

führt zwangsläufig zu einem weiteren Begriff: dem Lebenslangen Lernen als Praxis, Postulat und Handlungsmodus.

4.5 Lebenslanges Lernen: Modus der Entgrenzung

Lebenslanges Lernen stellt auf der einen Seite ein bildungspolitisch motiviertes Programm dar, das in seinem Entstehungszusammenhang zu betrachten ist und über technische Aspekte des Lernens hinausgeht. Auf der anderen Seite findet sich die pädagogische/erziehungswissenschaftliche Konzeptionierung²⁰ in einem erweiterten Kompetenzbegriff wieder (vgl. Herzberg/Truschkat 2009:111). Erfahrung ist Lernen, und Biografie ist, als Prozess gedacht, dahingehend die Kumulation des Selbstverhältnisses, mit dem Menschen mit der Welt in Beziehung stehen. Lebenslanges Lernen als Notwendigkeit und Bereitschaft lässt sich als internalisierter gesellschaftlicher Anforderung sehen: Weiterbildungsanforderungen (vgl. Baethge/Baethge-Kinsky 1998) sind so nur ein Teil einer umfassenderen Programmatik. Worauf bezieht sich diese Programmatik?

Hintergrund ist die Diagnose, dass ein beschleunigter sozialer Wandel, Umbrüche und Transformationen zur (zivilen) Bewältigung auf Seiten der gesellschaftlichen Akteure Kompetenzen und Flexibilität erfordern, die nicht mehr im Tempo und in den institutionalisierten Formen ›traditioneller‹ Bildungsprozesse erworben werden können. (Alheit/Dausien 2017:6)

Lebenslanges Lernen ist dabei in Peter Alheits und Bettina Dausiens Verständnis keineswegs auf nonformale, informelle oder zivilgesellschaftliche Bildungsprozesse beschränkt. Im Gegenteil sind und waren auch (formale, betriebliche und außerbetriebliche) Weiterbildungen Teil des ›agenda settings‹: zum einen, weil sie auf Kompetenzen aufbauen, die in institutionalisierten Bildungsprozessen erworben wurden (vgl. kritisch Baethge et al. 2003:26), zum anderen, weil sie neue ›Bildungswege‹ ermöglichen und zugleich erfordern (vgl. Böhmer 2017). Daher bleibt das Spannungsverhältnis zwischen dem institutionalisierten Lebenslauf mit klar abgrenzbaren Bildungs-, Arbeits- und Ruheetappen (vgl. Kohli 1985) einerseits und neuen Anforderungen an Flexibilität andererseits bestehen (vgl. Alheit/Dausien 2017:7ff.).

²⁰ Christiane Hof (2009) unterscheidet diese Konzeptionierung hinsichtlich dreier Ausdehnungen: der zeitlichen, der räumlichen und der inhaltlichen Dimensionierung. Im Folgenden beziehe ich mich weitgehend auf die biografietheoretische Konzeptionierung, die alle drei Dimensionen tangiert, und übergeordnet einen ›Lernhabitus‹ (vgl. Herzberg 2006), der unter Bezugnahme auf Bourdieu Lernprozesse »zwischen den Polen Subjekt und Struktur« (ebd.:20) zu erfassen versucht.

Dieses Spannungsverhältnis lässt sich als *Exklusion/Inklusion* konzeptualisieren, das mit Umbrüchen auf dem Arbeitsmarkt einhergeht und im Hinblick auf sozialstrukturelle Wendepunkte *soziale Ungleichheit* der Ressourcenausstattung konstituiert (vgl. Kronauer 2010:11). Aus der Warte der *Differenz* werden die Positionierungen und Gruppenzugehörigkeiten neu verhandelt. Diese können in einen *Optimierungsdruck* münden, der insbesondere in der Migration (und unter besonderer Berücksichtigung ihrer Umstände) zur Annahme verleitet, ›(noch) mehr leisten zu müssen‹. Untersucht wurde Optimierungshandeln in der Migration von der Forschungsgruppe des Projekts *Aporien der Perfektionierung in der beschleunigten Moderne*. Es handelt sich den Autor:innen zufolge um *Mechanismen der Anpassung* (vgl. King et al. 2014:283). ›Bildungsinvestitionen‹ sind dabei konstitutiv für die Bemessung von Leistungen und Erfolgen, und mit Bezugnahme darauf lässt sich das meritoristische Prinzip individuell wie gesellschaftlich begründen.

Das Konzept des Lebenslangen Lernens lässt sich nicht trennen von der individuellen Aufrechterhaltung und individualisierten Anrufung einer ›employability‹ (vgl. kritisch dazu Kondrup 2015:168) und neueren Positionierungen wie ›Bildungsleistungsträger:innen‹, die durch Migration/Mobilität anders²¹ verhandelt werden. Hier, so lässt sich konstatieren, kommt es zu neuen Formen der *Entgrenzung*,²² die Möglichkeiten, an Bildung teilzunehmen oder keine rechtlichen Hürden zu befürchten, in Aussicht stellen. Die ›employability‹ umfasst aber eben nicht nur einen Aspekt einer Person (bspw. die objektivierte Qualifikation), sondern über die Sphäre der Arbeit und der Bildung hinausgehend: das akzentfreie Sprechen, Wissen über informelle Regeln innerhalb verschiedener Kontexte, die Abwesenheit von Betreuungsverpflichtungen, die Bereitschaft, auch in der Freizeit zu lernen usw.

Zu dem anglo-amerikanischen Strang der Bildungsforschung mit transnationaler Perspektive auf Lebenslanges Lernen und sozialer Gerechtigkeit gehört auch die Einordnung von individueller Ermächtigung in der Diaspora (vgl. Hall 1990).²³

21 Paradebeispiele sind Figuren, in denen berufliche und bildungsbezogene Positionierungen auf ethnisierte und nationalstaatlich gefasste Arrangements treffen, z.B. ›indische IT-Fachkräfte‹.

22 »Entgrenzung kann [...] allgemein als sozialer Prozeß definiert werden, in dem unter bestimmten historischen Bedingungen entstandene soziale Strukturen der regulierenden Begrenzung von sozialen Vorgängen ganz oder partiell erodieren bzw. bewußt aufgelöst werden. Folge ist zumindest vorübergehend eine Phase der Öffnung gesellschaftlicher Möglichkeiten mit neuen Chancen und Risiken für Betroffene. Deren soziale Verteilung ist jedoch in der Regel ungleich, so daß meist Gruppen von ›Gewinnern‹ und ›Verlierern‹ entstehen. Eine solche Entgrenzung gesellschaftlicher Strukturen vollzieht sich in verschiedenen sozialen Dimensionen: Zeit, Raum, eingesetzte Technik, Sozialorganisation, Tätigkeitsinhalt, Motivation und Sinn usw.« (Voß 1998:474)

23 So forschte bspw. Mary V. Alfred (2003) zu Bildungsprozessen von Frauen aus den British West Indies in den USA und Shan (2009, 2013, 2014) zu chinesischen Ingenieurinnen, die in Kanada an Umschulungen und Anpassungslehrgängen teilnehmen. Der Forschungsstrang wird

Hier zeigen sich Potenziale der Weiterbildung bei schwer zu erreichenden Gruppen (bspw. erwerbslosen neuzugewanderten Frauen) sowie Probleme der *policy*, die für ein umfassenderes *Zertifikatsregime* steht und neue gruppenspezifische Ausschlüsse produziert. Die Teilnahme an Bildungsangeboten ist nicht per se als positiv zu bewerten, wie Roxana Ng und Hongxia Shan (2010) feststellen. So sind vermeintlich neutrale Programme, deren Teilnahme die Abwertung des ausländischen Abschlusses vorausgeht, verbunden mit rassifizierten und vergeschlechtlichten Hierarchisierungen, die ebenso mit den Dimensionen Alter und Familienaufgaben korrespondieren. Die im Ausland qualifizierten Teilnehmerinnen adaptieren quasi die Idee des *Lebenslangen Lernens* als einzigen legitimen Weg aus qualifikationsinadäquaten Jobs, die sie zuvor angenommen hatten, um ihre weniger qualifizierten, arbeitenden Ehemänner zu unterstützen (vgl. ebd.:182). Der *Modus der Entgrenzung* zeigt sich z.B. als eine Anrufung, die zu einer bestimmten Zeit aktualisiert und biografisch verarbeitet wird. Die Frauen tragen die Verantwortung der Unterstützung von qualifikationsbezogenen Bildungswegen anderer und müssen darüber hinaus für sich selbst und ihr Qualifikationsniveau, das ihnen an anderer Stelle aberkannt wurde, Sorge tragen.

4.6 Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurde eine erneute Bildungsteilnahme von erwachsenen Zugewanderten vor dem Hintergrund unterschiedlicher, teilweise aufeinander bezugnehmender Konzeptionierungen eruiert. Diesen Konzeptionierungen liegen unterschiedliche Handlungsprämissen zugrunde, die nun noch einmal kurz resumiert werden sollen.

Eine erneute Bildungsteilnahme erscheint im Sinne der Humankapital-Ansätze als kalkuliert. Doch gründet diese ›Kalkulation‹ nicht auf einer umfassenden Informiertheit und dem Ziel, in jedem Fall eine wirtschaftliche Besserstellung zu erlangen, sondern auf der Einlösung gesellschaftlicher Anforderungen einerseits und restriktiver Aspirationen andererseits, wie der Lebenslauf-Ansatz der *bounded agency* aufzeigt. Die Bildungsteilnahme erscheint in dieser Konzeptionierung auch als notwendig, da Ungleichheiten zwischen Staaten und Abschlüssen, in denen sie erlangt wurden, vorausgesetzt werden. Diese Voraussetzung kann als Rahmen oder Begrenzung verstanden werden, denen gegenüber sich Menschen bildungsaktiv verhalten.

In Anlehnung an Bourdieu sind Bildungswege, unter der Berücksichtigung von Ungleichheitsverhältnissen, habitualisiert: Eine Nicht-Anerkennung vorausgegan-

in deutschsprachigen Studien bislang leider kaum rezipiert. Eine Ausnahme ist ein früher Beitrag von Chisholm (2010) sowie ein Sonderheft von Morrice, Shan und Sprung (2017).