

„Das beratene Selbst“ – Anmerkungen zu Bildungsbiografien im gesellschaftlichen Wandel und Strategien ihrer professionellen Bearbeitung

BETTINA DAUSIEN

Die in diesem Band dokumentierte Fachtagung richtete sich an Expertinnen und Experten, die sich im Rahmen von Wissenschaft und Bildungspolitik sowie im breiten Feld der Beratungspraxis mit Fragen der Bildungs- und Berufsberatung in Österreich befassen. Der folgende Beitrag nimmt demgegenüber eher einen „Außenblick“ ein und fragt nach den gesellschaftlichen Voraussetzungen und Kontexten von Bildungs- und Berufsberatung bzw. des aktuellen Diskurses über das Thema. Den Hintergrund bilden dabei sozialwissenschaftliche Forschungen zu Arbeit und Bildung im Lebenslauf sowie theoretische und empirische Konzepte der Biografieforschung¹. Der Text liefert keine fertigen Antworten, sondern hat den Charakter einer argumentativen Skizze. Er will Fragen stellen, Denkanstöße liefern und Möglichkeiten anbieten, aus dem innerfachlichen Diskurs „herauszutreten“ und ihn aus einer gewissen Distanz heraus zu reflektieren. Dabei ist die These leitend, dass aktuelle Konzepte wie *Lifelong Learning* oder *Lifelong Guidance* Teil einer gesellschaftlichen Formation von Biografien sind, an denen Professionelle und die Wissenschaften wesentlich beteiligt sind und die in Anlehnung an Michel Foucaults Überlegungen zur Gouvernementalität als neue Qualität oder Stufe der „Regierung“ der Bevölkerung und des Selbst interpretiert werden können (vgl. Foucault 2000). Ob ein solcher Außenblick zu neuen Sichtweisen oder Fragen anregt, ob er produktive Irritationen erzeugt oder von der Disziplin zurückgewiesen wird, ist eine offene Frage. Was im lebendigen Dialog der Tagung durchaus geglückt schien, nämlich neue Verknüpfungen von Perspektiven im Gespräch herzustellen, muss sich im Kontext einer Buchpublikation nicht notwendig wiederholen.² Hier entscheiden die Leserinnen und Leser, ob und wie sie sich von den vorgetragenen Überlegungen anregen lassen.

- 1 „Biografieforschung“ ist die allgemeine Bezeichnung eines recht ausdifferenzierten Forschungsfeldes, das in unterschiedlichen Disziplinen verankert ist. Im vorliegenden Kontext beziehe ich mich vor allem auf die soziologische und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung (vgl. Völter et al. 2009, Dausien 2008a, Alheit & Dausien 2009b).
- 2 Die vorliegende Überarbeitung des Vortragsmanuskripts hat den Duktus der gesprochenen Rede weitgehend beibehalten.

Der Beitrag gliedert sich wie folgt: Nach einer Annäherung an das Thema Bildungsberatung, die zugleich den Rahmen der folgenden Überlegungen absteckt (1), folgt eine Vorstellung des Konzepts der *Biografie* und einer empirischen Analyseperspektive von Bildungsprozessen im Lebenslauf (2). Dahinter steht die Überlegung, dass die Biografie oder der Lebenslauf eines Individuums der „Ort“ ist, auf den Beratung bezogen wird. Im dritten Schritt werden vor diesem Hintergrund einige Spannungsverhältnisse herausgearbeitet, die sich mit bildungspolitischen Konzepten wie *Lifelong Learning* und *Lifelong Guidance* für die Erwachsenenbildung und für eine subjektbezogene, pädagogische Beratung ergeben (3). Ein kurzer Ausblick beendet den Beitrag (4).

1 Rahmungen: Facetten eines Themas – Schlaglichter und Perspektiven

Betrachtet man das Tagungsthema aus dem angedeuteten Abstand heraus, so lassen sich einige bemerkenswerte Beobachtungen festhalten. *Erstens*: „Beratung“ scheint seit einiger Zeit eine enorme Karriere als öffentliches (politisches, mediales, wissenschaftliches) Thema gemacht zu haben. Beratung ist „eine der wenigen Wachstumsbranchen“, schreiben Rainer Schützeichel und Thomas Brüsemeister (2004, S. 7). „Immer mehr Menschen und Organisationen verdienen ihr Geld mit Beratungsleistungen, und immer mehr Menschen und Organisationen werden auf Beratungen zurückgreifen“ (ebd.). Beratung hat nicht nur Konjunktur, sie hat Zukunft. Dies gilt ganz offensichtlich auch für die Bildungs- und Berufsberatung, wie nicht zuletzt im Titel zu dieser Tagung markiert wird. Bildungs- und Berufsberatung macht allerdings nur einen begrenzten Ausschnitt eines sehr breiten, ja nahezu grenzenlosen Spektrums von Beratungsfeldern und -angeboten aus. Schützeichel und Brüsemeister sprechen pointiert von einer „McKinsey-Gesellschaft“ (ebd., S. 8) und deuten damit an, dass das Phänomen Beratung oder besser: der „Beratungsboom“ als Ausdruck einer allgemeinen gesellschaftlichen Entwicklung begriffen werden könne (vgl. schon Fuchs & Pankoke 1994). In dem von ihnen herausgegebenen Band „Die beratene Gesellschaft“ (Schützeichel & Brüsemeister 2004) werden unterschiedlichste Felder daraufhin untersucht, wie Beratung als Institution, Kommunikationsform und professionelle Strategie in gesellschaftlichen Strukturen und ihrem Wandel verankert ist, auf welche Fragen „Beratung“ eine Antwort darstellt, was passiert, wenn gesellschaftliche Probleme als Beratungsprobleme definiert werden, und was passiert, wenn soziale Beziehungen zwischen Individuen und Organisationen zunehmend die Form der Beratung annehmen.³ Eine Analyse der Bildungs- und Berufsberatung ist nicht in dem Band vertreten, allerdings liefert er vielfältige Anregungen, sich in einer soziologisch-fragenden Einstellung mit Beratung als *gesellschaftlichem* Phänomen zu beschäftigen. Dies ist auch die Richtung der folgenden Überlegungen.

3 Die soziologische Erkundung des Beratungsthemas ist im deutschsprachigen Raum seit etwa Mitte der 1990er Jahre zu verzeichnen und bezieht sich zunächst vorrangig auf Organisationsberatung (vgl. dazu Degele et al. 2001). Diese wird zunehmend auch Thema in der Erziehungswissenschaft (z. B. Cöhlich et al. 2010).

Zweitens: Nicht nur soziologische Beobachter des Phänomens Beratung, sondern auch dessen Protagonisten stellen einen expliziten Bezug zu gesellschaftlichen Rahmenbedingungen her, wenngleich häufiger affirmativ als kritisch. Texte zum Thema Bildungs- und Berufsberatung, seien es politische, wissenschaftliche oder praxisbezogene, kommen offensichtlich kaum ohne einen Hinweis auf den gesellschaftlichen Wandel aus, der die Individuen mit historisch ganz neuen Anforderungen im Hinblick auf ihre Lebensgestaltung konfrontiert. Einleitungssätze wie die folgenden kann man in einschlägigen Publikationen zuhauf lesen:

„In der globalen Netzwerk- und Wissensgesellschaft sind vielfältige Transformationen und Entgrenzungen bestehender gesellschaftlicher, politischer, beruflicher und sozialer Strukturen, Muster und Regelungssysteme zu beobachten. Unter biographischen Aspekten sind das lebenslange Lernen, das Ende der Normalarbeitsbiographie, der Wissenszuwachs und die Beschleunigung der Entwicklungen, die Zunahme von Komplexität, Offenheit und Unsicherheit, die veränderte Bedeutung des Wissens für die Lebensgestaltung und -bewältigung und fehlende Orientierungen wichtige Auswirkungen. Daraus ergeben sich Brüche in den Biographien und neue Gestaltungsanforderungen. Die Zahl der zu bewältigenden Anforderungen, deren Komplexität und Verflechtung und die Beschleunigung in der Abfolge der Veränderungen nehmen über die gesamte Lebensspanne zu“ (Rützel 2009, o. S.).

Die vielfach beschworene „Individualisierung der Lebensführung“ (Beck 1986) und die gleichzeitige Vervielfältigung von Optionen und Gestaltungsmöglichkeiten (post-)moderner Gesellschaften (Stichworte: „Pluralisierung“, „Flexibilisierung“, „Multioptionsgesellschaft“) sind weitverbreitete Zeitdiagnosen. Sie scheinen gerade in der Bildungswissenschaft und -praxis auf fruchtbaren Boden gefallen zu sein und gelten mittlerweile nahezu als Binsenweisheiten, auf die man ohne jede weitere Explikation verweisen kann. In diesem argumentativen Nebel taucht eine Annahme regelmäßig auf, die ich im Folgenden näher betrachten möchte: Die Behauptung, dass in (post-)modernen Gesellschaften die „Normalbiografie“ zerfallen sei, keine empirische Gültigkeit und keine normative Geltung mehr habe und dass sich diese Entwicklung insbesondere im Feld der Bildung und auf dem Arbeitsmarkt niederschläge – oder auch: durch Veränderungen im Bildungs- und Erwerbssystem hervorgebracht worden sei (vgl. z. B. Schiersmann 2010, Nohl 2009, Commission of the European Communities 2000). Das Argument, dass man keinen Beruf mehr erlernen könne, der bis zur Rente „vorhält“, dass man sich vielmehr darauf einzustellen habe, lebenslang immer wieder neu und umzulernen, ist mittlerweile in alle pädagogischen Professionsbereiche, bis in die Vorschulpädagogik, eingedrungen. Und es scheint wie ein Mantra auch in den Köpfen und Herzen der Subjekte verankert zu sein, die sich auf dem Weg durch das Bildungs- oder Beschäftigungssystem befinden und mit der Erwartung konfrontiert sind, mit diesem Imperativ im Nacken einen Bildungsweg zu entwerfen und – möglichst erfolgreich – auch zu *gehen*. Ziele und zugleich Kriterien des Erfolgs sind eine am Arbeitsmarkt flexibel realisierte „Employability“, eine gesellschaftlich anererkennungsfähige und ökonomisch tragfähige Positionierung im sozialen Raum („Integration“ und „Partizipation“) und – auch das findet sich in pädagogischen wie in po-

litischen Diskursen – die Bildung einer autonomen, ihr eigenes Handeln als Mitglied in einer demokratischen Gesellschaft verantwortende und zur Verantwortung *fähigen* Persönlichkeit („active citizenship“).⁴

Der in dieser Art von Rhetorik regelmäßig postulierte, ja dramatisierte Zusammenhang zwischen Individuum und Gesellschaft ist höchst ambivalent: Einerseits wird eine durchaus anstrengende, aber doch das Ziel lohnende Perspektive verheißen: die kontinuierlich sich weiterentwickelnde (europäische) Gesellschaft, in der auch die Individuen die Möglichkeit, ja, eine historisch bislang ungeahnte Freiheit haben, sich kontinuierlich (weiter) zu bilden. Andererseits erfolgt hier in der Verknüpfung zwischen der Leistung der Individuen und dem Fortschritt der Gesellschaft eine erheblich gesteigerte Zuweisung von Verantwortung an die einzelnen „Lernenden“ bei einer gleichzeitig gesteigerten Komplexität, Beschleunigung und insgesamt Unübersichtlichkeit der gesellschaftlichen Prozesse. *Drittens*: Mit dem skizzierten Szenario lässt sich ein Argument vermeintlich unmittelbar plausibel machen: Derart geforderte Subjekte sind strukturell *überfordert*. Sie benötigen Hilfe und Unterstützung, so die allfällige Dramaturgie. Aus dieser, zumeist nicht näher begründeten These werden dann weitere Folgen für die gesellschaftliche Organisation von Bildung und Beratung abgeleitet.⁵

Schauen wir zunächst auf die traditionellen Bildungseinrichtungen. Professionelle Unterstützung der auf Dauer gestellten Leistung des „Weiterlernens“ wird zunehmend von den *Schulen* und *Hochschulen* erwartet, die ihrerseits auf die „neuen“ Anforderungen Lebenslangen Lernens vorbereitet werden „müssen“. So heißt es etwa auf den Internetseiten der Europäischen Kommission zum Thema „Allgemeine und berufliche Bildung“:

„Die Mehrzahl der Europäer verbringt mindestens neun oder zehn Jahre in der Schule. Dort erwerben sie die grundlegenden Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen, die sie für ein ganzes Leben benötigen, und es ist der Ort, an dem sich grundlegende Einstellungen und Werte entwickeln. Schulen sollten der Beginn lebenslangen Lernens sein, damit sich die Schüler auf die moderne Welt vorbereiten können. Ein solides Schulbildungssystem leistet auch einen Beitrag zu offenen und demokratischen Gesellschaften, indem es bürgerschaftliches Engagement, Solidarität und partizipative Demokratie vermittelt.“⁶

So sind etwa Lehrerinnen und Lehrer gefordert, nicht mehr die Vermittlung von Wissensbeständen, sondern die Vermittlung von Methoden der Wissenserschließung („Lernen lernen“) als Kern ihrer Professionalität zu begreifen. Was das allerdings für die Ausbildung künftiger Lehrer und Lehrerinnen bedeutet, die an den Hochschulen aktu-

4 Programmatisch sind diese Ziele in den einschlägigen bildungspolitischen Dokumenten der europäischen Strategie des *Lifelong Learning* formuliert (z. B. Commission of the European Communities (2000), dazu: Alheit & Dausien 2002).

5 Professionelle Unterstützungsstrukturen werden dabei auf zwei Ebenen konzipiert und praktiziert. Sie beziehen sich einmal auf die Unterstützung individueller Laufbahnen und Übergangsprozesse (z. B. Nohl 2009), zum anderen auf die Organisation von Bildungsberatung und -begleitung.

6 http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc64_de.htm [Zugriff: 11.9.2010]

ell eine historisch noch nie da gewesene Standardisierung und Reglementierung modularisierten Wissens erleben, ist eine offene Frage, die bislang kaum diskutiert wird.

Auch im Feld der *Erwachsenen- und Weiterbildung* sind die aktuellen Tendenzen widersprüchlich einzuschätzen. Zwar ist hier die Vorstellung vom aktiven „selbst lernenden“ Subjekt fest verankert. Der Wechsel vom Vermittlungs- zum Aneignungsparadigma (z. B. Kade 1989) wurde bereits seit längerem im fachwissenschaftlichen Diskurs vollzogen, und in der Bildungspraxis mit Erwachsenen legt das professionelle Selbstverständnis eher eine „moderierende“ als eine „dozierende“ Haltung nahe. Die Begründung liegt in der pädagogischen bzw. andragogischen Situation, die sich darin vom Modell (schulischer) Bildung und Erziehung unterscheidet, dass das Kompetenzgefälle zwischen Lehrenden und Lernenden nicht ohne Weiteres vorausgesetzt werden kann, oder, deutlicher, die pädagogische Unterscheidung Kind/Erwachsener hier nicht als Leitdifferenz fungieren kann (vgl. Luhmann 1997). Andererseits gibt es aber Anzeichen, dass die neueren EU-weit propagierten Programme des „adult learning“ durchaus dazu beitragen, wichtige Aspekte einer selbstbestimmten Bildung zugunsten eines verengten Verständnisses von „selbst organisiertem Lernen“ aus der Erwachsenenbildungspraxis zu verdrängen. Damit werden die Lernenden zwar als selbst-organisiert und selbst-verantwortlich Handelnde adressiert, die Modelle des Handelns bzw. Lernens sind allerdings durch „Kompetenzraster“, „Workloads“ und Module vielfach eingeschränkt und kontrolliert (vgl. z. B. Fejes 2008, Rothe 2010). Auch hier gibt es offene Fragen.

Neben den bestehenden Strukturen des Bildungssystems verlangt das Postulat des Lebenslangen Lernens aber offensichtlich auch ganz neue Konzepte der Begleitung und Beratung. Dem „traditionellen“ Bildungssystem wird die erforderliche Leistung allein nicht mehr zugetraut. Neue Institutionen, Organisationsformen und professionelle „Profile“ werden auf den Plan gerufen, die jenseits des Bildungssystems auf die Unterstützung von (Bildungs- und Arbeits-)Biografien zielen: Bildungsbegleitung und Kompetenzbilanzierung, Bildungs-, Berufs- und Lebensplanung, „Neue Lerndienstleistung“ (vgl. Dausien & Rothe 2007) und eben: *Beratung*. Laufbahnberatung, Coaching, Lifelong Guidance, Career- und Self- Management und viele andere Begriffe deuten daraufhin, dass sich hier eine neuartige pädagogische Praxis etabliert hat.⁷ Diese kann man mit Bezug auf Michel Foucault als „Führung der Führung“ bezeichnen (vgl. Foucault 1992, Fejes 2008). Was wir beobachten, ist die Ausdifferenzierung institutioneller und professioneller Strategien, die nicht mehr im Sinn einer „Fremdführung“ direkt auf Bildungsbiografien und Berufswegen einwirken, etwa im Sinn von Zertifizierung, Sanktionierung, Zuweisung oder „gatekeeping“ (Struck 2001), sondern vielmehr „indirekt“ wirksam werden, indem sie auf die „Selbstführung“ der Subjekte einwirken, ihre „Kompetenz“ und zugleich ihre moralische (*Selbst-*) *Verpflichtung* zur „Selbstorganisation“ von Bildungs- und Berufswegen steigern. Ein Zitat zum Konzept der „*career management skills*“ macht das beispielhaft anschaulich:

7 Interessante Studien zum Phänomen der Universalisierung und Entgrenzung des Pädagogischen haben Jochen Kade und Wolfgang Seitter (2007) vorgelegt.

„Unter ‚Career Management Skills‘ ist ein Bündel von Kompetenzen zu verstehen, die es Individuen und Gruppen ermöglichen, sich in systematischer und zielgerichteter Weise Informationen über sich selbst sowie Bildungs-, Berufs- und Beschäftigungsmöglichkeiten zu besorgen, diese zu analysieren, zusammenzufassen und zu organisieren, als auch die Fähigkeit Entscheidungen zu treffen und umsetzen zu können sowie die damit zusammenhängenden Veränderungen positiv zu bewältigen“ (Sultana 2009, zit. nach Krötzel 2010, S. 08–2).

Wie Ulrich Bröckling (2000) im Anschluss an Foucaults Konzept der Gouvernementalität beschreibt, geht es bei diesen modernen Strategien von Qualitäts- und Selbstmanagement nicht mehr darum, die Produkte zu kontrollieren, also in unserem Zusammenhang die Leistungen und Zertifikate im Bildungssystem, sondern die Selbstkontrolle der Produzenten, hier also die „Selbststeuerung“ der lernenden Subjekte. Bröckling (ebd., S. 131) konstatiert eine „Hegemonie managerialen Denkens“, die sich „in nahezu allen Lebensbereichen“ ausgebreitet habe:

„Management erscheint heute so allgegenwärtig wie unvermeidlich: Geht man nach dem Sprachgebrauch, werden inzwischen nicht nur Wirtschaftsunternehmen ‚gemanaged‘, sondern auch Karrieren, Familienalltag und Beziehungsprobleme, Behörden ebenso wie Bürgerinitiativen. Kein Krankenhaus ohne Pflege-, keine Theatergruppe ohne Kultur-, keine Hochschule ohne Bildungs- und keine Volkshochschule ohne Weiterbildungsmanagement; selbst die militärische Fortsetzung der Außenpolitik firmiert nicht als Krieg, sondern als Krisen- und Konfliktmanagement“ (ebd., S. 131 f.).

Bröcklings These lautet, dass diese Art des Managements aller Lebensbereiche eine historisch neue Form der Selbst-Steuerung darstellt, die auch neue Subjekte, neue Selbstverhältnisse hervorbringt und in die Konstruktion eines „unternehmerischen Selbst“ (Bröckling 2007) mündet.

Die so beschreibbare „räumliche“ Ausbreitung dieser Form der Selbstregierung auf nahezu alle Lebensbereiche wird ergänzt durch die Beobachtung einer *zeitlichen* Ausweitung auf alle Lebensphasen. Bezogen auf unser Thema lässt sich die These formulieren, dass die Konstruktion jener neuen Selbst-Verhältnisse auch durch die gesellschaftliche „Bearbeitung“ von *Bildungsbiografien* erfolgt. Aktuell erleben wir vor allem den Ausbau der Elementarpädagogik und eine neue Variante der Pädagogisierung der frühen Kindheit sowie – am anderen Ende des Lebenslaufs – die zunehmende Aufmerksamkeit für Bildungsprozesse im Alter (vgl. Kade 2009) und die institutionelle Profilierung der Alter(n)sbildung im Feld der Erwachsenenbildung, die sich etwa in besonderen Rubriken der Volkshochschulprogramme niederschlägt.

In diesen Diskussionen und Diskursen wird, *viertens*, das Thema Bildungs- und Berufsberatung auf unterschiedlichen Ebenen verhandelt: Wo „Bildungs- und Berufsberatung“ oder „Lifelong Guidance“ in *bildungspolitischen Programmen* thematisiert wird, geht es kaum um *pädagogische* Fragen, wie Bildungswege und Lernprozesse angemessen „gedacht“ und wie sie durch professionelle Beratung unterstützt werden können. Diese Ebene wird zumeist nur normativ angesprochen (Individuen „sollen“ oder

„müssen“ sich als eigenverantwortliche „Lerner“ und „Lernerinnen“ begreifen) oder als Tatsache schlicht vorausgesetzt. In den Memoranden und Agenden geht es dagegen um gesellschaftliche Leistungen und Funktionen, die unter den Begriffen „Bildung“ und „Beratung“ zusammengefasst werden: um die Etablierung und Effizienz von Beratungssystemen, um Arbeitsmärkte und die Mobilität der Arbeitskräfte, um die Integration gesellschaftlicher Problemgruppen, die Erschließung von Ressourcen und die Förderung von Exzellenz, um internationale Wettbewerbsfähigkeit, Qualitätsmanagement und Steuerungskonzepte, um demografischen Wandel und – nicht zuletzt – um Demokratie.⁸ Es geht um wahrhaft große Themen, deren Verhältnis zueinander und zur Ebene individuellen Lernens weitgehend ungeklärt ist. Die folgenden Überlegungen beschränken sich – im fachlichen Rahmen der (Erwachsenen-)Bildungswissenschaft – auf den Aspekt der *Bildungsbiografien* und ihrer pädagogischen Begleitung und Beratung.

2 „Bildungsbiografie“ und „Lebenslanges Lernen“ – Anmerkungen zur wissenschaftlichen Konzeptualisierung

In Programmen und Papieren zum Lebenslangen Lernen taucht der Begriff „Bildungsbiografie“ vielfach auf. Was damit gemeint ist, bleibt dagegen oft unklar. Der Biografiebegriff hat, wie viele Begriffe der Sozialwissenschaft, einen eigentümlichen Doppelcharakter. Er ist sowohl ein Alltagsbegriff als auch ein elaboriertes wissenschaftliches Konzept. Während wir im Alltag im Prinzip unproblematisch davon ausgehen, eine Biografie zu „haben“, auch wenn uns diese gelegentlich Kopfzerbrechen macht, versteht die Sozialwissenschaft „Biografie“ als ein hochkomplexes gesellschaftliches Konstrukt, das keineswegs selbstverständlich gegeben ist. Biografie, begriffen als Spannungsverhältnis zwischen Lebenslauf und Lebensgeschichte im angedeuteten Sinn, ist eine gesellschaftliche Form der Selbst-Konstruktion und Selbst-Darstellung, die in einem bestimmten historisch-gesellschaftlichen Kontext entstanden und noch relativ jung ist. Im Übergang zur Moderne – so, kurz gefasst, die in der Sozialwissenschaft allgemein akzeptierte These – hat sich der Modus der Vergesellschaftung, also der Einbindung der Individuen in die Gesellschaft, entscheidend gewandelt. Nicht mehr die Zugehörigkeit zu Kollektiven, in die man hineingeboren wird, Stand und Familie, regulieren die Rechte, Pflichten und Handlungsspielräume der Individuen; diese sind vielmehr im *Lebenslauf* vorstrukturiert, der als eine Art zeitlich abgeschichtetes Programm direkt an den Individuen ansetzt und von ihnen „abzuarbeiten“ ist. Wie der Soziologe Martin Kohli Mitte der 1980er Jahre in seiner These von der „Institutionalisierung des Lebenslaufs“ (Kohli 1985) beschrieben hat, ist die am individuellen Lebensalter orientierte Zuweisung zentraler gesellschaftlicher Aufgaben (Ausbildung, Erwerbsarbeit, Partizipation an der bürgerlichen Gesellschaft) für die Organisation moderner Staatswesen höchst funktional. Sie bietet für die Gesellschaft

8 Vgl. z. B. die Internetseiten der Europäischen Kommission zum Stichwort „Lifelong Learning“.

(mit Foucault: „Regierung der Bevölkerung“) wie für die individuellen Subjekte („Selbstregierung“) eine rationale Planungsgrundlage, um Handlungen und Entscheidungen prospektiv zu entwerfen und retrospektiv zu bilanzieren.

Dieses System hat im 20. Jahrhundert in den westlichen Gesellschaften in der Tat eine Art Normalbiografie hervorgebracht, die sich am Arbeitsmarkt orientiert und individuelle Lebenszeit in drei Phasen gliedert: *Vorbereitung* (Kindheit und Bildung), *Aktivitätsphase* der Erwerbsarbeit sowie die *Ruhephase* des Rentenalters (vgl. Kohli 1985). Eine empirische *Normalität*, d. h. Realität für alle (oder doch die allermeisten) Gesellschaftsmitglieder, ist dieses Modell allerdings nie gewesen.⁹ Insofern sind die dramatisierenden Diagnosen vom Zerfall der Normalbiografie empirisch falsch. Was sich allerdings geändert hat, ist die fraglose Leitfunktion des Drei-Phasen-Modells sowohl für gesellschaftliche Institutionen als auch für individuelle Lebensentwürfe und Lebensgeschichten. Das Konzept des Lebenslangen Lernens ist ein Symptom für die De-Institutionalisierung des „klassischen“ Lebenslaufmodells und zugleich ein aktiver Motor für die politische Implementierung neuer Leitbilder. Es ist allerdings historisch so jung, dass seine langfristige Wirksamkeit noch nicht beurteilt werden kann.

Das Phänomen Biografie bliebe jedoch unbegriffen, wenn es sich auf diese Ebene beschränkte. Das gesellschaftliche Programm Lebenslauf benötigt, um überhaupt „wirklich“ werden zu können, also das Handeln und Denken der Individuen lenken zu können, konkrete *Subjekte*, die sich dieses Programm gewissermaßen einverleiben, die es zu ihrem eigenen machen, zu einem Entwurf, einer Geschichte. Der Lebenslauf als normatives Gerüst muss mit Handlungen und subjektivem Sinn, mit konkretem Leben gefüllt und zu einer unverwechselbaren Geschichte, zur Biografie eines individuellen Subjekts (gemacht) werden. Martin Kohli (1985) bezeichnet diese Leistung als „Biographisierung“. Eine Biografie ist also nicht nur eine äußere, an Daten und Fakten orientierte Abfolge von Ereignissen und Evidenzen, wie sie in einem gesellschaftlich „vorzeigbaren“ oder dokumentierten *Lebenslauf* sichtbar werden. Sie besteht auch aus der subjektiven *Bedeutung*, den Erlebnissen und Geschichten, die mit den Daten eines Lebenslaufs verbunden sind und, weit darüber hinausgehend, aus einer Vielzahl von Geschichten und (Erinnerungs-)Bildern, die „hinter“, „jenseits“ oder „trotz“ der objektiven Lebenslaufdaten für ein Subjekt relevant sind und in einer narrativen Struktur miteinander verbunden werden können. Das Ergebnis dieses Konstruktionsprozesses, der im Prinzip nie abgeschlossen ist, sondern immer wieder neu variiert und rekonstruiert werden kann, ist die Sinnstruktur der „eigenen Lebensgeschichte“. Auch diese ist nicht fixiert, sondern kann – prinzipiell – immer wieder neu erzählt werden.¹⁰

9 Hier ist daran zu denken, dass nicht nur die Vorstellung einer kontinuierlichen Beschäftigung in demselben Beruf bis zum Rentenalter, wie wir sie idealtypisch bei Beamten finden, eine hochgradige Idealisierung darstellt, die Arbeitslosigkeit, Arbeitsplatz- und Berufswechsel ausblendet. Vielmehr hat das normative Modell eines um den Beruf herum organisierten Lebenslaufs bis vor wenigen Jahrzehnten ohnehin nur für die männliche Hälfte der Bevölkerung Geltung beanspruchen können.

10 Zur Unterscheidung der beiden Begriffe Lebenslauf und Lebensgeschichte vgl. auch den anschaulichen Text von Schulze (1993).

Wie der Kulturosoziologe Alois Hahn (2000) herausgearbeitet hat, ist die „Biografie“ ein spezifisches *diachrones* Schema der Identitätskonstruktion und -darstellung. Es wird mit der Herausbildung der modernen Gesellschaft erforderlich, da hier die Lebenswege nicht mehr vorgezeichnet sind, sondern durch Bildungsprozesse und soziale Mobilität, Migration und technisch-kulturellen Wandel für immer mehr Individuen und Bevölkerungsschichten variabel werden. Soziale Mobilität, die Möglichkeit, das Milieu oder den „Stand“ zu verlassen, in den man hineingeboren wurde, einen Beruf zu ergreifen oder einen Lebensentwurf zu machen, der sich von den Erfahrungen und normativen Erwartungen der Vorgeneration unterscheidet, führt dazu, dass erreichte soziale Positionen und die zugehörigen sozialen Identitäten keine Auskunft mehr geben über den dahinterliegenden Lebensweg. War in der ständischen Gesellschaft ein Bauer mit hoher Wahrscheinlichkeit Sohn eines Bauern, ein Handwerker Sohn eines Handwerkers, der einen bestimmten Ausbildungsweg absolviert hat, und die Ehefrau eines Adligen Tochter eines Adligen, so kann in der modernen Gegenwartsgesellschaft, zumindest in einem breiten Bereich mittlerer sozialer Positionen, nicht mehr vom aktuellen gesellschaftlichen Status auf eine bestimmte Herkunft geschlossen werden. Ein Professor kann Sohn eines Professors, aber ebenso gut auch Sohn eines Metzgers sein, ein Bundeskanzler kann aus dem Bildungsbürgertum stammen oder Sohn eines Hilfsarbeiters sein, usw. Hahn schreibt dazu: „Die Verzeitlichung der Selbstdarstellung wird [...] erst da zwingend, wo gleiche Gegenwarten der Endpunkt extrem verschiedener Vergangenheiten sein können, wo also die Gegenwart nicht mehr hinlänglich viel Vergangenheit transparent macht“ (Hahn 2000, S. 107). Um die eigene soziale Position und die unverwechselbare Identität anderen überzeugend zu präsentieren und für sie nachvollziehbar zu machen, reicht es deshalb nicht mehr, zu sagen, wer man „ist“, sondern zu *erzählen*, wie man zu derjenigen oder demjenigen „geworden“ ist, die oder der man heute „ist“. Der „Sprung zwischen Herkunft und späterem Lebensschicksal“ (ebd., S. 11), der zu einer allgemeinen Erfahrung moderner Individuen geworden ist, kann durch die Konstruktion einer Biografie gewissermaßen „geheilt“ werden.

In seinen Studien hat sich Hahn genauer mit der Entstehung biographischer Konstruktionsschemata befasst und die These entwickelt, dass Individuen bei der Herstellung biografischer Identität auf gesellschaftliche „Biographiegeneratoren“ angewiesen sind wie z. B. die Beichte oder andere religiöse Bekenntnis- und Geständnismodi (vgl. Hahn 1982, 1987, 2000). Weitere historisch sich entwickelnde Formen und Verfahren der Selbsterforschung und Selbstdarstellung reichen von Gnadengesuchen und Verteidigungsreden vor Gericht, Reiseaufzeichnungen und Tagebüchern über den (deutschen) Bildungsroman, Freundschaftsbriefe, psychiatrische Fallgeschichten und psychologische Entwicklungstheorien bis zu „Facebook“ und den Talkshows unserer aktuellen Medienwelt.

Aus dieser historischen Perspektive lässt sich die These ableiten, dass die neue Variabilität von Wegen durch den gesellschaftlichen Raum auch neue Konstruktionsprinzipien des Selbst benötigt, die es den Individuen erlauben, diesen Weg mit Eigen-Sinn auszustatten, ihn zu entwerfen und „selbst“ zu gehen. Die mit der Aufklärung ver-

bundene Idee der *Bildung*, die sich von den Fesseln der sozialen und religiösen Ordnung emanzipiert, hat über mehrere Jahrhunderte die Funktion einer solchen Konstruktionsidee erfüllt, verbunden mit der protestantischen Ethik und der Leistungsideologie des kapitalistischen Arbeitsmarktes, die in der profanen Variante verspricht, dass jeder seines Glückes Schmied sein könne.

Die Vorstellung einer linearen „Normalbiografie“, die sich an Bildung und Beruf orientiert, hat in diesem Prozess (in bestimmten historischen Phasen und für einen bestimmten Teil der Bevölkerung) durchaus ein tragfähiges Gerüst für die individuelle und kollektive Sinnbildung bereitgestellt. Wenn sie seit kurzem an Relevanz verloren hat, oder auch dramatisch „zusammengebrochen“ ist, so bedeutet dies jedoch keinen Verlust des biografischen Prinzips des Selbst, sondern – so meine These – dessen *Steigerung*.

In diesen kurz skizzierten historischen Zusammenhang können – neben einigen Varianten des postmodernen Sprachspiels¹¹ – auch die Ideen von „Selbst-Management“ (vgl. Bröckling 2000, 2007) und „Lebenslangem Lernen“ (Fejes 2008, Rothe 2010) eingeordnet werden: als aktuelle Varianten, deren historische Dauer und Wirkung keineswegs jetzt schon erwiesen ist. Wenn in der aktuellen Diskussion um die gestiegene Notwendigkeit von Bildungs- und Berufsberatung auf „Bildungsbiografien“ oder „Lebenslanges Lernen“ rekurriert wird, so sind damit keineswegs Fakten oder eindeutige Tendenzen angesprochen, sondern äußerst voraussetzungsvolle gesellschaftliche und wissenschaftliche Konstruktionen, deren konstruktiver Charakter allerdings weitgehend verdeckt bleibt.

Diese Einschätzung gilt besonders für das Konzept „Lebenslanges Lernen“, dessen wissenschaftlicher Gehalt trotz zahlreicher Publikationen noch nicht befriedigend geklärt ist. Ich schlage deshalb vor, es als ein bildungspolitisches Konzept zu behandeln, das *Gegenstand* wissenschaftlicher Analyse sein kann, aber selbst kein wissenschaftlicher Begriff mit analytischer Schärfe und theoretischem Gehalt ist (vgl. Dausien 2008b, Rothe 2010). Für eine erziehungswissenschaftlich und erwachsenenpädagogisch interessierte Analyse von Lernprozessen in der Dimension der Lebensspanne halte ich eine *biographie- und bildungstheoretische* Perspektive dagegen für gehaltvoll (vgl. Alheit & Dausien 2009a, 2009b, Dausien 2008b). Sie eignet sich auch für die Reflexion von (pädagogischen) Beratungsprozessen, die sich auf individuelle Bildungs- und Berufswege beziehen und den Anspruch haben, an die subjektiven Erfahrungs- und Deutungsstrukturen der beratenen Subjekte, an ihre biografischen „Selbst-Konstruktionen“ anzuknüpfen. Auch wenn dieser Anspruch gewiss nicht für alle Beratungsformen in diesem Feld gilt, scheint er dennoch eine Art Kern pädagogischer Professionalität darzustellen. Es erscheint deshalb sinnvoll, an dieser Stelle die spezifischen Merkmale eines biografiethoretischen

11 Etwa die Idee, das eigene Selbst erzählen zu können, Regisseur des eigenen Lebens zu sein, suggerieren eine neue Dimension von Freiheit. Je mehr das „stählerne Gehäuse“ von Arbeits- und Gesellschaftsordnung neuen virtuellen, vernetzten und flexiblen Strukturen zu weichen scheint, desto mehr wird die Konstruktion der „eigenen“ Biografie zu einer kreativen – unsicheren, offenen, flexiblen – „Selbst-Schöpfung“.

Zugangs¹² zu „Lebenslangem Lernen“, oder allgemeiner: zu Bildungsprozessen in der Lebensspanne, kurz zu skizzieren (vgl. Dausien 2008b). Drei Aspekte eines solchen Ansatzes will ich hier thesenartig herausheben, die für die Analyse von Bildungsprozessen genutzt werden können: Zeitlichkeit, Kontextualität bzw. Sozialität und Reflexivität.

Temporalität

Mit einem biografietheoretischen Ansatz geht es zentral um eine differenzierte Vorstellung davon, wie Lernprozesse zeitlich strukturiert sind, wie sie in der Verschränkung unterschiedlicher Zeitstrukturen (etwa: Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft; Alltagszeit, Lebenszeit, Gesellschaftszeit; „eigene Zeit“ und „institutionalisierte Zeitmuster“) zur Konstruktion übergeordneter Erfahrungs- und Sinnstrukturen führen. Eine biografische Analyse fragt also nach der **zeitlichen Strukturierung, der zeitlichen Ordnung und Um-Ordnung** von Bildung und Lernen im Lebenslauf. Diese ist keine lineare Struktur in der Art einer „Perlenkette des Immer-Weiter-Lernens“ und auch keine quantitative Akkumulation von Wissen im Sinne eines „Bildungskontos“. Sie wird vielmehr als eine komplexe Überlagerung unterschiedlicher temporaler Strukturierungslogiken gedacht. Bildungswege schließen häufig Umwege, Unterbrechungen, Revisionen und nachgeholt Prozesse ein. Dies gilt sowohl für Qualifizierungs- und Lernanforderungen, die durch den *sozialen Kontext* strukturiert werden (z. B. institutionalisierte Curricula, Veränderungen am Arbeitsmarkt, Institutionenverflechtungen, Weiterbildungsrichtlinien), als auch für die aus den Erfahrungen und Perspektiven gebildete und umgebildete „eigene“ Zeitstruktur¹³ biografischer *Subjekte* und sozialer Gruppen. Biografieforschung ermöglicht somit eine elaborierte Analyse der *lebenszeitlichen Dimension* von Lernen, die ja im Zentrum des Postulats vom Lebenslangen Lernen steht und die gerade bei Beratungsprozessen in biografischen Übergangssituationen bedeutsam wird.

Kontextualität

Der zweite Aspekt betrifft die soziale Kontextualität oder Gesellschaftlichkeit. Biografische Lernprozesse sind nicht „im“ Individuum zu finden, etwa als rein kognitive Aktivitäten eines selbstreferentiellen Gehirns, sie sind vielmehr in sozialen Welten lokalisiert und auf diese angewiesen.¹⁴ Die „Welten“, in denen Lernprozesse als individuelle und interaktive Praktiken stattfinden, sind dabei keine beliebigen „Lernumgebungen“, sondern komplexe, widersprüchlich organisierte, vielfach „geschichtete“

12 Den theoretischen Hintergrund kann ich an dieser Stelle nur andeuten. Ich lege ein Biografiekonzept zugrunde, das wesentlich durch die Theorietradition des Sozialkonstruktivismus und seine Wurzeln in Pragmatismus, Symbolischem Interaktionismus und Sozialphänomenologie geprägt ist und die lebensweltliche Sicht der biografischen Subjekte, ihre „Selbst- und Weltverhältnisse“ ins Zentrum stellt. Darüber hinaus werden Analysen von gesellschaftlichen Macht- und Ungleichheitsverhältnissen etwa im Anschluss an Pierre Bourdieu oder Michel Foucault und narrationswissenschaftliche Konzepte einbezogen (zu den Theorietraditionen der Biografieforschung vgl. ausführlicher Alheit & Dausien 2009b).

13 Diese ist im Übrigen, da sie erfahrungs- und kontingenzabhängig ist, eine vor- und rückwärts *offene* Struktur – ein Aspekt, der bei Verfahren der „Bilanzierung“ häufig vernachlässigt oder ganz ausgeblendet wird.

14 Diese These basiert auf einem erfahrungs- oder praxistheoretischen Verständnis von Lernen, das etwa mit Bezug auf die Tradition der pragmatistischen Handlungstheorie (Dewey 1964) oder der von Klaus Holzkamp (1995) vorgelegten Re-Formulierung und Erweiterung tätigkeits-theoretischer Ansätze fundiert werden kann.

soziale Kontexte von unterschiedlicher Reichweite: Es sind je konkrete Situationen, Lebenswelten und strukturierte historisch-soziale Räume, die durch je spezifische Macht- und Ungleichheitsstrukturen gekennzeichnet sind. Lernprozesse finden gewissermaßen „zwischen“ Subjekten und den für sie je relevanten Welten statt – und diese Welten wechseln und sind selbst historisch veränderlich.

Bildungsbiografien können somit als *Subjekt-Kontext-Relationen* gedacht werden, und die Frage richtet sich auf das konkrete *Wie* der zeitlichen und sinnhaften Strukturierung derartiger Relationen oder besser: „Konfigurationen“. Gerade die vermeintlich „nur“ auf Individuen gerichtete Perspektive der Biografieforchung öffnet somit den Blick auf die soziale Strukturierung biografischer Prozesse, auf die institutionellen und gesellschaftlichen Bedingungen und Praxen, die zur Formierung von Lebensläufen beitragen, Wege unterstützen, behindern oder ganz verschließen. Für die pädagogisch-beraterische Praxis fordert ein solches biografietheoretisches Konzept also gezielt dazu auf, die Rolle der Bildungsinstitutionen und ihre Verflechtung mit anderen Institutionen und Lebensbereichen in konkreten Biografien in den Blick zu nehmen und nicht nur nach den „Kompetenzen“ und „Profilen“ eines Individuums zu fragen, wie dies durch individualisierende Lernkonzepte nahegelegt wird. Im Gegensatz zu diesen ist „Biografie“ ein Ansatz, der das Zusammenspiel zwischen institutionellen Strukturierungen, gesellschaftlichen Kontextbedingungen und den durch die Handlungen, Erfahrungen und Deutungen der biografischen Subjekte hervorgebrachten Bildungswegen in den Blick nimmt.

Reflexivität

Für einen biografietheoretischen Zugang zu Bildungsprozessen kommt schließlich ein dritter Aspekt hinzu: die *biografische Reflexivität*. Damit ist zunächst einmal gemeint, dass Lernen als ein Prozess des „Erfahrungsmachens“ und der Sinnkonstruktion begriffen wird, in dem sich das Subjekt rekursiv auf seine eigenen Erlebnisse und Erfahrungen bezieht und neues Wissen, neue Erfahrungen hervorbringt. Im Laufe der Biografie und in je relevanten (u. U. wechselnden) lebensweltlichen Kontexten bildet sich über vielfältige Lernprozesse eine je besondere *biografische Erfahrungsstruktur* heraus, die gewissermaßen die Individualität des Selbst ausmacht. Sie kann als eine zeitlich geschichtete, individuelle Konfiguration aus sozialen Erfahrungen gedacht werden.

In diese biografische Sinnkonfiguration – man kann hier auch von einem zeitlich aufgeschichteten, „biographischen Wissen“ (Alheit & Hoerning 1989) sprechen – werden fortlaufend neue Erfahrungen und Wissensbestände „eingebaut“. Damit wird der biografische Wissensvorrat sukzessive auf- und umgebaut. Bildhaft gesprochen: „Das Leben ist eine Baustelle“, und Lernen ist der konstruktive Prozess, in dem aus Handlungen und Erlebnissen Erfahrungen und Sinn produziert werden. Welcher biografische Sinn, welche Wissenskonfigurationen entstehen, hängt zum einen von dem „Material“ und den Werkzeugen ab, die auf der jeweiligen Baustelle verfügbar sind, zum anderen davon, wie der Möglichkeitsraum für konkretes Handeln beschaffen ist, für erstmaliges Erproben und immer wieder neues Versuchen, für Fehler, Abänderungen und neue Entwürfe, und schließlich auch von dem kommunikativen Raum für indi-

viduelles und gemeinsames Reflektieren. Ein solcher Raum, der die Möglichkeit schafft, temporär aus dem Prozess der biografischen Arbeit „auszusteigen“ und ihn aus einem gewissen Abstand heraus zu reflektieren, kann z. B. durch eine Bildungs- oder Beratungssituation eröffnet, aber genauso auch verschlossen oder verstellt werden. Letzteres passiert zum Beispiel, wenn Lern- oder Beratungssituationen so angelegt sind, dass die individuellen Erfahrungen und Erwartungen der Lernenden nicht produktiv einbezogen oder – z. B. durch starre Vorgaben, Leistungsdruck oder Machtverhältnisse – sogar zurückgewiesen, gekränkt oder entwertet werden.

Der Gedanke der *biografischen* Reflexivität enthält jedoch noch einen zweiten Aspekt, den ich in Anlehnung an Peter Alheit (1995) als „Biographizität“ bezeichne. Er meint den Umstand, dass die „Eigenlogik“ des bereits gebildeten lebensgeschichtlichen Sinns nachfolgende Handlungen und Deutungen eines Subjekts strukturiert. Lebensgeschichte wird nicht allein im Lernen gebildet, sie wirkt auch reflexiv auf je neue Lernprozesse zurück. Um im gewählten Bild zu bleiben: Wie und was tatsächlich auf einer konkreten Baustelle konstruiert wird, hängt wesentlich davon ab, welche Erfahrungen, Kompetenzen und Routinen die Akteure aus früheren Bauarbeiten in ihre biografische Arbeit mitbringen und mit welchen Haltungen, Erwartungen und Entwürfen im Hinblick auf Künftiges sie an eine Sache herangehen. Diese komplexe in der Vergangenheit gebildete und auf die Zukunft bezogene biografische Erfahrungsstruktur „disponiert“ die Handlungen und Lernvorgänge eines Subjekts und schränkt damit den prinzipiell möglichen Handlungsspielraum auf eine „selbst gemachte“, reflexive Weise ein. Die Einschränkung ist beides: Einengung und Ermöglichung. Nicht alle denkbaren Konstruktionen werden gebaut, aber es gibt das kreative Potenzial, aus den allgemeinen Möglichkeiten eine bestimmte, individuelle, womöglich den Produzenten selbst überraschende Konstruktion neu zu schaffen. Das biografische Potenzial schafft „Eigensinn“, der sich nicht nur dem pädagogischen Zugriff entzieht, sondern auch vom Subjekt selbst nur begrenzt gesteuert werden kann. Hier zeigt sich eine fundamentale Differenz zwischen einer biografietheoretischen Idee von Bildungsprozessen und der Idee des „Selbst-Management“ oder des „unternehmerischen Selbst“, das sich selbst transparent wird, sich selbst bilanziert, plant und methodisch darauf ausgerichtet ist, „Fehler“ zu vermeiden und Verbesserungen zu entwickeln – immer das Ziel der „Selbstoptimierung“ im Blick (vgl. Bröckling 2000).

Fassen wir zusammen: Ein biografiewissenschaftlicher Zugang zu Bildungs- und Berufsbiografien geht, erstens, von einer komplexen und durchaus „umwegigen“ Zeitstruktur von Bildungsprozessen aus; er richtet, zweitens, den Blick nicht auf das isolierte Individuum, sondern auf Subjekt-Kontext-Relationen, fragt also immer zugleich nach den institutionellen und gesellschaftlichen Bedingungen, in denen Subjekte ihre Erfahrungen machen. Und er rechnet, drittens, mit einer eigensinnigen Reflexivität biografischer Erfahrungsbildung, die sich in konkreten Bildungsprozessen häufig als Widerstand, aber auch als Kreativität und Überraschung zeigt und Bildungsprozesse paradoxerweise dem pädagogischen Zugriff entzieht.

3 Spannungsfelder: „Selbst“ zwischen Bildung und Selbstmanagement?

Vergleicht man nun die aus der biografischen Perspektive entwickelte Beschreibung von Bildungsprozessen mit den in vielen bildungspolitischen Papieren und institutionellen Leitbildern formulierten Zielen und Modellen von Lebenslangem Lernen und darauf bezogener Beratung, so lassen sich Differenzen und Spannungsverhältnisse aufzeigen, die nun pointiert formuliert werden sollen. Es geht dabei nicht um die Differenz zwischen den Textsorten – politisches Programm vs. wissenschaftliche Analyse (vgl. Rothe 2010) –, es geht vielmehr um die Vorstellungen vom „lernenden Selbst“, die in beiden Sorten von Texten über Lebenslanges Lernen implizit oder explizit produziert werden. Sie werden in pädagogischen und beraterischen Interaktionen, aber auch in Konzepten und institutionellen Arrangements, reflektiert oder nicht reflektiert, aktualisiert, fortgeschrieben und variiert.

Dabei sei das Kernargument noch einmal zugespitzt formuliert: Bildungsbiografien werden komplexer und komplizierter und zugleich immer mehr dem Individuum als Verantwortung aufgelastet, das aber – als Individuum – die Komplexität der gesellschaftlichen Kontexte seines Handelns immer weniger überschauen kann. Die Forderung des „Lifelong Learning“ oder des Erwerbs von „Self Management Skills“ ist also von vornherein tückisch, weil sie dem Individuum eine strukturell unmögliche Aufgabe stellt, die nur durch permanentes „Weiterlernen“ und zusätzliche Stützstrukturen wie z. B. Lifelong Guidance bewältigbar erscheint.¹⁵ Ich werde im Folgenden thesenartig einige Punkte nennen, die in dieser Konstruktion besonders problematisch erscheinen und als problematische Voraussetzungen von Bildung und Beratung diskutiert werden sollten.

1. Ein erstes Problem besteht darin, dass im Diskurs um Lebenslanges Lernen gesellschaftliche Problemlagen (z. B. sinkende Wettbewerbsfähigkeit nationaler Wirtschaftssysteme, Arbeitslosigkeit) systematisch zu *Lern*problemen umdefiniert werden, die dann von den Individuen, die ihrerseits als „Lerner“ definiert werden, zu lösen sind (vgl. Rothe 2010). Diese Konstruktionslogik lenkt nicht nur den Blick von den Kontexten auf das Individuum, also weg von strukturellen „Ursachen“ und gesellschaftlichen Verantwortungen und hin zu den individuellen Kompetenzen und Lerndefiziten. Sie verdeckt und verstärkt damit auch soziale Ungleichheiten, die in den Kontextbedingungen angelegt sind. Besonders wenn es um prekäre Bildungs- und Erwerbsbiografien geht, die durch eine lange Geschichte von Benachteiligung und institutioneller Diskriminierung geprägt sind, wird die Zuschreibung von individueller Verantwortung für (mangelnde) Lernkompetenzen zynisch. Im Zweifelsfall produziert sie Verweigerung und Resignation als vielleicht letzter Möglichkeit des Selbst, biografischen Eigensinn zu wahren. Dieser Hinweis soll darauf aufmerksam machen, dass eine ge-

15 Dabei sei nur am Rand der Gedanke erwähnt, dass wir es hier mit einer zirkulären Struktur zu tun haben: Die bildungspolitisch und wissenschaftlich gestützte Diagnose erzeugt zugleich die Legitimation für die Allokation von Ressourcen und Maßnahmen, die das politische wie das wissenschaftliche Programm „Lebenslanges Lernen“ legitimieren und reproduzieren (vgl. dazu auch Rothe 2010).

steigerte „Lernkultur“ auch Ausschlüsse produziert. Wenn „Lernen“ zur dominanten Form der gesellschaftlichen Selbst-Konstruktion wird, fallen potenziell all jene aus dem Status eines legitimen Subjekts/Gesellschaftsmitglieds heraus, denen – aus welchen Gründen auch immer – die Transformation in ein lernendes Selbst nicht gelingt.¹⁶ Für die Bildungsberatung, die u. U. gerade mit solchen Transformations- und Risikosituationen und mit Personengruppen konfrontiert ist, die sich in riskanten Lebenssituationen befinden, stellt sich die Frage, inwiefern sie durch ihre Praktiken diese Ausschlüsse noch verstärkt oder inwiefern sie ihnen aktiv entgegenwirken kann.

2. In der Logik des „Lifelong Learning“-Diskurses offenbart sich eine zweite, noch grundlegendere Paradoxie: Das Subjekt soll immer mehr ein sich autonom organisierendes Selbst werden, es soll seine *Selbstführung* verfeinern (oder in der Sprache der EU-Papiere: „optimieren“). Zu diesem Zweck werden vielfältige Instrumente entwickelt, die umso besser „funktionieren“, je mehr sie die individuelle Situation und die biografischen Erfahrungen des Subjekts wahr- und aufnehmen.¹⁷ Zugleich aber wird dieses zunehmend einer neuen Art der *Fremdführung* unterworfen, indem seine Interessen und Fähigkeiten erfasst und dokumentiert werden. Die Tendenz ist deutlich: Je genauer die individuellen Fähigkeiten, Interessen und Kompetenzen erfasst werden, desto größer wird der Grad der Außenkontrolle. Eine neue Version des „Panoptismus“ (Foucault 1976) entsteht. Im Zweifelsfall sind die dokumentierten Daten derart vielfältig, dass das virtuelle elektronische System besser über die „Lerngeschichte“ des Subjekts Bescheid weiß als dieses selbst. Welches Wissen gilt? Wer wird beraten, wenn etwa vor Zielvereinbarungsgesprächen ein reales Selbst mit seinem bilanzierten „Leistungs-Selbst“ konfrontiert wird? Hier bestehen durchaus Spielräume für professionelles und institutionelles Handeln, sich in diesem Spannungsfeld zwischen „Empowerment“ und Kontrolle zu positionieren, sie setzen jedoch die grundlegende Anerkennung dieser Paradoxie voraus.

3. Damit ist ein drittes Spannungsverhältnis angesprochen: Durch die Ausweitung von Lernbegleitung und Kompetenzdiagnoseverfahren werden potenziell immer mehr Fähigkeiten und Aktivitäten in die pädagogisch-beraterische Bearbeitung einbezogen. Das Stichwort des „informellen Lernens“ ist hier das beste Beispiel. Damit findet einerseits eine Öffnung in Richtung *Individualisierung* und *Lebenswelt* statt, andererseits werden die neu einbezogenen, bislang unbeachteten individuellen Bereiche einer Bildungsbiografie einer *Standardisierung* durch Bilanzierungsverfahren und Bewertungsraster unterzogen.¹⁸ In diesem Prozess verwandeln sich biografische Erfahrungen und

16 In der Fachliteratur und in empirischen Studien zum Lernen Erwachsener sind verschiedene Typisierungen zu finden, die genau jene Ausgrenzung vollziehen oder mindestens vorbereiten: „Lernresistenz“, zumeist noch bezogen auf Organisationen (Moldaschl 2001), könnte auch als Erklärung für nicht gewünschte Haltungen individueller Lernender verwendet werden; „Weiterbildungs-distanzierte Lerner“ (Schiersmann 2006) oder „Nicht-Lerner“ (vgl. Brüning 2005, S. 89) tauchen als statistische Kategorien in Surveys zur Weiterbildungsbeteiligung auf, könnten u. U. aber auch zur Charakterisierung von Einzelpersonen genutzt werden.

17 Ein Beispiel für diese Bemühung ist das Instrument der Lernerorientierten Qualitätstestierung, ein „Verfahren zur Qualitätsentwicklung- und -testierung, das die Lernenden konsequent in den Mittelpunkt stellt“ (www.artset-lqw.de/).

18 Vgl. dazu die diskursanalytische Studie von Daniela Rothe (2010), die eben diesen Effekt der Ausweitung des Diskurses auf informelles Lernen herausgearbeitet hat.

Potenziale in „Kompetenzen“, die potenziell zur weiteren Karriere entwickelt werden sollen. Und als Kompetenzen zählt nur, was auch dokumentierbar ist. Damit handelt es sich nicht um eine Individualisierung im Sinn der Anerkennung biografischen Eigensinns, sondern um eine Individualisierung, die sich bei näherer Betrachtung als Standardisierung auf der Grundlage individueller Lebenslaufmarker und Selbst-Äußerungen entpuppt.

4. Die genannten Punkte sind Teil einer Transformation von „Bildungsbiografien“ in „Karrieren“, von „Lernen“ in „Lerndienstleistungen“ und von „Bildung“ zu Prozessen der „Kompetenzentwicklung“. Während diese Begriffe in vielen Texten synonym gebraucht werden, plädiere ich dafür, sie zu differenzieren und kritisch auf ihre Bedeutung hin zu befragen. Was geht verloren, was wird verändert, wenn „Biografie“ zu „Karriere“ wird? Wenn „Bildung“ als „Kompetenzentwicklung“ und Lernen als eine Dienstleistung begriffen wird? Diese Fragen verlangen eine genauere, auch empirische Analyse, einige Denk- und Diskussionsimpulse lassen sich jedoch festhalten:

- Zweifellos deuten die genannten Tendenzen auf eine Verengung des Bildungsverständnisses hin, wenn man die skizzierte Komplexität von Bildungsbiografien und ihre komplizierte zeitliche Struktur als Maßstab nimmt. Karrieren sind per definitionem eher lineare oder doch linearisierte, gesellschaftlicher Bewertung unterzogene Verläufe. In Bildungsprozessen kommen Umwege und „Fehler“ vor, mehr noch: „Fehler“ und Irritationen sind oft Anlass für überraschende Lernprozesse und qualitativ neue „Lösungen“. Im „Career Management“ und in Qualitätsprogrammen geht es dagegen eher darum, Fehler und Umwege durch kluge Strategien und eine „präventive Ausrichtung“ zu vermeiden, etwa durch „Null-Fehler-Programme, die auf Früherkennung und konsequente Behebung von Schwachstellen zielen“ (Bröckling 2000, S. 136). Bildungsberatung kann dazu beitragen, Strategien der Fehlervermeidung zu optimieren, sie kann aber auch eine *fehlerfreundliche* Haltung einnehmen oder sogar initiieren.
- Bildung ist ein *offener Prozess* mit ungewissem Ausgang, ein Prozess, über den auch das sich bildende Selbst nie ganz verfügt. Das Programm Lebenslanges Lernen mit seinen ineinandergreifenden Komponenten und Maßnahmen, zu denen auch der Ausbau der Bildungsberatung gehört, droht dagegen ein *geschlossenes System* zu werden: Tendenziell „alles“ wird zu „Lernen“ und damit in die Pflicht des sich weiterbildenden Subjekts genommen. „Alles“ wird evaluierbar und dokumentierbar. Hier stellt sich die Frage, wo und inwiefern es überhaupt noch ein Außen gibt. Beratung kann ihre Aufgabe darin sehen, Individuen dabei zu unterstützen, in dem System besser mitzuspielen, sie kann aber auch offene Räume herstellen, in denen – zumindest partiell – ein „Außenstandpunkt“ eingenommen wird – ein Standpunkt, der Reflexion und auch grundsätzliche Kritik ermöglicht.
- In der bildungstheoretischen Tradition wird das Subjekt im Prinzip als ein *widerständiges* Subjekt gedacht, im Programm Lebenslanges Lernen wird es als *Resource* gesehen. Die dazugehörige Führungsstrategie heißt: „nicht kommandieren, sondern mobilisieren“ (Bröckling 2000, S. 140). Dabei soll das Subjekt sich selbst durch geeignete Techniken, z. B. „selbst gesteuertes Lernen“, mobilisieren.

Mit der Aufgabe des widerständigen Moments verlieren Gesellschaften ebenso wie Subjekte aber das Potenzial zu kreativem Handeln, um das es doch gerade geht – und auch die Möglichkeit der Kritik.

4 **Ausblick: Chancen einer reflexiven Bildungs- und Berufsberatung?**

Nach diesen eher skizzenhaften Gedanken stellt sich die Frage, wie Bildungspolitiker, Wissenschaftlerinnen und Professionelle in der Bildungs- und Beratungspraxis mit den genannten Spannungsverhältnissen und Widersprüchen umgehen. Ich möchte meinen Beitrag mit einer Stellungnahme beenden, auch wenn an dieser Stelle eine diskursive Aushandlung normativer Aussagen nicht möglich ist: Professionelle Bildungs- und Berufsberatung muss sich – sofern sie sich auf die theoretischen und professionellen Konzepte der Erziehungswissenschaft bzw. der Erwachsenenbildung stützt und einen subjektbezogenen Ansatz verfolgt – reflexiv mit den genannten Spannungsfeldern auseinandersetzen. Allgemein gesagt: Sie muss ihre eigenen gesellschaftlichen und theoretischen Voraussetzungen explizieren und kritisch befragen. Und sie muss sich auf dieser Basis explizit zwischen den skizzierten Polen *positionieren* – fachlich und politisch. Andernfalls bleibt sie nur Objekt und Legitimationsbeschafferin einer neuen „Selbst-Politik“ und verzichtet auf die Chance, „nicht dermaßen regiert zu werden“ (Foucault 1992). Wie diese Positionierung aussehen kann oder soll, ist eine offene Frage, die individuell bedacht werden kann, aber in der gesellschaftlichen Praxis entschieden wird. Ich habe keine Antwort parat und halte schnelle Antworten auch nicht für angemessen. Das Problem ist komplex, und es gibt noch andere relevante Perspektiven neben der hier gewählten. Vor allem aber verlangen die aufgeworfenen Fragen eine genauere empirische Forschung, die vielleicht gerade an den genannten Spannungsverhältnissen ansetzt.

So bleibt zum Schluss lediglich ein Plädoyer für eine Kultivierung des Innehaltens und Fragens, das in einer Zeit der evidenzbasierten Praxis und der Aktionsprogramme besonders nachdrücklich formuliert werden muss. Ich plädiere für eine kritische Forschung in Kooperation mit der Bildungspraxis, und ich plädiere für eine Professionalisierung durch Selbstreflexion, Kritik und Auseinandersetzung mit Widersprüchen. Pädagogische Professionalität hat ihren Kern schon immer darin, offene, un abgeschlossene und unbestimmbare Prozesse auszuhalten, kritisch zu reflektieren und *dennoch* verantwortungsvoll zu handeln – immer in dem Bewusstsein, dass Fehler passieren können und uns vielleicht zu neuen Einsichten führen.

Literatur

- Alheit, P. (1995):** Biographizität als Lernpotential. Konzeptionelle Überlegungen zum biographischen Ansatz in der Erwachsenenbildung. In: Krüger, H.-H., & Marotzki, W. (Hg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 276–307
- Alheit, P., & Dausien, B. (2002):** The ‚double face‘ of lifelong learning: Two analytical perspectives on a ‚silent revolution‘. In: *Studies in the Education of Adults*, 34, 1, S. 3–22
- Alheit, P., & Dausien, B. (2009a):** Bildungsprozesse über die Lebensspanne: Zur Politik und Theorie Lebenslangen Lernens. In: Tippelt, R. (Hg.): *Handbuch Bildungsforschung*, 2., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS, S. 713–734
- Alheit, P., & Dausien, B. (2009b):** „Biographie“ in den Sozialwissenschaften. Anmerkungen zu historischen und aktuellen Problemen einer Forschungsperspektive. In: Fetz, B. (Hg., unter Mitarbeit von H. Schweiger): *Die Biographie – Zur Grundlegung ihrer Theorie*. Berlin, New York: De Gruyter, S. 285–315
- Alheit, P., & Hoerning, E. M. (Hg.) (1989):** Biographisches Wissen. Beiträge zu einer Theorie lebensgeschichtlicher Erfahrung. Frankfurt/Main: Campus
- Beck, U. (1986):** Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Bröckling, U. (2000):** Totale Mobilmachung. Menschenführung im Qualitäts- und Selbstmanagement. In: Bröckling et al. (Hg.): *Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen*. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 131–167
- Bröckling, U. (2007):** Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Brüning, G. (2005):** Rezension zu „Naomi Sargent & Fiona Aldridge: *Adult Learning and social division*“. In: *Report*, 28, 2, S. 88–90
- Commission of the European Communities (2000):** *A Memorandum on Lifelong Learning*. Lissabon
- Dausien, B. (2008a):** Biographieforschung. In: Becker, R., & Kortendiek, B. (Hg.): *Handbuch der Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie*. 2. Auflage. Wiesbaden: VS, S. 354–367
- Dausien, B. (2008b):** Lebenslanges Lernen als Leitlinie für die Bildungspraxis? Überlegungen zur pädagogischen Konstruktion von Lernen aus biographietheoretischer Sicht. In: Herzberg, H. (Hg.): *Lebenslanges Lernen. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde im Kontext der Erwachsenenbildung*. Frankfurt/Main: Peter Lang, S. 151–174
- Dausien, B., & Rothe, D. (2007):** „Neue Lerndienstleistungen“. Kritische Gedanken zu einem bildungspolitischen Programm. In: *Widersprüche. Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich*, Heft 104, Juni 2007, S. 85–99
- Degele, N., Münch, T., Pongratz, H. J., & Saam, N. J. (Hg.) (2001):** *Soziologische Beratungsforschung. Perspektiven für Theorie und Praxis der Organisationsberatung*. Opladen: Leske + Budrich

- Dewey, J. (1964):** Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. 3. Auflage, Braunschweig: Westermann
- Fejes, A. (2008):** European citizens under construction – the Bologna process analysed from a governmentality perspective. In: *Educational Philosophy and Theory*, 40, 4, S. 515–530
- Foucault, M. (1976):** Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Foucault, M. (1992):** Was ist Kritik? Berlin: Merve
- Foucault, M. (2000):** Die Gouvernementalität. In: Bröckling et al. (Hg.): *Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen*. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 41–67
- Fuchs, P., & Pankoke, E. (1994):** Auf dem Weg zur Beratungsgesellschaft? Zur Theorie einer diffusen Praxis. Schwerte: Katholische Akademie
- Göhlich, M., Weber, S. M., Seitter, W., & Feld, T. C. (Hg.) (2010):** Organisation und Beratung. Beiträge der AG Organisationspädagogik. Wiesbaden: VS
- Hahn, A. (1982):** Zur Soziologie der Beichte und anderer Formen institutionalisierter Bekenntnisse. Selbstthematization und Zivilisationsprozeß. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 34, S. 408–434
- Hahn, A. (1987):** Identität und Selbstthematization. In: Hahn, A., & Kapp, V. (Hg.): *Selbstthematization und Selbstzeugnis: Bekenntnis und Geständnis*. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 9–24
- Hahn, A. (2000):** Konstruktionen des Selbst, der Welt und der Geschichte. Aufsätze zur Kultursoziologie. Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Holzkamp, K. (1995):** Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/Main, New York: Campus
- Kade, J. (1989):** Erwachsenenbildung und Identität. Eine empirische Studie zur Aneignung von Bildungsangeboten. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag
- Kade, J., & Seitter, W. (2007):** Umgang mit Wissen. Recherchen zur Empirie des Pädagogischen, 2 Bde. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich
- Kade, S. (2009):** Altern und Bildung. Eine Einführung. 2., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag
- Kohli, M. (1985):** Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 37, S. 1–29
- Krötzel, G. (2010):** „Career Management Skills“ – ein Kernelement der Strategien zu Lifelong Guidance (mit einem Beitrag von R. Barth). In: *Magazin Erwachsenenbildung.at*, 9/2010, S. 08–1 – 08–10
- Luhmann, N. (1997):** Erziehung als Formung des Lebenslaufs. In: Lenzen, D., & Luhmann, N. (Hg.): *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form*. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 11–29
- Moldaschl, M. (2001):** Implizites Wissen und reflexive Intervention. Zur Theorie der organisationalen Lernresistenz und des geplanten Wandels. In: Senghaas-Knobloch, E. (Hg.): *Macht, Kooperation und Subjektivität in betrieblichen Veränderungsprozessen*. Münster: LIT Verlag, S. 135–166

- Nohl, M. (2009):** Entwicklung von Übergangskompetenz in der Laufbahnberatung. Berlin: Verlag Dr. Köster
- Rothe, D. (2010):** Lebenslanges Lernen als Regierungsprogramm. Rekonstruktion einer diskursiven Formation im bildungspolitischen Feld. Göttingen: Dissertation am Pädagogischen Seminar der Universität Göttingen (erscheint 2011: Frankfurt/Main, New York: Campus)
- Rützel, J. (2009):** Vorwort. In: Nohl, M. (Hg.): Entwicklung von Übergangskompetenz in der Laufbahnberatung. Berlin: Verlag Dr. Köster.
- Schiersmann, C. (unter Mitarbeit von C. Strauß) (2006):** Profile Lebenslangen Lernens. Weiterbildungserfahrungen und Lernbereitschaft der Erwerbsbevölkerung, DIE spezial. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag
- Schiersmann, C. (2010):** Beratung im Kontext lebenslangen Lernens. In: Tippelt, R., & Hipfel, A. von (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 4. durchges. Auflage, Wiesbaden: VS, S. 747–767
- Schulze, T. (1993):** Lebenslauf und Lebensgeschichte. In: Baacke, D., & Schulze, T. (Hg.): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. Weinheim, München: Juventa Verlag, S. 174–226
- Schützeichel, R., & Brüsemeister, T. (2004):** Einleitung. In: Schützeichel, R., & Brüsemeister, T. (Hg.): Die beratene Gesellschaft. Zur gesellschaftlichen Bedeutung von Beratung. Wiesbaden: VS, S. 7–18
- Struck, O. (2001):** Gatekeeping zwischen Individuum, Organisation und Institution. Zur Bedeutung und Analyse von Gatekeeping am Beispiel von Übergängen im Lebensverlauf. In: Leisering, L., Müller, R., & Schumann, K. F. (Hg.): Institution und Lebensläufe im Wandel. Institutionelle Regulierungen von Lebensläufen. Weinheim und München: Juventa, S. 29–54.
- Völter, B., Dausien, B., Lutz, H., & Rosenthal, G. (Hg.) (2009):** Biographieforschung im Diskurs. Theoretische und methodologische Verknüpfungen. 2. Auflage. Wiesbaden: VS