gegenwartsabhängige Momentaufnahmen, wie in einer Längsschnitt-Studie zum Wandel von Bildungsgestalten herausgestellt wird (Kade und Hof 2008).³⁰ Erst durch Mehrfacherhebungen mit langen Zeitintervallen (z. B. 25 Jahre) wird sichtbar, wie sehr und in welcher Weise individuelle Lern- und Bildungsprozesse von den sie umgebenden Kontexten beeinflusst werden. Beispielsweise zeigen intra- und interindividuelle Vergleiche der im Abstand von 25 Jahren erhobenen Narrationen, dass Biografie nur eines von mehreren Selbstbeschreibungsmustern des Lebens ist.³¹ Zudem konnte dabei sampleübergreifend herausgearbeitet werden, dass bezogen auf Biografie und Karriere diese Muster zeitindiziert sind. Beispielsweise dominiert das Muster der Bildungsbiografie die Narrationen in den 1980er Jahren, während die gleichen Personen 25 Jahre später ihre lebensgeschichtlichen Erzählungen am Selbstbeschreibungsformat der Bildungskarriere ausrichten (Kade und Nolda 2012b).³² Diese Beobachtungen können schließlich zu den dominierenden gesellschaftlichen Diskursen in Bezug gesetzt werden, die mit Blick auf die 1980er Jahre durch emanzipatorisch-kritische Perspektiven geprägt waren, während in den beginnenden 2000er Jahren auf Dauer gestellte Aufbruchs- und gleichzeitig Reflexivitätsdiskurse im Kontext des lebenslangen Lernens zentral erscheinen (Kade und Nolda 2014).

²⁹ Beispielsweise sind (bildungs-)politische Strategien immer auch eingebettet in bestimmte Konjunkturen und verbunden mit spezifischen Förderprogrammen (Gouthro 2009; Warren und Webb 2009).

³⁰ Für nähere Details zur Studie vgl. Fußnote 26.

³¹ Als weitere Muster konnten Karriere, Lebenslauf, Bricolage und Lebensverlauf rekonstruiert werden (Kade und Hof 2010; Kade und Nolda 2012b).

³² Dabei werden die erzählten Lebensereignisse in den biografieorientierten Narrationen „im Hinblick auf ihre Bedeutsamkeit für sie selbst als Person und im Hinblick auf ihre Selbstvergewisserung“ ausgewählt (Kade und Nolda 2012b, S. 291). Demgegenüber werden die – teilweise gleichen Ereignisse – im karriereorientierten Beschreibungsmuster dahingehend erzählt und bewertet, „inwieweit sie sich positiv oder negativ auf eine Karriere auswirken“ (ebd.).

4 Bildung im Kontext von Biografie und Lebenslauf

Betrachtet man die vorliegenden Ausführungen zu den Lern- und Bildungsprozessen Erwachsener, drängt sich die Frage danach auf, ob es eine Differenz zwischen dem Lernen Erwachsener und Bildung gibt und inwiefern sie näher zu bestimmen wäre. Empirisch spielt diese Frage in den genannten Studien keine (explizite) Rolle. Mit dieser Zuspitzung wird eine Diskussion angesprochen, die eher weniger, beziehungsweise fast gar nicht in der Erwachsenenbildung, dafür umso intensiver und beständiger in der allgemeinen Erziehungswissenschaft geführt wird (Marotzki 1990; Koller 1999; von Felden 2003; Nohl 2006; Fuchs 2011). Dabei ist das Ziel der genannten Studien jeweils, eine theoretisch und empirisch gehaltvolle Verbindung zwischen Bildungstheorie und Biografieforschung aufzuzeigen. Als Konsens der Studien könnte man sagen, dass Lernen einen „Prozess der Informationsverarbeitung [beschreibt], bei dem das verfügbare Framework der Information nicht verändert wird bzw. verändert werden muss“ (Drerup 2014). Bildungsprozesse dagegen beinhalten Veränderungen der Selbst- und Weltverhältnisse von Individuen bzw. Veränderungen, die als Transformationsprozesse in Erscheinung treten können. Lernen könnte somit als inhaltsbezogen und wissenserweiternd, Bildung als strukturverändernd charakterisiert werden. Fuchs (2011) analysiert in seiner Dissertation zum einen Spezifika der vier genannten empirischen Verhältnisbestimmungen. Dabei arbeitet er die unterschiedlichen theoretischen Begründungen und Akzentuierungen der vier bildungstheoretischen Ansätze heraus sowie analysiert die Schwächen, die mit den jeweiligen Konstruktionen verbunden sind (ebd., S. 85 ff.). Diese sieht er vor allem hinsichtlich der unzureichenden Bestimmung von Bildung gegeben, die lediglich als Veränderung des Selbstverhältnisses bzw. als Transformationsprozess gefasst werde (ebd., S. 375). Im Anschluss daran entwickelt er seine „Reformulierung der bildungstheoretisch orientierten Biografieforschung“ unter Pointierung einer dreifachen Verhältnisbestimmung von Biografie, in der die Selbst-, Fremd- und Weltverhältnisse aus biografisch-narrativen Interviews gleichermaßen rekonstruiert und durch eine Analyse entlang von bildungstheoretischen Topoi jeweils auf ihre Bildungsbedeutsamkeit, ihre Bildungsgestalten hin analysiert werden (ebd., S. 382). Folglich entscheidet nicht das Vorhandensein von Selbst-, Fremd- und Weltbezügen darüber, ob man von Bildungsprozessen sprechen kann. Die Rekonstruktion bildet lediglich – nach Fuchs – die Voraussetzung dafür, in einem zweiten Schritt eine bildungstheoretische Analyse vorzunehmen. Bildung wird schließlich verstanden als eine „reflektierend-problematizierende Auseinandersetzung mit den Lebensbezügen“, die davon bestimmt wird, dass Selbst-, Fremd- und Weltbezüge „auf Gründe und Bedingungen hin befragt“ werden (ebd., S. 383). Hier ließen sich Bezüge herstellen zu den Beobachtungen aus dem Projekt PRILHE zum (Nicht-)Vorhandensein von reflexiven Überlegungen und Handlungen, um Lernprozesse zu erfassen. Wenngleich Fuchs mit seinem zeitspezifischen Ansatz hinter den Erkenntnissen des zeitsensiblen und kontextspezifischen Designs der Studie zum „Wandel von Bildungsgestalten“ zu den Bedingungen der Analyse von Lern- und Bildungsprozessen zurückbleibt, erscheint der Blick auf die „Reflexionsebenen von Gegenständlichkeit, Sozialität und Subjektivität“ (Poenitsch 2004, S. 120)“ (ebd., S. 393) zur Bestimmung von Bildung instruktiv. Schließlich könnte damit auch die Frage bearbeitet werden, „wie ‚Bildung‘ eigentlich möglich ist“ (ebd., S. 394).

Open Access Dieser Artikel unterliegt den Bedingungen der Creative Commons Attribution License. Dadurch sind die Nutzung, Verteilung und Reproduktion erlaubt, sofern der/die Originalautor/en und die Quelle angegeben sind.

Literatur

- Alheit, P. (2009). The symbolic power of knowledge. Exclusion mechanisms of the „university habitus“ in the German HE system. In B. Merrill (Hrsg.), *Learning to change? The role of identity and learning careers in adult education* (S. 161–171). Frankfurt a. M.: Verlag Peter Lang.
- Alheit, P., Rheinländer, K., & Watermann, R. (2008). Zwischen Bildungsaufstieg und Karriere. Studienperspektiven „nicht-traditioneller Studierender“. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4, 577–606.
- Benedetti, S., & Kade, J. (2012). Biographieforschung. In B. Schäffer & O. Dörner (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung* (S. 250–262). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Boysen, W., & Mieth, I. (2013). Arbeiterkinder an deutschen Hochschulen. *Der pädagogische Blick. Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in pädagogischen Berufen*, 2, 140–142.
- Carstensen, N. (2012). Wie kann informelles Lernen untersucht werden? – Ein Vorschlag zur empirischen Analyse unbewusster, informeller Lernprozesse. In H. von Felden, C. Hof, & S. Schmidt-Lauff (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Lernen* (S. 165–174). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Drerup, J. (2014). Neues zur Bildungstheorie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3, 583–588.
- Faulstich, P., Forneck, H. J., Grell, P., Häbner, K., Knoll, J. & Springer, A. (Hrsg.). (2005). *Lernwiderstand – Lernumgebung – Lernberatung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Faulstich-Wieland, H. (Hrsg.). (1996). Biographieforschung und biographisches Lernen. *Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung* 37.
- Fejes, A., & Nicoll, K. (2013). Editorial: Approaches to research in the education and learning of adults. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*. doi:10.3384/rela.2000-7426.201341.
- von Felden, H. (2003). *Bildung und Geschlecht zwischen Moderne und Postmoderne. Zur Verknüpfung von Bildungs-, Biographie- und Genderforschung*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- von Felden, H. (2009). Überlegungen zum theoretischen Konzept des lebenslangen Lernens und zur empirischen Rekonstruktion selbstbestimmten Lernens. In P. Alheit & H. von Felden (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Konzepte und Forschung im europäischen Diskurs* (S. 157–174). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Friebel, H. (2008). *Die Kinder der Bildungsexpansion und das „Lebenslange Lernen“*. Augsburg: Ziel Verlag.
- Friebel, H. (2011). Weiterbildungsbiografien und -motivationen. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 3, 248–263.
- Fuchs, T. (2011). *Bildung und Biographie. Eine Reformulierung der bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Göhlich, M. (2012). Pädagogische Lerntheorie als Grundlage qualitativer Forschung in der Erwachsenen- und Weiterbildung. In B. Schäffer & O. Dörner (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung* (S. 25–36). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Gouthro, P. A. (2009). Understanding womens' learning trajectories: Examining life histories of women learners in Canada. In B. Merrill (Hrsg.), *Learning to change? The role of identity and learning careers in adult education* (S. 97–111). Frankfurt a. M.: Verlag Peter Lang.
- Guimarães, P., & Sancho, A. V. (2009). Fragments of adult educators' lives: Reflecting on informal learning in the workplace. In B. Merrill (Hrsg.), *Learning to change? The role of identity and learning careers in adult education* (S. 65–79). Frankfurt a. M.: Verlag Peter Lang.
- Henze, A., & Kellner-Evers, J. (2009). Auf der Suche nach dem reflexiven, autonomen Lernen – Leitfigur für die Bewältigung einer „komplexen Welt im Umbruch“. In P. Alheit & H. von Felden (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Konzepte und Forschung im europäischen Diskurs* (S. 191–216). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hinton-Smith, T. (2012). *Lone parents' experiences as higher education students*. Leicester: Niace.
- Hodkinson, P., Ford, G., Hodkinson, H., & Hawthorn, R. (2008). Retirement as a learning process. *Educational Gerontology*, 34, 167–184.

- Hoerning, E., et al. (1991). *Biographieforschung und Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Hof, C. (2012). Vom Lebenslangen Lernen zum Lernen im Lebenslauf. Auf der Suche nach einer prozessorientierten Theorie des Lernens. In H. von Felden, C. Hof, & S. Schmidt-Lauff (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Lernen* (S. 70–79). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Hof, C. (2014). Familiengründung als Übergang im Erwachsenenalter. In C. Hof, M. Meuth, & A. Walther (Hrsg.), *Pädagogik der Übergänge. Übergänge in Lebenslauf und Biographie als Anlässe und Bezugspunkte von Erziehung, Bildung und Hilfe* (S. 128–145). Weinheim: Beltz Juventa Verlag.
- Hof, C., & Maier-Gutheil, C. (2014). Übergänge im Erwachsenenalter – Befunde und offene Fragen für die Erwachsenenbildung. In C. Hof, M. Meuth, & A. Walther (Hrsg.), *Pädagogik der Übergänge. Übergänge in Lebenslauf und Biographie als Anlässe und Bezugspunkte von Erziehung, Bildung und Hilfe* (S. 146–167). Weinheim: Beltz Juventa Verlag.
- Hof, C., Meuth, M., & Walther, A. (Hrsg.). (2014). *Pädagogik der Übergänge. Übergänge in Lebenslauf und Biographie als Anlässe und Bezugspunkte von Erziehung, Bildung und Hilfe*. Weinheim: Beltz Juventa Verlag.
- Johnston, R., & Merrill, B. (2004). From old to new learning identities: Charting the change for non-traditional adult students in higher education. www.leeds.ac.uk/educol/documents/00003596.doc. Zugegriffen: 4. Dez. 2014.
- Johnston, R., & Merrill, B. (2009). Developing learning identities for working class adult students in higher education. In B. Merrill (Hrsg.), *Learning to change? The role of identity and learning careers in adult education* (S. 129–143). Frankfurt a. M.: Verlag Peter Lang.
- Kade, J. (2005). Erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung im Spannungsfeld von Biographie, Karriere und Lebenslauf. *bildungsforschung* 2. www.bildungsforschung.org/Archiv/2005-02/bildungsforschung. Zugegriffen: 8. Dez. 2014.
- Kade, J., & Hof, C. (2008). Biographie und Lebenslauf. Über ein biographietheoretisches Projekt zum lebenslangen Lernen auf der Grundlage wiederholter Befragungen. In H. von Felden (Hrsg.), *Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung* (S. 159–176). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kade, J., & Hof, C. (2010). Die Zeit der (erziehungswissenschaftlichen) Biographieforschung. Theoretische, methodologische und empirische Aspekte ihrer Fortschreibung. In J. Ecarius & B. Schäffer (Hrsg.), *Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Biographie- und Bildungsforschung* (S. 145–167). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Kade, J., & Nolda, S. (2012a). Rekursive Bildung. Neurahmungen vergangener Lernerfahrungen Erwachsener. In S. Schmidt-Lauff, P. Faulstich, C. Hof, & H. von Felden (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Lernen* (S. 119–130). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Kade, J., & Nolda, S. (2012b). (Bildungs-)Biographie und (Bildungs-)Karriere als Formen des Lebenslaufs. Zur Rekonstruktion des Wandels von Bildungsgestalten zwischen 1984 und 2009. In I. Miethe & H. Müller (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie* (S. 281–308). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Kade, J., & Nolda, S. (2014). 1984/2009 – Bildungsbiografische Gegenwarten im Wandel von Kontextkonstellationen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 4, 588–606.
- Kohli, M. (1985). Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 37, 92–109.
- Koller, H.-C. (1999). *Bildung und Widerstreit*. München: Fink Verlag.
- Krüger, H.-H., & Marotzki, W. (Hrsg.). (1999/2006). *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Kurantowicz, E., & Nizinska, A. (2009). Practicing critical, reflexive and autonomous learning among students of higher education. A polish case study. In B. Merrill (Hrsg.), *Learning to change? The role of identity and learning careers in adult education* (S. 137–191). Frankfurt a. M.: Verlag Peter Lang.
- Lüders, C., Kade, J., & Hornstein, W. (1995). Entgrenzung des Pädagogischen. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (S. 207–215). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Maier-Gutheil, C. (2014). Entwicklung pädagogischer Professionalität als Lern- und Bildungstransitionen. In C. Hof, M. Meuth, & A. Walther (Hrsg.), *Pädagogik der Übergänge. Übergänge in Lebenslauf und Biographie als Anlässe und Bezugspunkte von Erziehung, Bildung und Hilfe* (S. 168–184). Weinheim: Beltz Juventa Verlag.

- Maier-Gutheil, C., & Hof, C. (2011). The development of the professionalism of adult educators: A biographical and learning perspective. *RELA-European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 1, 75–88.
- Maier-Gutheil, C., Kade, J., & Fischer, M. (2011). (Pädagogische) Professionalität als Bildungsprozess. In R. Arnold & A. Pachner (Hrsg.), *Lernen im Lebenslauf* (S. 89–106). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Marotzki, W. (1990). *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Merrill, B. (o. J.). Enriching higher education: Learning and teaching with non-traditional adult students. www2.warwick.ac.uk/study/cll/research/lifelonglearningresearch/lihe/lihehandbook.pdf. Zugegriffen: 8. Dez. 2014.
- Merrill, B. (2011). *Transitions and identity in learning life*. Book of proceedings.
- Nittel, D. (1991). *Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*. Biographieforschung.
- Nittel, D., & Maier, C. (Hrsg.). (2006). *Persönliche Erinnerung und kulturelles Gedächtnis. Einblicke in das lebensgeschichtliche Archiv der hessischen Erwachsenenbildung*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Nohl, A.-M. (2006). *Bildung und Spontaneität. Phasen biographischer Wandlungsprozesse in drei Lebensaltern. Empirische Rekonstruktionen und pragmatische Reflexionen*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Poenitsch, A. (2004). *Bildung und Relativität. Konturen spätmoderner Pädagogik*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Sackmann, R. (2013). *Lebenslaufanalyse und Biografieforschung. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schäffer, B. (2003). *Generationen – Medien – Bildung. Medienpraxiskulturen im Generationenvergleich*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Schlüter, A. (Hrsg.). (2008). Biographie und Bildung. *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 4.
- Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 3, 283–293.
- Siebert, H. (2009). *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht*. Augsburg: Luchterhand Verlag.
- Tedder, M., & Biesta, G. (2009). What does it take to learn from one's life? Exploring opportunities for biographical learning in the lifecourse. In B. Merrill (Hrsg.), *Learning to change? The role of identity and learning careers in adult education* (S. 33–47). Frankfurt a. M.: Verlag Peter Lang.
- Tietgens, H. (1986). *Erwachsenenbildung als Suchbewegung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Warren, S., & Webb, S. (2009). Accounting for structure in agency: Recursive methodology, social narratives and habitus. In B. Merrill (Hrsg.), *Learning to change? The role of identity and learning careers in adult education* (S. 49–63). Frankfurt a. M.: Verlag Peter Lang.
- Welzer, H. (1993). *Transitionen. Zur Sozialpsychologie biographischer Wandlungsprozesse*. Tübingen: Edition Discord.
- Wrana, D. (2006). *Das Subjekt schreiben. Reflexive Praktiken und Subjektivierung in der Weiterbildung – eine Diskursanalyse*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Wrana, D. (2009). Empirische Ergebnisse zu Selbstlernarchitekturen und Selbstsorgendem Lernen. In C. Hof, J. Ludwig, & C. Zeuner (Hrsg.), *Strukturen Lebenslangen Lernens* (S. 174–185). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.